

Monografie

Celoživotní učení v podmínkách  
středních a vysokých škol



*Lenka Danielová*  
*Marie Horáčková*  
*Ivona Skalická*  
*Pavel Vyletál (editoři)*

# Celoživotní učení v podmínkách středních a vysokých škol

Mendelova univerzita v Brně  
Brno 2013



## INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

**Monografie vznikla v rámci řešení projektu „Inovace pregraduálního vzdělávání učitelů středních škol v kombinované formě studia“ (č. projektu: CZ.1.07/2.2.00/18.0017) realizovaného v rámci Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost za finanční podpory Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky a Evropské unie.**

Citace: DANIELOVÁ, L., HORÁČKOVÁ, M., SKALICKÁ, I., VYLEŤAL, P. (EDITOŘI)

Celoživotní učení v podmínkách středních a vysokých škol.

1. vyd. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2013. 314 s. ISBN 978-80-7375-918-6.

### KATALOGIZACE V KNIZE – NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Celoživotní učení v podmínkách středních a vysokých škol / Lenka Danielová ... [et al.] (editoři). -- Vyd. 1. -- Brno : Mendelova univerzita v Brně, 2013. -- 314 s. -- (Monografie)

ISBN 978-80-7375-918-6 (váz.)

37.0-022.324 \* 377 \* 371.2 \* 373.5/.6+377.1/.3 \* 378 \* 377.8 \* 374.7-053.9

- celoživotní vzdělávání

- odborné vzdělávání

- kurikulum

- střední školy

- vysoké školy

- vzdělávání učitelů

- vzdělávání seniorů

- kolektivní monografie

377 - Odborné vzdělávání [22]

Recenzovali:

doc. PhDr. Viola Tamášová, CSc.

doc. PhDr. Zdeněk Friedmann, CSc.

Publikaci schválila vědecká rada nakladatelství.

© Lenka Danielová, Marie Horáčková, Ivona Skalická, Pavel Vyleťal (editoři), Brno 2013

© Autoři, Brno 2013

© Mendelova univerzita v Brně, Brno 2013

Cover Zetha design © 2013

ISBN 978-80-7375-918-6 (váz.)

ISBN 978-80-7375-917-9 (CD-ROM)

# Obsah

## Kapitola 1

### VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ..... 8

Úvod..... 9

1.1 Vzdělávací politika a další vzdělávání pedagogických pracovníků ..... 10

*Jan Bilík*

1.2 Profesionálními standardy k profesionálnímu rozvoji pedagogův ..... 17

*Ivan Pavlov, Eva Vincejová*

1.3 Problémy spojené s dalším vzděláváním pedagogických pracovníků ..... 22

*Kateřina Tomšíková*

1.4 Minulost, současnost a perspektivy přípravy učitelův odborných predmetov v SR..... 31

*Tímea Zaťková*

1.5 Vzděláváním k překonáváním narušené reciprocity mezi člověkem a přírodou ..... 41

*Hana Horká*

1.6 Postoje učitelův k environmentálním tématům: teoretická východiska a metodologie výzkumu 47

*Marie Horáčeková*

1.7 Ako vnímajú prácu so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami učitelia stredných odborných škôl ..... 54

*Eleonóra Černáková, Eva Matejková*

1.8 Význam pedagogickej diagnostiky pre výchovno-vzdelávací proces ..... 67

*Darina Bačová, Darina Gogolová*

1.9 Hodnotenie sociálno-komunikačných zručností učitelův a možnosti ich rozvoja ..... 74

*Miroslav Poláček*

1.10 Využití moderních informačních technologií ve vysokoškolské výuce..... 78

*Lenka Danielová, Dita Janderková*

1.11 Medzinárodná mobilita z pohľadu študentov ako základný princíp Bolonského procesu 85

*Simona Chuguryan, Rudolf Kucharčík*

Závěr..... 97

Literatura ..... 99

## Kapitola 2

### PROFESNÍ VZDĚLÁVÁNÍ..... 108

2.1 Vztah formálního a neformálního učení v rámci Strategie vzdělávání 2020 v kontextu (nejen) středního odborného školství .....	110
<i>Pavel Vyletál, ml., Pavel Vyletál, st.</i>	
2.2 Odborné kurzy v rámci celoživotního vzdělávání .....	121
<i>Věra Radvácová</i>	
2.3 Význam společenskovedních předmětů v rozvoji profesního vzdělávání .....	127
<i>Jaroslav Lindr</i>	
2.4 Kurzy dalšího vzdělávání na středních školách Jihomoravského kraje.....	136
<i>Ivona Skalická</i>	
2.5 K otázkám celoživotního učení v oblastech energetického a facility managementu: certifikované kurzy pro studenty bakalářského studia .....	142
<i>Ladislav Chmela, Marek Mihola</i>	
2.6 Systém celoživotního vzdělávání na Fakultě tělesné výchovy a sportu .....	149
<i>Vladimír Süss, Karel Kovář, Petra Matošková</i>	
2.7 Kariéra ředitele školy?! .....	156
<i>Ladislava Šlajchová</i>	
2.8 Pohledy žáků maturitních a nematuritních oborů středních škol na relevanci vzdělání a profese pro osobní úspěch .....	162
<i>Petr Hladě</i>	
2.9 Hodnoty rizikových adolescentů .....	176
<i>Lucie Foltová</i>	
2.10 Vliv pohybového omezení na nábytek pro vzdělávání u českých žáků mladšího a staršího školního věku .....	184
<i>Martin Zach</i>	
2.11 Některé podněty k rozvoji lidských zdrojů sociálních partnerů vysokoškolského ústavu Mendelovy univerzity v Brně .....	206
<i>Dana Linhartová, Lenka Danielová</i>	
2.12 Zhodnocení koncepce rozvoje vysokoškolského ústavu a jeho další směr .....	215
<i>Dana Linhartová, Lenka Danielová, Martin Brandstätter</i>	
2.13 Celoživotní vzdělávání učitelů a ředitelů cvičných škol .....	236
<i>Milan Slavík, Jana Zouňková</i>	

Závěr.....	246
Literatura .....	247
<b>Kapitola 3</b>	
<b>SENIORSKÉ VZDĚLÁVÁNÍ.....</b>	<b>258</b>
3.1 Aktivizácia kognitívnych funkcií v záujmovom vzdelávaní starších dospelých .....	260
<i>Petra Hirtlová</i>	
3.2 Péče o duchovní rozměr člověka ve vzdělávání seniorů .....	265
<i>Věra Suchomelová</i>	
3.3 Význam stabilizace komunikačních schopností u seniorů.....	270
<i>Petr Kopečný</i>	
3.4 Specifika mezigeneračního učení prarodičů .....	279
<i>Lenka Kamanová</i>	
3.5 Celoživotné vzdelávanie profesionálnych vojakov a vzdelávanie seniorov v podmienkach AOS gen. M. R. Štefánika v Liptovskom Mikuláši .....	285
<i>Mária Petrufová</i>	
Závěr.....	293
Literatura .....	294
<b>SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>299</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>302</b>
<b>SHRNUTÍ .....</b>	<b>304</b>
<b>SUMMARY.....</b>	<b>305</b>
<b>SEZNAM AUTORŮ .....</b>	<b>306</b>

## Kapitola 1

# VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

---

*Jan Bilík*

*Ivan Pavlov*

*Eva Vincejová*

*Kateřina Tomšíková*

*Tímea Zatková*

*Hana Horká*

*Marie Horáčková*

*Eleonóra Černáková*

*Eva Matejková*

*Darina Bačová*

*Darina Gogolová*

*Miroslav Poláček*

*Lenka Danielová*

*Dita Janderková*

*Simona Chuguryan*

*Rudolf Kucharčík*



# Úvod

Problematika vzdělávání pedagogických pracovníků patří v současnosti mezi jedno z profilujících témat realizovaných výzkumů v oblasti vysokoškolského vzdělávání. Strategie vysokoškolského vzdělávání, a tedy i vzdělávání budoucích pedagogů je dána podle Slavíka (2012) vývojem společnosti, politickým, ekonomickým i kulturním prostředím v dané zemi. Autoři, kteří se věnují tomuto tématu v rámci předkládané kapitoly, nahlíží na problematiku vzdělávání pedagogických pracovníků podle svého zaměření, což ukazuje různé úhly a roviny pohledu, které v konečném důsledku diskuzi na dané téma nebyvalým způsobem obohacují.

Nejprve se v této kapitole zaměříme na pojmy *další vzdělávání* a *další vzdělávání pedagogických pracovníků*. Pozornost je věnována strategii, legislativě a kurikulární politice včetně změn, které v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků probíhají. Polemika nad nutností stanovení profesního standardu pedagogických pracovníků je provázána s úvahami o kariérním řádu a posílením motivace pedagogických pracovníků k profesnímu a kariérnímu růstu. Jako přímá návaznost na toto téma je zařazena analýza hlavních východisek změn v oblasti profesního rozvoje učitelů na Slovensku v kontextu evropských trendů profesionalizace pedagogických pracovníků a jejich kvality v jejich kontinunálním vzdělávání. Jedním z rozebíraných východisek jsou modely profesních standardů a kompetencí, které jsou efektivním nástrojem podpory učitelů a kvality škol.

Upozorněním na obtíže spojené s realizací dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a současně s návrhy na jejich případnou eliminaci byl dán impuls k úvahám, které se zabývají nejen motivací samotných pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání, ale i motivací vedení škol, aby své zaměstnance v této aktivitě podporovaly, například vytvořením vhodných podmínek pro účast na dalším vzdělávání.

Následující část kapitoly podává přehled historického vývoje přípravy učitelů odborných předmětů pro oblast středního odborného školství na Slovensku doplněný analýzou současného stavu a návrhem perspektiv do budoucnosti v kontextu zvyšování odborné kvality. V této souvislosti je pozornost dále věnována nejen odborné složce vzdělávání u pedagogických pracovníků, ale i dalším oblastem ve vzdělávání, které jsou úzce spojené s biofilní orientací, s environmentálním přístupem v intencích ekosociálních teorií vzdělávání. Na tuto část navazuje krátké představení probíhajícího výzkumného projektu zaměřeného na analýzu postojů učitelů na středních odborných školách k environmentálním tématům.

Na výzkumnou studii, která je zaměřena na zmapování stavu práce učitelů se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami na středních odborných školách, navazuje pojednání o významu pedagogické diagnostiky s akcentem na diagnostiku učebních stylů v edukačním procesu a její význam z pohledu učitele facilitátora. Následuje hodnocení sociálně-komunikačních dovedností učitelů na středních odborných školách a zamyšlení nad možnostmi jejich rozvoje prostřednictvím tréninkových a rozvojových programů.

V poslední části kapitoly je rozebrán význam informačních technologií ve vysokoškolském terénu v souladu s trendy informační společnosti a celoživotním učení a mezinárodní mobilita z pohledu studentů.

# 1.1 Vzdělávací politika a další vzdělávání pedagogických pracovníků

*Jan Bilík*

Předkládaná kapitola navazuje na autorem již publikované články (Bilík, 2010, 2012), ve kterých je nastíněna základní orientace v problematice vzdělávání pedagogických pracovníků ve vazbě na oblast dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a ve kterých se poukazuje na skutečnost, že existuje provázaný systém konceptu vzdělávání pedagogických pracovníků, dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, profesního standardu učitele (pedagogických pracovníků) a kariérního systému pedagogických pracovníků. Jde o přehledovou studii, která čerpá z dostupné české literatury a interních materiálů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Čerpá z teoretických poznatků zabývajících se obecně tematikou vzdělávací politiky a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP).

Cílem této kapitoly je s využitím stávající definice pojmu „další vzdělávání“ a stávajících dílčích definic pojmu „další vzdělávání pedagogických pracovníků“ vytvořit definici pojmu „další vzdělávání pedagogických pracovníků“ v co možná nejvíce vypovídající podobě a podrobněji seznámit čtenáře s tím, jaká byla a je politika České republiky v oblasti DVPP, profesního standardu učitele a kariérního systému pedagogických pracovníků. Dále se pokusíme popsat a vyhodnotit nástroje vzdělávací politiky, které jsou v ČR v těchto oblastech využívány.

## 1.1.1 Vzdělávací politika, její nástroje a subjekty

Představme si nejdříve obecné definice pojmů používaných v oblasti vzdělávací politiky tak, jak je budeme potřebovat pro lepší porozumění probírané problematice. Podle Kalouse (1997) rozumíme *vzdělávací politikou* principy, priority a metody rozhodování vztahující se k uplatňování společenského vlivu na vzdělávání. Toto rozhodování zahrnuje strategické záměry rozvoje vzdělávání, legislativní rámec činnosti vzdělávacích a vzdělávaných subjektů, způsob financování, vymezování vzdělávacích cílů a obsahů, stimulování a ovlivňování činnosti vzdělávacích subjektů a způsob jejich kontroly. Na tuto definici odkazují též Bacík, Kalous a Svoboda (1998). Lze usoudit, že se jedná o obecně přijímanou definici vzdělávací politiky, neboť i autoři Brdek a Výchová (2004) s touto definicí pracují. Průcha, Walterová a Mareš (2003) hovoří v této souvislosti o vzdělávací politice jako o odborné činnosti vytvářející základní strategie pro plánování, hodnocení, budoucí rozvoj vzdělávací soustavy na celostátní úrovni. Tato definice je ve srovnání s jinými obsáhlejší, protože zahrnuje i pojednání o financování vzdělávací soustavy, skladbě a pluralitě školství, přístupnosti vzdělání a legislativních základech vzdělávací soustavy.

Mezi nástroje vzdělávací politiky řadí Kalous (1997) *plánování, legislativu, financování, kurikulární politiku, evaluaci, monitorování a vzdělávací reformu*. S tímto rozdělením souhlasí i Brdek a Vychová (2004), neboť hovoří o stejných nástrojích vzdělávací politiky a v rámci své publikace se pokouší o jejich stručnou deskripci. Na základě výše uvedeného lze konstatovat, že zmíněné definice a nástroje vzdělávací politiky je možno aplikovat i v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Na otázku, kdo je subjektem (aktérem) vzdělávací politiky, odpovídá Kalous (1997), že se jedná o zvolení politiky, školskou administrativu, učitele, rodiče a jejich asociace, studenty, církev, zaměstnavatele a experty. S tímto přehledem opět souhlasí Brdek a Vychová (2004), kteří navíc ve své práci nehovoří o „expertech“, ale tento subjekt označují jako „vzdělávací experty“. Pro naše potřeby přehled subjektů vzdělávací politiky omezíme na vybranou skupinu sestávající ze zvolených politiků, školské administrativy a vzdělávacích expertů. S využitím charakteristik vypracovaných autory Brdkem a Vychovou (2004) si jednotlivé aktéry pro názornost popíšeme (viz Tab. 1.1):

Tab. 1.1: Subjekty (aktéři) vzdělávací politiky významní pro oblast DVPP

Subjekty	Charakteristika
Zvolení politici	Do této skupiny patří zejména ústavní činitelé – prezident, premiér, ministři, poslanci, senátoři. Politici rozhodují o návrzích zákonů, které předkládá především školská administrativa.
Školská administrativa	Školská administrativa zahrnuje státní úředníky ve školství <sup>1</sup> , vedení České školní inspekce (ČŠI), vedoucí školských úřadů <sup>2</sup> a ředitele škol, kteří zodpovídají za fungování vzdělávacího systému.
Vzdělávací experti	Tuto skupinu tvoří například vědci specializující se na oblast vzdělávání, představitelé profesionálních asociací a zájmových sdružení, školitelé učitelů apod.

Zdroj: Brdek a Vychová (2004), upraveno

### 1.1.2 Další vzdělávání a další vzdělávání pedagogických pracovníků

Průcha (1999) hovoří o *dalším vzdělávání* jako o pokračovacím/kontinuálním vzdělávání dospělých. Podle autora se jedná o všeobecné nebo odborné vzdělávání, které navazuje na vzdělávání dosažené jedincem již v předchozím cyklu formálního vzdělávání. Další vzdělávání má několik forem a obsahových typů. Především je to další profesní vzdělávání, realizované nejčastěji jako podnikové vzdělávání, vzdělávání v organizacích. Může jít o různé podnikové kurzy, školení, instruktáže, rekvalifikační kurzy apod. Ve smyslu

<sup>1</sup> Pracovníci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) a jeho přímo řízených organizací.

<sup>2</sup> Zde hovoříme podle současného stavu o vedoucích odborech školství krajských úřadů a řediteli/ce odboru školství Magistrátu hl. m. Prahy.

Průchovy definice je možné hovořit o DVPP jako o „*dalším profesním vzdělávání pedagogických pracovníků navazujícím na vzdělávání, kterého pedagogičtí pracovníci dosáhli v předchozím cyklu formálního vzdělávání.*“

Bílík (2010) s odkazem na definici DVPP uvedenou v roce 2003 v Pedagogickém slovníku Průchy, Walterové a Mareše (2003) zdůrazňuje standardizační funkci tohoto typu vzdělávání sloužící k zajištění a udržení kvality a úrovně stávajícího vzdělávacího systému a rozvojovou funkci podporující rozvoj a inovace vzdělávacího systému. V materiálu Národního institutu pro další vzdělávání (NIDV, 2007) se o DVPP hovoří jako o neefektivnějším způsobu vyrovnávání obsahu i metod vzdělávání a výchovy ve školství. Materiál dále upozorňuje na rozvojovou funkci DVPP, která zprostředkovává inovace v oblasti vzdělávání do škol.

Na základě výše uvedeného lze doporučit formulaci definice DVPP následovným způsobem: „*DVPP je systematický kontinuální a koordinovaný proces navazující na předchozí formální vzdělávání pedagogických pracovníků a trvající po celou dobu jeho profesní dráhy. Zajišťuje vyrovnávání obsahu i metod vzdělávání a výchovy ve školství. Plní dvě hlavní funkce – standardizační, která stanovuje a udržuje úroveň vzdělanosti učitelů i žáků, a rozvojovou, která zprostředkovává inovace v oblasti vzdělávání do škol. Rozvíjí profesní kompetence pedagogů.*“

### **1.1.3 Uplatnění strategie a plánování, legislativy, kurikulární politiky a reformem v oblasti DVPP v ČR**

V materiálu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT, 2009) je uvedeno, že systém DVPP před rokem 1989 byl přísně ideologický s pevnou hierarchií a strukturou. Po listopadu 1989 bylo tedy nezbytné uskutečnit reformu ve vzdělávání nejen v oblasti jeho obsahu, ale i forem a metod práce, v pregraduální přípravě učitelů a v jejich dalším vzdělávání. V Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice (ÚIV, 2001), tzv. Bílé knize (2001), je uvedeno, že MŠMT v rámci Dekády OSN (Organizace spojených národů) k výchově k lidským právům 1995–2004 deklaruje důraz na podporu v oblasti dalšího vzdělávání učitelů. Bílá kniha (2001) také doporučuje využít nově vybudovanou síť pedagogických center ke koordinaci a organizačnímu zajištění DVPP, konzultační, metodické a informační činnosti, šíření rozvojových a inovačních programů MŠMT, šíření zkušeností škol a jejich vzájemné spolupráce. Hovoří se o nutnosti vypracovat systém kariérového postupu učitelů. Další vzdělávání a sebevzdělávání pedagogických pracovníků se považuje za podstatný znak učitelské profese, za její právo i povinnost a za jedno ze základních kritérií při posuzování kvality učitele.

Průcha, Walterová a Mareš (2003) uvádějí, že další vzdělávání učitelů není v České republice legislativně upraveno, avšak že se postupně vytváří jeho systém a institucionální struktura. Tento problém se vyřešil v roce 2004, kdy byl vydán zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (zákon o pedagogických pracovnících). V roce 2005 pak byla vydána vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariéřním systému pedagogických pracovníků. Tyto výše uvedené legislativní normy řeší mimo jiné i problematiku dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Podle § 164 odst. 1 písm. e) školského zákona platí, že ředitel školy „*vytváří podmínky pro DVPP*“ a podle § 24 odst. 3 zákona o pedagogických pracovnících „*organizuje DVPP podle plánu dalšího vzdělávání, s ohledem ke studijním zájmům pedagogických pracovníků, potřebám a rozpočtu školy*“.

DVPP se běžně uskutečňuje v akreditovaných vzdělávacích institucích. MŠMT akredituje vzdělávací instituce (na 6 let) a jejich vzdělávací programy (na 3 roky) zaměřené na DVPP na základě žádosti fyzické nebo právnické osoby. Poskytovatelem DVPP se může stát kdokoli, kdo splní podmínky akreditace. Poskytovateli DVPP jsou v současné době veřejné a soukromé vysoké školy, pedagogická centra a vzdělávací instituce zřizované kraji, organizace přímo řízené MŠMT, předškolní, základní, střední a vyšší odborné školy, školy speciální, občanská sdružení, soukromé společnosti, obecně prospěšné společnosti a fyzické osoby. Struktura DVPP (Tab. 1.2) je definována vyhláškou č. 317/2005 Sb. Pro některá studia<sup>3</sup> jsou vytvořeny závazné standardy MŠMT, které vymezují požadavky na základní cíle vzdělávání a tematické okruhy studijního programu, kritéria výběru účastníků, časový plán studia, průběžné hodnocení a ukončení studia.

Tab. 1.2: Struktura DVPP v České republice

Druhy DVPP	Studium
Studium ke splnění kvalifikačních předpokladů	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Studium v oblasti pedagogických věd<sup>4</sup></li> <li>– Studium pedagogiky</li> <li>– Studium pro asistenty pedagoga</li> <li>– Studium pro ředitele škol a školských zařízení</li> <li>– Studium k rozšíření odborné kvalifikace<sup>5</sup></li> </ul>
Studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky<sup>6</sup></li> <li>– Studium pro výchovné poradce<sup>7</sup></li> <li>– Studium k výkonu specializovaných činností</li> </ul>
Studium k prohlubování odborné kvalifikace <sup>8</sup>	Vzdělávací kurzy, semináře, workshopy apod., u nichž celková časová dotace konání musí dosáhnout alespoň 4 vyučovacích hodin. Jedná se o široce tematicky zaměřenou oblast.

*Zdroj: Brdek a Vychová (2004), upraveno*

<sup>3</sup> Studium pedagogiky, Studium pro asistenty pedagoga, Studium pro ředitele škol a školských zařízení, Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky, Studium pro výchovné poradce, Studium k výkonu specializovaných činností, Koordinace v oblasti informačních a komunikačních technologií, Tvorba a následná koordinace školních vzdělávacích programů a vzdělávacích programů vyšších odborných škol, Prevence sociálně patologických jevů, Specializovaná činnost v oblasti environmentální výchovy a Specializovaná činnost v oblasti prostorové orientace zrakově postižených.

<sup>4</sup> Realizují je pouze vysoké školy.

<sup>5</sup> Realizují je pouze vysoké školy; jedná se o kvalifikace pro jiný typ školy, jiný stupeň školy, jiný předmět.

<sup>6</sup> Realizují je pouze vysoké školy.

<sup>7</sup> Realizují je pouze vysoké školy.

<sup>8</sup> Podle § 10 vyhlášky č. 317/2005 Sb.

V materiálu Národního institutu pro další vzdělávání (NIDV, 2007) se připouští, že DVPP může být v některých případech realizováno ze strany poskytovatelů i příjemců ve formě nahodilých jednorázových vzdělávacích aktivit a že chybí promyšlený systémový rámec DVPP. Podle zmíněného materiálu došlo ve snaze o decentralizaci a zvýšení kvality volné konkurence jednotlivých vzdělávacích subjektů v poskytování DVPP k jeho přílišné diferenciaci až atomizaci. V této souvislosti Tomek a kol. (2009) zdůrazňuje nutnost stanovení profesního standardu pedagogických pracovníků a kariérního řádu, který povede k posílení motivace pedagogických pracovníků k jejich profesnímu růstu. O tom, jak je ze strany MŠMT chápáno pojetí profesního standardu pedagogických pracovníků, pojednává již publikovaný článek (Bilík, 2010), na který navazujeme.

Kariérní růst učitele je charakterizován Průchou, Walterovou a Marešem (2003, s. 67) jako „*gradace profesní dráhy učitele spojená s postupným přebíráním pozic ve škole (např. třídní učitel, uvádějící učitel, předseda předmětové komise) a řídicích funkcí (zástupce ředitele, ředitel, inspektor apod.)*.“ Autoři zde také upozorňují na propojení kariérního růstu učitelů s platovým postupem a zdůrazňují, že v ČR nebyl systém kariérního růstu oficiálně přijat. Bilík (2010) s odkazem na materiály MŠMT zmiňuje projekt Program Učitel z přelomu let 1997/1998, v němž byla nastíněna možnost vývoje jeho profesní dráhy. Šlo o promyšlený a kompaktní materiál. Navržený systém však vyžadoval velké finanční prostředky, a v důsledku toho jeho konečná realizace ztroskotala. I přesto, že se jednalo o odrazový můstek pro položení základních principů kariérního systému, kdy od roku 2005 je postup v rámci kariérního systému budován na principu povinné certifikace (osvědčení o způsobilosti), získané v MŠMT akreditovaných institucích a v akreditovaných vzdělávacích programech, v dalším materiálu MŠMT (2009) se opět konstatuje, že na motivující kariérní systém čeká resort školství již řadu let. O rok později přichází MŠMT s dalším projektem, který je zaměřený na tvorbu kariérního systému (MŠMT, 2010) a rámcově navazuje na už zmiňovaný projekt Program Učitel z roku 1998. Hlavním cílem navazujícího projektu MŠMT bylo vypracování kariérního systému učitelů na podporu celoživotního zvyšování kvality jejich práce, propojeného s DVPP, zakončeného atestacemi a navázaného na motivující systém odměňování na základě transparentních pravidel. Náklady na projekt měly být rozloženy na období 5–7 let od nabytí účinnosti právních norem, na jejichž základě měl být nový kariérní systém zaváděn. Náběhová fáze projektu měla stát 657,5 mil. Kč a pravidelné další roční náklady na udržení systému měly činit 2 568,8 mil. Kč.

Pokračováním snahy MŠMT o vytvoření kariérního systému pedagogických pracovníků ve vazbě na standard učitele je realizace individuálního projektu národního (IPn) s názvem „Kariérní systém“ realizovaného v rámci operačního programu vzdělávání pro konkurenceschopnost (OP VK). Projekt byl zahájen dne 15. 3. 2012. Ukončení je plánováno ke dni 15. 6. 2014 s následujícími cíli:

- Vypracovat kariérní systém učitelů a ředitelů škol s návazností na motivující systém odměňování.
- Definovat jednotlivé kariérní stupně v návaznosti na víceúrovňový standard učitele.
- Definovat víceúrovňový standard pro ředitele škol.
- Vytvořit a ověřit obsah, rozsah a způsob vzdělávání pro každý kariérní stupeň.
- Navrhnout systém hodnocení realizovaných vzdělávacích programů, včetně jeho financování.
- Vytvořit kritéria a stanovit podmínky pro pravidelné hodnocení učitelů.



- Vytvořit nástroj pro vedení a hodnocení profesních portfolií učitelů.
- Zpracovat návrh na harmonizaci relevantních právních předpisů týkajících se profesního rozvoje.

#### **1.1.4 Další vzdělávání trochu jinak aneb střední vzdělání získané bez středního vzdělávání**

V této kapitole bylo o dalším vzdělávání dosud pojednáno jako o kontinuálním procesu navazujícím na předchozí formální vzdělávání jedince. Zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání<sup>9</sup>, jehož gestorem je MŠMT, ve vazbě na školský zákon však této definici naprosto odporuje, neboť umožňuje, aby osoba s alespoň základním vzděláním i bez předchozího vzdělávání ve střední škole<sup>10</sup> získala stupeň vzdělání po absolvování úplné kvalifikace k výkonu určitého povolání a po vykonání závěrečné zkoušky, maturitní zkoušky nebo absolutoria v konzervatoři<sup>11</sup>. Zákonem o uznávání výsledků dalšího vzdělávání je nastaven systém vzdělávání založený na průběžném individuálním odborném vzdělávání jedince, jehož výstupy jsou kontrolovány získáváním dílčích kvalifikací, s jejichž pomocí lze získat úplnou kvalifikaci k výkonu určitého povolání. Dílčí kvalifikace získává jedinec absolvováním zkoušek u autorizovaných orgánů (právnícké i fyzické osoby). Úspěšný absolvent získává osvědčení o získání kvalifikace. Autorizaci právníckým i fyzickým osobám k možnosti zkoušet a vydávat osvědčení pro dané odborné kvalifikace udělují autorizující orgány (Česká národní banka a jednotlivá ministerstva).

Brdek a Vychová (2004) konstatují, že problémem formulace vzdělávací politiky státu je délka volebního období politiků, neboť účinek schválených opatření vzdělávací politiky se pozitivně nebo negativně projeví často až v dalším volebním období. Tato skutečnost přispívá k tomu, že většina politiků necítí vzdělávací problematiku jako svoji prioritu a začínají se jí zabývat až v době vzniku závažných problémů.

#### **1.1.5 Dopad vzdělávací politiky ČR na oblast DVPP**

Když k uvedenému konstatování Brdky a Vychové (2004) doplníme personální nestabilitu ve vedení státních úřadů a nevyvážený jednostranný tlak politické reprezentace na často nekoncepční zásahy do vzdělávacího systému, lze toto považovat za jednoznačně nejzávažnější rizikový faktor vzdělávání. Právě příkladem takového nekoncepčního zásahu může být zrušení NIDV, které ve svém důsledku oslabí nebo zcela znemožní jednu ze základních funkcí DVPP – vyrovnávání obsahů i metod vzdělávání, které je jedním z klíčových faktorů pro zvyšování, či alespoň zachování úrovně kvality vzdělávání. Pokud neexistuje vyvážený vztah mezi politickou reprezentací jako nositelkou vizí a strategií vzdělávání, která má mandát k prezentaci a prosazování svých záměrů ve spo-

<sup>9</sup> Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

<sup>10</sup> § 113 odst. 1 školského zákona.

<sup>11</sup> Výjimku tvoří zdravotní obory, u kterých získání stupně vzdělání pomocí úplné kvalifikace není možné.

lečnosti, mezi státní správou, která tvoří koncepci, obsah, metodiku a zajišťuje legislativní ukotvení systému vzdělávání, mezi odborníky z praxe, kteří zajišťují vzdělávání v praxi, a mezi odbornou akademickou reprezentací, která zajišťuje analýzy, studie a kritické rozborů nutné pro tvorbu a hodnocení vzdělávacího systému, nemůže fungovat ani sebelépe nastavený vzdělávací systém<sup>12</sup>. Jako vhodné řešení této situace se jeví úprava zákonného nastavení kompetencí jednotlivých subjektů vzdělávání, což např. pro státní správu znamená přijetí doposud neschváleného zákona o státní správě.

### **1.1.6 Nahrazení středního vzdělávání dalším vzděláváním**

I když se tato problematika přímo nevztahuje ke vzdělávací politice v oblasti DVPP, je natolik závažná, že je nutno na ni upozornit. Schválením zákona o uznávání výsledků dalšího vzdělávání nastala ve vzdělávacím systému ČR nestandardní situace, neboť osoba se základním vzděláním může bez absolvování vzdělávacího programu školy v rámci dalšího vzdělávání získat rovnocennou úroveň vzdělání. Zjednodušeně řečeno, další vzdělávání nahrazuje systém středního vzdělávání. Vzhledem k tomu, že model vzdělávání podle zákona o uznávání výsledků dalšího vzdělávání vzdělává pouze v oblasti odborného vzdělávání, jedná se o rezignaci na všeobecnou složku vzdělávání, kterou zajišťuje střední vzdělávání v programech škol. Argumentaci zastánců modelu vzdělávání podle zákona o uznávání výsledků dalšího vzdělávání, že všeobecná složka vzdělání je kontrolována ve výstupních zkouškách, lze uznat pouze částečně u společné části maturitní zkoušky, ale ani ta neověřuje všechny znalosti a dovednosti žáků získané v této oblasti v průběhu jejich vzdělávání ve školách. U závěrečných zkoušek a absolutorii tento argument uznat nelze, neboť tento typ zkoušek dosaženou úroveň všeobecného vzdělávání ověřuje pouze nepřímo. Alarmující je i fakt, že srovnávací studie, která by popsala a vyhodnotila vztah mezi „standardním“ vzdělávacím systémem (školní vzdělávací programy) a „alternativním“ systémem (dílčí a úplné profesní kvalifikace), prozatím neexistuje. I když byl systém alternativních profesních kvalifikací nastaven pro potřeby zaměstnavatelů, lze očekávat, že absence všeobecné složky vzdělání ani těmto neprospěje, a ve svém důsledku neprospěje ani celé vzdělávací soustavě ČR.

---

<sup>12</sup> Ve své podstatě se nejedná o nic jiného, než naplnění dikce § 3 odst. 1 školského zákona.



## 1.2 Profesionálními standardy k profesionálnímu rozvoji pedagogů

*Ivan Pavlov, Eva Vincejová*

Kvalita práce pedagogů a jejich profesionalizace je aktuální výzvou pro vzdělávací systémy v globálním kontextu. Kritický stav profesie je nejen krizou „pedagogů“, ale aj důsledkem vývoje postmoderní společnosti. Ohrožení profesie je ohrožením společnosti, v které má být výchova a vzdělávání zdrojem její prosperity a rozvoje. Tieto javy si vyžadují reformy v celoživotním profesionálním rozvoji pedagogů. Zmeny uskutočňované v krajinách Európskej únie v posledných dvoch desaťročiach menia tradičné prístupy k profesii a reflektujú zmenu paradigmy vzdelávania. Kvalita pedagogů a podpora ich práce v rozvinutých demokraciách sa stáva jednou z priorit vzdelávacích politik.

Meniace sa potreby spoločnosti menia aj potreby škôl a pedagogů. To vyžaduje, aby sa pedagogovia vyrovnali s novými úlohami, na ktoré neboli pripravovaní na vysokých školách, ani v systéme doterajšieho ďalšieho vzdelávania. Problémom pedagogickej teórie i praxe je otázka, ako nové požiadavky na profesionálne kompetencie pedagogů, pri očakávaných zložitých spoločenských a ekonomických zmenách, realizovať v praxi ich profesionálneho rozvoja. Pedagogovia by nemali zostať osamotení v úsilí o lepšiu kvalitu školy. Je to nielen ich povinnosť a zodpovednosť ako individuálnych profesionálov, pedagogických zborov ako profesionálnych tímov, ale aj verejný záujem – úloha štátu a jeho systematickej podpory na rôznych úrovniach (Pavlov, 2007).

### 1.2.1 Východisko pre profesionalizáciu pedagogů

Koncepčným východiskom profesionalizácie pedagogů v EÚ (Commision, 2007; European Commision, 2011, 2012) je profesionálny štandard. Je založený na kompetenčných profiloch jednotlivých kategórií pedagogů odvodených z cieľov vzdelávania, hodnôt a cieľov školy. Profesionálny štandard vyjadruje vnútornú integritu doteraz separovaných zložiek profesionálnych kompetencií. Dominantnou je pedagogická zložka a odborná zložka, ktorá má pre výkon profesie inštrumentálnu funkciu. **Profesionálny štandard je normatív**, ktorý vymedzuje nevyhnutné profesionálne kompetencie na štandardný výkon profesie. Je pilierom profesionalizácie, z ktorého vychádza profil absolventa vysokej školy, profesionálny a kariérny rast a kritériá hodnotenia a odmeňovania. Vyjadruje sa v systéme preukázateľných kompetencií. Dôvody na vytvorenie profesionálnych štandardov pedagogů sú nasledujúce (Profesionálny rozvoj..., 2006, s. 95):

- Nadnárodný význam – porovnateľnosť pedagogickej profesie na Slovensku a v EÚ (napr. umožnenie profesionálnej mobility).
- Vymedzuje pedagogickú profesiu ako expertnú profesiu.
- Umožňuje porovnanie s inými profesiami, kategóriami pedagogickej profesie

- porovnaním kvality programov vzdelávania a ich výstupov.
- Poskytuje rámec na monitorovanie a hodnotenie kvantitý profesijných výkonov pedagógov za účelom hodnotenia a odmeňovania (platové predpisy) a personálnej práce manažmentu škôl.
  - Nástroj štátnej objednávky pre vysoké školy pripravujúce pedagógov (vymedzuje rámec pregraduálneho vzdelávania).
  - Nástroj profesijného rozvoja, pretože je základom tvorby programov kontinuálneho profesijného vzdelávania pedagógov v kariérnom systéme.
  - Vytvára podmienky pre odbornú diskusiu: Aký je kvalitný učiteľ? Aká je kvalitná škola? Aké je kvalitné vzdelávanie?
  - Nástroj na lepšie porozumenie problémom profesie (profesijný jazyk).
  - Umožňuje skvalitnenie práce manažmentu škôl (personálny rozvoj zamestnancov).
  - Umožňuje pedagógom porozumieť, aké sú očakávania na ich profesijný výkon.
  - Umožňuje pedagógom identifikovať sa s ich profesionálnou rolou a profesiou.
  - Umožňuje vytvárať perspektívy – modelovanie individuálneho profesijného rozvoja i rozvoja pedagogického zboru školy.
  - Umožňuje prezentáciu kľúčových oblastí vlastnej práce (verejnej služby) verejnosti (rodičom, zriaďovateľom).

Zmeny v požiadavkách na pedagógov nachádzajú medzinárodné vyjadrenie v úvahách o možnosti profesionalizácie pedagogickej profesie, a to analogicky k iným akademicky vzdelaným profesiám vyžadujúcim intelektuálne náročné činnosti. Profesijný rozvoj pedagógov sa stáva celoživotným procesom, ktorý by mal zahŕňať všetky dimenzie rozvoja osobnosti a profesijných kompetencií. Súčasne vytvára osobnostné predpoklady a vnútornú motiváciu na celoživotnú spôsobilosť využívať formálne, neformálne a neinštitucionálne príležitosti na tvorivé zdokonaľovanie kvality výkonu povolania a edukácie žiakov (Pavlov, 2002). Na Slovensku sa v posledných rokoch stupňuje úsilie o uskutočnenie zásadných zmien v učiteľskej profesii. Vládou SR schválená koncepcia profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme a profesijný zákon č. 317/2009 o pedagogických a odborných zamestnancoch položili základy aj pre legislatívnu úpravu profesijných štandardov.

### **1.2.2 Charakteristika postavenia profesijných štandardov v systéme profesijného rozvoja**

Jedna z ciest k profesionalizácii pedagogickej profesie vedie cez štandardizáciu profesijných kompetencií pedagógov. Ide o zložitý, nielen vedecko-teoretický problém, ale predovšetkým o praktickú realizáciu priority štátnej vzdelávacej politiky a personálnej politiky rezortu školstva. Až uvedením modelu do praxe škôl bude možné postupne očakávať zlepšenie kvality výkonu práce pedagógov. Dôsledkom reflektovania výziev Európskej únie je úsilie aj na Slovensku vypracovať funkčný model profesijného rozvoja pedagógov, ktorý by naplnil cieľ zvýšiť kvalitu profesijných kompetencií pedagógov a primerané ocenenie ich práce spojiť s uznaním adekvátneho statusu a prestíže profesie. Uvedený model (sústavu) profesijných štandardov nemožno vnímať vytrhnuto zo širšieho systému, v ktorom funguje.

Cieľom systému profesijného rozvoja pedagógov je vytvorenie optimálnych podmienok na ich kariérny postup ako kľúčového prvku rozvoja školského systému a zvyšovania kvality a efektívnosti pedagogickej práce.

**Kariérny systém pedagógov** v Slovenskej republike je tvorený sústavou aktivít založených na zvyšovaní profesijných kompetencií v kariérnych cestách, čo povedie k zvýšeniu profesijného statusu a vyššiemu finančnému ohodnoteniu činnosti pedagóga. Súčasťou kariérneho systému je právny nárok pedagóga na priznanie tarifného platu, kariérneho príplatku, funkčného a špecializačného príplatku v súlade s princípmi hodnotenia na odmeňovanie ustanovenými zákonom. Kariérny systém vytvára súbor pravidiel (kariérny poriadok) na zaradenie pedagóga do kariérnych stupňov a kariérnych pozícií.

**Kariérna cesta** je spôsob, ktorým pedagóg dosiahne niektorý z kariérnych stupňov alebo kariérnych pozícií. Zákon umožňuje uskutočniť svoj kariérny rast výberom z troch kariérnych ciest. Prvou kariérnou cestou je celoživotné zachovávanie štandardných profesijných kompetencií, druhou cestou je získavanie expertných profesijných kompetencií (prvá a druhá atestácia) a treťou cestou je získavanie špecializovaných a riadiacich kompetencií (napr. triedny učiteľ, výchovný poradca, riaditeľ školy).

Na základe komparácie, syntézy a kritickej analýzy niektorých existujúcich modelov profesijných kompetencií sa vychádzalo pri tvorbe kompetenčného profilu **z interakčného modelu edukácie** s troma zásadnými dimenziami, ktorými sú: žiak, pedagóg a medzi nimi prebiehajúci edukačný proces. Z toho vychádza aj návrh kompetenčného profilu, ktorý je nosnou štruktúrou na tvorbu profesijných štandardov jednotlivých kategórií pedagógov (napr. učiteľ primárneho vzdelávania, učiteľ nižšieho sekundárneho vzdelávania, vychovávateľ a pod.). Pri tvorbe kompetenčného profilu boli rešpektované nasledujúce základné koncepcné východiská:

- Priorita **osobnostného rozvoja pedagóga** orientovaného na rozvoj žiaka v edukačnom procese, ktorý sa chápe ako osobné stretávanie pedagóga a žiaka prostredníctvom obsahu vzdelávania, evokujúce učenie sa žiaka v premenlivých pedagogických situáciách.
- Európske trendy a dokumenty formulujúce požiadavky na vybudovanie učiacej sa spoločnosti a na **kľúčové kompetencie človeka** v 21. storočí, ako aj medzinárodné dokumenty týkajúce sa pedagogickej profesie a celoživotného vzdelávania.
- Jasné rozčlenenie **dimenzií profesionality pedagóga** na odbornú (t. j. kvalifikácia), etickú (t. j. mravnosť) a osobnostnú (t. j. osobnostná zrelosť), pričom problematika kompetenčného profilu a štandardov profesie je záležitosťou výsostne odbornej dimenzie. Napriek tomu, že etická a osobnostná dimenzia sú pre profesiu mimoriadne dôležité, nie je možné požiadavky na osobnostné vlastnosti a etické charakteristiky zamieňať s profesijnými kompetenciami a spôsobilosťami.

Zo spomínaných koncepcných východísk je účelné členiť požadované kompetencie na tri základné široko koncipované skupiny (dimenzie):

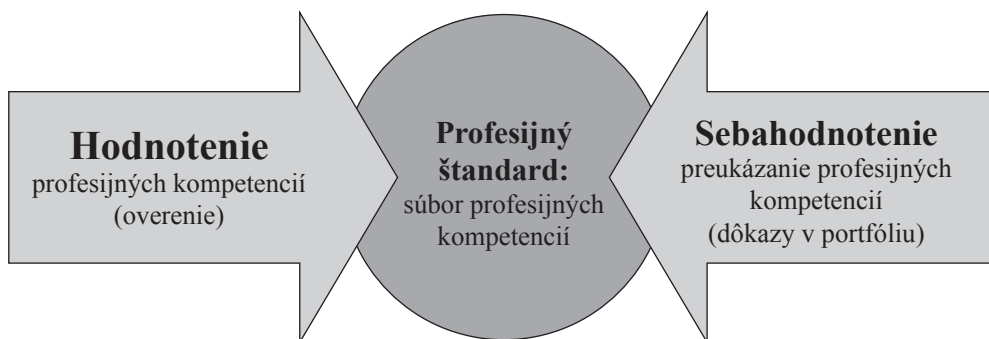
- **Kompetencie orientované na žiaka**, na jeho vstupné charakteristiky a podmienky rozvoja.
- **Kompetencie orientované na edukačný proces**, ktoré možno ďalej členiť na kompetencie na mediáciu obsahu edukácie, jeho didaktickú transformáciu pre potreby vyučovania a učenia sa žiaka (obsahy a interakcie), kompetencie na vytváranie podmienok edukácie, kompetencie na ovplyvňovanie osobnostného rozvoja žiakov.
- **Kompetencie orientované na sebarozvoj pedagóga**.

Každá kompetencia je sytená predpokladmi, t. j. nevyhnutnými vedomosťami, zručnosťami a žiaducimi postojmi. Tieto sú potom popísané preukázateľnými prejavmi kompetencie (indikátormi) v praxi v troch kariérnych stupňoch: samostatný učiteľ (učiteľ po úspešnom ukončení adaptačného procesu, ktorý je pre každého začínajúceho učiteľa povinný a realizuje sa v škole), učiteľ s prvou atestáciou a učiteľ s druhou atestáciou. Pretože vyššie citovaný zákon vymedzuje kariérne stupne ako „mieru preukázaného osvojenia profesijných kompetencií a náročnosť vykonávania pedagogickej alebo odbornej činnosti“, bolo nutné vymedziť princípy gradácie kompetencií, ako aj ich charakteristiky, pre jednotlivé kariérne stupne.

### 1.2.3 Funkcie profesijného štandardu

Profesijný štandard plní najmä tieto funkcie (Pavlov, 2012): **Rozvojová** – spočíva v potenciáli kompetencií poskytnúť učiteľom nástroj na sebareflexiu vlastnej pedagogickej činnosti, ich rozvoj. **Regulačná** – podľa profesijného štandardu sú povinní poskytovatelia kontinuálneho vzdelávania vypracovať vzdelávacie programy (smerovať k tým kompetenciám učiteľov, ktoré sú žiaduce a ich osvojením sa vytvára potenciál na zlepšenie práce učiteľa). **Ochranná** – profesijný štandard jasne pomenúva tie činnosti, za ktoré je učiteľ v škole zodpovedný a chráni ho pred narastajúcim tlakom, zvyšujúcim sa rozsahom požiadaviek od rôznych neškolských subjektov, ktoré ho robia zodpovedným napr. aj za nepedagogické činnosti. **Motivačná** – transparentnosť profesijného štandardu (zrozumiteľnosť, dosiahnuteľnosť) má motivačný účinok pre učiteľa, aby mohol „modelovať“ svoju profesijnú cestu. Inak povedané: podľa štandardu by som mal vedieť, čo odo mňa škola očakáva a čo je preto potrebné urobiť. **Gradačná** – profesijný štandard slúži na overenie profesijných kompetencií učiteľov na jednotlivých kariérnych stupňoch (tzn. pri prvej, druhej atestácii a ukončovaní jednotlivých druhov vzdelávania). Súbor profesijných kompetencií predstavuje aj výstupné požiadavky na adepta atestácie, ktoré by mal náležite preukázať. Práve otázku preukazovania osvojených profesijných kompetencií učiteľov je dnes potrebné koncepčne riešiť. V súčasnosti je model preukazovania kompetencií výhradne záverečnou prácou prekonaný. V súlade s trendmi v profesijnom rozvoji bude nevyhnutné spracovať nové metódy preukazujúce dosiahnutie kompetencií (portfóliá obsahujúce napr. tematické plány výchovy a vzdelávania, učebné osnovy, písomné prípravy, scenáre výučby, videozáznamy, hodnotenia výučby od iných subjektov, hospitačné záznamy a pozorovacie systémy výučby, prípadové štúdie, demonštrácie kompetencií a iné).

Procesy hodnotenia (overenia) osvojených (preukázaných) profesijných kompetencií predstavujú odborne a metodicky náročné postupy, na ktoré v súčasnosti nie sme pripravení.



Obr. 1.1: Preukazovanie a hodnotenie splnenia profesijného štandardu

Zdroj: Autorky

## 1.2.4 Model štandardizácie profesijných kompetencií

Profesionalizácia pedagógov na Slovensku narážala na absenciu presného vymedzenia súboru profesijných spôsobilostí na výkon profesie (v podobe profesijných kompetencií). Prejavuje sa to negatívne v rozmanitej úrovni pregraduálnej prípravy, systéme kontinuálneho vzdelávania, personálnej práci manažmentu škôl, nekvalifikovaných zásahoch decíznej sféry do výkonu profesie a znižovaním prestíže profesie v spoločnosti. Predpokladom pre komplexné riešenie prípravného vzdelávania a profesijného rozvoja pedagógov môže byť vypracovanie kompetenčných profilov a profesijných štandardov kategórií pedagogických a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení, ktoré by charakterizovali ich role, zodpovednosť, očakávané vedomosti, spôsobilosti a postoje (Kosová, Porubský, 2011).

Predložený návrh – model štandardizácie profesijných kompetencií pedagógov predstavuje výstup vedecko-teoretického skúmania problematiky. V tejto podobe bude na aplikáciu v pedagogickej praxi použiteľný za predpokladu, že:

- Model bude súčasťou príslušných rezortných legislatívnych noriem a komplexného systému pregraduálneho vzdelávania, profesijného rozvoja a kariérneho systému pedagógov.
- Profesijné organizácie a združenia (ideálne komora pedagógov) ako predstavitelia profesijných záujmov a potrieb skupín pedagógov sa aktívne zúčastnia rokovaní s orgánmi decíznej a vedeckej sféry, dotváraní a implementácie profesijných štandardov do praxe.

Zavádzanie profesijných štandardov bude postupné a bude závisieť nielen od úrovne teoretického rozpracovania modelu, ale predovšetkým od toho, ako sami učitelia pochopia ich podstatu, význam a prínos pre vlastný profesijný rozvoj, ale najmä ako sa zapoja do procesu ich neustálej aktualizácie a zlepšovania. Profesijné štandardy samé osebe kvalitu do profesijného výkonu neprinesú, predstavujú len jeden prvok z celého systému podpory profesijného rozvoja učiteľov. Na ich efektívne využitie bude potrebné vytvoriť hlavne adekvátne pracovné podmienky pre učiteľov, ktoré im umožnia sa naplno venovať zlepšovaniu svojej práce.

## 1.3 Problémy spojené s dalším vzděláváním pedagogických pracovníků

*Kateřina Tomšíková*

Společnost neustále ovlivňují změny v ekonomické a politické sféře, svět kolem nás se vyvíjí, zejména v oblasti nových technologií, metod výroby, nových služeb, mění se styl života, způsob uvažování lidí. Vzdělání je cestou, jak se s těmito změnami lépe a rychleji vyrovnat a adaptovat na nové podmínky. K tomu, aby člověk zvládal rychlé tempo změn, již nestačí poznatky, které získal během mládí, naopak, potřeba učit se novým znalostem a dovednostem se stává pro mnoho lidí nezbytnou součástí života. Vzdělávání dospělých formou celoživotního vzdělávání je považováno za velmi důležité v boji proti sociálním problémům.

I česká společnost se v posledních letech změnila. Poznamenala ji ekonomická krize, sílí obavy z demografického poklesu na jedné straně a obavy z nezaměstnanosti na straně druhé. Pozitivním dopadem těchto obav je však změna přístupu lidí ke vzdělávání. Vzdělávací systém v České republice (ČR) má své silné stránky, mezi které patří také tradice, kterou máme i v oblasti vzdělávání dospělých, od cechů a spolků v 19. století, přes zájmové a později i profesní organizace v první polovině 20. století, rozvoj podnikového vzdělávání v 70. letech, až po současnost, kdy se hovoří o celoživotním učení a jeho různých formách. Vzdělávání v ČR má ale i slabá místa, mezi která patří neexistence jednotné koncepce, politická nestabilita a nejasné rozdělení pravomocí mezi státem a jeho územními složkami, a to i přesto, že záměry rozvoje vzdělávání dospělých v ČR jsou obsaženy v několika desítkách dokumentů vypracovaných na národní úrovni.

Specifickou roli představuje rozvoj pedagogických pracovníků. Lidé jsou nejcennějším kapitálem každé školy. Praxe ukazuje, že škola může být pouze tak dobrá, jak jsou dobří lidé, kteří v ní pracují (Světlík, 2009). Dobrá a tvůrčí atmosféra v učitelském sboru je velmi důležitým prvkem, neboť přímo ovlivňuje atmosféru i mezi žáky. Armstrongova definice „Lidé a jejich kolektivní dovednosti, schopnosti a zkušenosti, společně s jejich schopností je využívat v zájmu zaměstnavatelské organizace, jsou nyní považovány za něco, co významně přispívá k úspěšnosti organizace a co tvoří významný zdroj konkurenční výhody“ (Armstrong, 2007) platí pro školství i to významněji.

V první části příspěvku jsou představeny teoretické pohledy na problematiku řízení lidských zdrojů, a to především ve školství. Cílem druhé části příspěvku je analyzovat situaci v českém školství na základě informací získaných z materiálů OECD. Cílem třetí části příspěvku, která představuje šetření na Institutu vzdělávání a poradenství (IVP), je zjištění důvodů a motivace pro studium a problémů dospělých spojených se vzděláváním na IVP. Na základě těchto skutečností jsou v závěru navrženy změny a opatření v rámci IVP i ve vzdělávací politice státu.

První metodou výzkumu je obsahová analýza dokumentů, především těch, které se týkají školské problematiky. Jedná se především o legislativní dokumenty, vybrané

materiály a šetření OECD, MŠMT, NÚV, statistiky ČSÚ a odbornou literaturu. Druhým pilířem výzkumu je dotazníkové šetření u stávajících studentů 1.–3. r. kombinovaného studia bakalářského programu Učitelství praktického vyučování na IVP. Výsledky jsou rozříděny podle 1. stupně (výčet absolutních či relativních četností) i 2. stupně, kde jsou hledány vztahy mezi dvěma vlastnostmi zároveň. Pomocí kontingenční tabulky je měřena souvislost mezi dvěma znaky, a to pomocí testovacího kritéria  $\chi^2$ , Pearsonova a Cramerova koeficientu kontingence, které určují míru závislosti znaků.

### 1.3.1 Školství a jeho financování

Ekonomiku ČR z pohledu její organizace nazýváme smíšenou. V ní se na ekonomickém řízení podílejí soukromé i veřejné instituce: soukromý systém prostřednictvím neviditelného řízení tržním mechanismem, veřejné nebo vládní instituce prostřednictvím regulačních příkazů a fiskálních podnětů (Samuelson, 1991). Podle způsobu financování členíme národní hospodářství na ziskový a neziskový sektor. Neziskový veřejný sektor je financován ze státního nebo místních rozpočtů, neziskový soukromý sektor je financován z peněz fyzických a právnických osob a částečně též z veřejných financí (Šrédrl, 2010). To, jakou prioritou je pro jednotlivé státy vzdělání, lze usoudit mimo jiné z výdajů, které na vzdělání vynakládají (viz Tab. 1.3).

Tab. 1.3: Vybrané ukazatele OECD

<b>Výdaje vynaložené na vzdělání jako % z HDP</b>			
Výdaje na vzdělání	OECD	EU	ČR
Celkem	6,2	5,9	4,8
Primární, sekundární a postsekundární	4,0	3,8	2,9
Terciární	1,6	1,4	1,3
<b>Celkové veřejné výdaje na vzdělávání jako % z celkových veřejných výdajů</b>			
Výdaje na vzdělání	OECD	EU	ČR
Celkem z veřejných výdajů	13	12	9,8
<b>Průměrné roční výdaje na žáka/studenta v US \$ přepočtené na paritu kupní síly</b>			
Výdaje podle úrovní vzdělání	OECD	ČR	
Celkem	9 252	6 216	
Primární úroveň	7 719	4 196	
Sekundární úroveň	9 312	6 633	
Terciární úroveň	13 728	8 237	
<b>Průměrné roční výdaje na vlastní vzdělávací proces žáka/studenta v USD přepočtené na paritu kupní síly</b>			
Výdaje podle úrovní vzdělání	OECD	ČR	
Celkem	7 620	5 615	

Zdroj: České školství... (2012)



Z údajů uvedených v Tabulce 1.3 vyplývá:

- ČR je ve výdajích vynaložených na vzdělávání celkem pod průměrem OECD i EU (o 1,4 % ve srovnání s OECD, od 1,1 % s EU). Zatímco ve výdajích na terciární vzdělávání je mírně pod průměrem (o 0,3 % ve srovnání s OECD, 0,1 % s EU), v primárním, sekundárním a postsekundárním vzdělávání je tento rozdíl výraznější (o 1,1 % ve srovnání s OECD, 0,9 % s EU).
- Rovněž podíl veřejných výdajů na vzdělávání je v ČR pod průměrem OECD i EU, a to o 3,2 % v porovnání s OECD, o 2,2 % s EU.
- ČR patří mezi několik málo zemí, které mají průměrné roční výdaje na žáka/studenta pod úrovní zemí OECD. Shoduje se pouze v poměru výdajů u jednotlivých úrovních vzdělání. U celkových výdajů na vlastní vzdělávací proces žáka/studenta (po odečtení služeb spojených se vzděláváním, podílu na výzkum a vývoj) ČR vydává o 2005 USD méně ve srovnání s průměrem OECD.

### 1.3.2 Řízení lidských zdrojů a personální strategie ve školství

Řízení lidských zdrojů je definováno jako strategický a logicky promyšlený přístup k řízení toho nejcennějšího, co organizace mají – lidí, kteří v organizaci pracují a kteří individuálně i kolektivně přispívají k dosažení cílů organizace (Armstrong, 2007). Personální marketing se v širším pojetí chápe jako soubor opatření zaměřených ke zvýšení stabilizace stávajících zaměstnanců, tzn. na řešení problémů v pracovní motivaci a vedení pracovníků, personálním rozvoji, odměňování a péči o zaměstnance (Dvořáková, 2012). K posílení motivačních pocitů existuje celá řada pozitivních faktorů. Patří mezi ně úspěch, pocit osobního uspokojení, uznání, ocenění formou odměny, náplň práce, pracovní prostředí, odpovědnost, možnost kariérního postupu, možnost růstu (Forsyth, 2009). Řídící pracovníci a vyšší manažeři musí od prvního okamžiku jít ostatním příkladem a svým chováním a postoji vytvořit věrohodný a reprezentativní model očekávaného chování. Pokud z velkých plánů nezbude nic, u zaměstnanců se dříve nebo později dostaví zklamání (Whitmore, 2013). Míra, v jaké jednotliví lidé projevují odpor, lhostejnost nebo podporu ve vztahu ke změně, závisí na tom, do jaké míry vnímají změnu jako něco, co bude mít dopad na ně osobně i na jejich způsob práce. Možná, že se budou také bránit změně, protože již zažili příliš mnoho změn ve své práci a jsou jimi přesyceni (Thomson, 2007). Pro výkonnost a stabilitu organizace má mimořádný význam, jaký charakter mají formální a neformální vztahy mezi profesními skupinami zaměstnanců organizace. Učí se a dynamicky se vyvíjející organizace nemůže fungovat bez ztotožnění se všech rozhodujících skupin personálu s cílem zaměstnavatele a bez uplatnění jejich intelektuálního kreativního potenciálu (Koubek, 2011).

Ve škole je efektivní vedení lidí možné charakterizovat existencí vize a dlouhodobých cílů, strategií jejich dosažení, dostatečnou mírou kreativity, citlivostí vůči pracovníkům i žákům, správnou dělbou práce, iniciativním a profesionálním řízením změn, ale především schopností motivovat a strhnout spolupracovníky k naplnění vize a cílů školy. Zatímco pedagogická literatura se stále více zabývá motivací žáků, motivace pedagogických pracovníků je teoreticky zatím málo zapracovaná a je možné se opírat víceméně jen o určité praktické zkušenosti, bohužel spíše s opačnými případy, to je „vyhořením“ učitele (Světlík, 2009).



### 1.3.3 Celoživotní vzdělávání

Podle Strategie celoživotního učení (2007) se hovoří spíše o celoživotním učení, nikoliv vzdělávání, aby se tu zdůraznil význam i takových učebních aktivit jedince, které nemají organizovaný ráz, tzn. samostatné učení. To zahrnuje:

- Formální vzdělávání, které je realizováno ve vzdělávacích institucích a jeho cíle, obsahy, formy a způsoby hodnocení jsou definovány právními předpisy.
- Neformální vzdělávání, kterým označujeme ostatní (jiné než formální) institucionalizované vzdělávání a zahrnuje pestrou škálu strukturovaných vzdělávacích programů a aktivit zajišťovaných širokou skupinou poskytovatelů.
- Informální učení ohraničuje ostatní záměrné činnosti směřující k získávání znalostí a osvojování dovedností nesystematickou, institucionálně nezajištěnou cestou.

Tab. 1.4: Srovnání ČR s EU v % dospělých s ukončeným sekundárním a terciárním vzděláním

Procento dospělých ve věku 25–64 let, kteří završili střední vzdělání									
Země	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
EU	68,3	69,3	69,9	70,7	71,3	72,0	72,7	73,4	74,2
ČR	89,1	89,9	90,3	90,5	90,9	91,4	91,9	92,3	92,5

Procento osob ve věku 30–34 let, které úspěšně ukončily vysokoškolské vzdělání (stupeň 5–6 podle mezinárodní klasifikace vzdělání ISCED 1997)										
Země	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Cíl
EU	26,9	28,0	28,9	30,0	31,0	32,2	33,5	34,6	35,8	40
ČR	12,7	13,0	13,1	13,3	15,4	17,5	20,4	23,8	25,6	32

Zdroj: Databáze Eurostatu (2013)

Z uvedených ukazatelů vyplývá:

- Česká republika se řadí mezi země EU s největším podílem populace s alespoň vyšším sekundárním vzděláním – dosahuje jej více než 92 % populace.
- Poměrně nízkých hodnot však ČR dosahuje v podílu obyvatel s terciárním vzděláním, celkově ho dosahuje 25,6 %, což je o 10 % méně, než je průměr EU.

Tab. 1.5: Podíl dospělých na vzdělávání

Podíl dospělých na formálním nebo neformálním vzdělávání v %		
Účast ve vzdělávání	OECD	ČR
Mladí lidé ve věku 25–34 let	50	38
Dospělí lidé ve věku 55–64 let	27	22

Zdroj: České školství... (2012)

Z Tab. 1.5 vyplývá, že formálního nebo neformálního vzdělávání se v ČR účastnilo o 12 % méně mladých lidí ve věku 25–34 let a o 5 % méně dospělých lidí ve věku 55–64 let než v zemích OECD.

Problematiku vzdělávání pedagogických pracovníků řeší řada právních norem. Patří mezi ně:

- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a dalším vzdělávání (Školský zákon), který mimo jiné posiluje roli nástavbového studia (§ 83), zavádí zkrácené studium k získání výučního listu (§ 84) a středního vzdělání s maturitní zkouškou (§ 85), upravuje možnost dalšího vzdělávání prostřednictvím kurzů (§ 114).
- Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, který obsahuje ustanovení o programech celoživotního vzdělávání (§ 60).
- Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, který upravuje Národní soustavu kvalifikací (§ 6), pravidla udělování a odnímání autorizace k ověřování výsledků dalšího vzdělávání (§§ 9–16), pravidla hodnocení dosažené odborné způsobilosti a získání dílčí kvalifikace (§§ 17–20) a působnost orgánů vykonávajících státní správu v oblasti ověřování a uznávání dalšího vzdělávání (§§ 22–24).
- Zákon č. 262/1996 Sb., zákoník práce, který stanovuje povinnost zaměstnavatele pečovat o odborný rozvoj zaměstnanců, prohlubování a zvyšování kvalifikace (§§ 230–235), zákon č. 435/2004 o zaměstnanosti, který definuje opatření k rozvoji lidských zdrojů (§§ 104–110) v rámci aktivní politiky zaměstnanosti.
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a s ním související vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků a o rok později vydaná novela č. 415/2006 Sb., kterou se mění vyhláška č. 317/2005 Sb.

Problém je v tom, že současně s výše uvedeným zákonem o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků a vyhláškami měl být zaveden i kariérní řád (systém), který by dal nárok na finanční ocenění při úspěšném plnění požadavku pracovat na svém odborném i profesním růstu. Tento systém byl řešen v rámci projektu IPn, který vychází z Plánu plnění priorit jednotlivých resortů podle Programového prohlášení vlády 2010 a byl i jedním z hlavních úkolů v Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy. Výstupy z projektu by měly být k dispozici v roce 2014. Vzhledem k určitým nejasnostem se však hovoří spíše o roku 2015. Kromě legislativních problémů je s dalším vzděláváním pedagogických pracovníků spojena řada dalších obtíží, které jsou typické pro studium při zaměstnání. Patří mezi ně časová a finanční náročnost, nedostatek podpory od zaměstnavatele či obtížnost studia (Vzdělávání dospělých..., 2011).

### 1.3.4 Vlastní šetření na Institutu vzdělávání a poradenství

V nabídce bakalářských programů Institutu vzdělávání a poradenství (IVP) České zemědělské univerzity (ČZU) v Praze je i Učitelství praktického vyučování (UPV). Tento program je určen především učitelům praktického vyučování na středních odborných školách či učilištích, kteří potřebují získat odpovídající vzdělání pro výkon této profese. Kromě toho jej navštěvují i zájemci z řad OSVČ či zaměstnanců v jiných sektorech, kteří uvažují o dráze učitele praktického vyučování v budoucnu.

Tab. 1.6: Počet absolventů bakalářského programu UPV na IVP

Školní rok	2008–2009	2009–2010	2010–2011	2011–2012	2012–2013
Počet absolventů	52	53	67	58	52

Zdroj: Interní statistiky IVP

Šetření se zúčastnilo 74 studentů kombinovaného studia 1.–3. ročníku bakalářského oboru UPV. Dotazník byl anonymní a obsahoval 10 otázek. U otázek 1–3 a 8–10 mohli respondenti volit pouze 1 odpověď, u ostatních více odpovědí. Údaje byly uspořádány do tabulek relativních četností. Vzhledem k malému výskytu četností některých variant odpovědí u otázky 3 byly znaky překategorizovány a sloučeny do odpovědi „OSVČ a ostatní“, u posledních 3 otázek se nevyskytly žádné případy odpovědí „Ne“ a „Nevím“. Dále byla posuzována pomocí kontingenční tabulky závislost na tom, zda je či není student zaměstnancem ve školství a jiném sektoru či OSVČ ve vztahu k důvodu zahájení studia a největší překážkou na IVP, a to pomocí testovacího kritéria  $\chi^2$ , Pearsonova a Cramerova koeficientu kontingence.

Tab. 1.7: Výsledky dotazníkového šetření studentů Učitelství praktického vyučování

Pohlaví	Žena	Muž
	81	19

Věk	Do 30 let	31–40 let	41–50 let	51 let a starší
	20	23	34	23

Postavení na trhu práce	Zaměstnanec ve školství	Zaměstnanec v jiném sektoru	OSVČ a ostatní
	54	30	16

Důvod zahájení studia na IVP	Požadavek zaměstnavatele na zvýšení kvalifikace	Vlastní zájem na zvýšení kvalifikace, potřeba se vzdělávat	Očekávaný finanční přínos po ukončení studia	Rozšíření mého pracovního uplatnění
	23	54	5	18

Největší překážka studia na IVP	Časová náročnost	Finanční náročnost	Nemám podporu zaměstnavatele	Studium je příliš těžké	Nemám žádný problém
	46	7	22	10	15

<b>Vyhovuje Vám forma studia na IVP</b>	<b>Zcela vyhovuje</b>	<b>Uvítal(a) bych více kontaktní výuky</b>	<b>Uvítal (a) bych méně kontaktní výuky</b>
	78	12	10

<b>Co Vám kromě znalostí přináší studium na IVP</b>	<b>Dobry pocit, že na sobě pracuji</b>	<b>Možnost setkání s novými lidmi</b>	<b>Možnost opustit pracovní stereotyp</b>	<b>Možnost poznat nové prostředí</b>
	48	32	8	12

<b>Studijní materiály jsou vyhovující</b>	<b>Ano</b>	<b>Spíše ano</b>	<b>Spíše ne</b>
	48	40	12

<b>Studium z hlediska kvality splnilo Vaše očekávání</b>	<b>Ano</b>	<b>Spíše ano</b>	<b>Spíše ne</b>
	58	24	18

<b>Volil byste na základě zkušeností opět studium na IVP</b>	<b>Ano</b>	<b>Spíše ano</b>	<b>Spíše ne</b>
	78	18	5

*Zdroj: Autorka*

Z výsledků šetření vyplývá:

- Ve studiu bakalářského programu Učitelství praktického vyučování převažují ženy, věková kategorie 41–50 let, ostatní kategorie jsou zastoupeny rovnoměrně.
- 54 % studentů jsou zaměstnanci ve školství.
- Nejčastějším důvodem pro zahájení studia na IVP byl vlastní zájem na zvýšení kvalifikace a potřeba se vzdělávat, druhým požadavek zaměstnavatele na zvýšení zaměstnancovy kvalifikace, méně rozšíření svého pracovního uplatnění a pouze 5 % dotazovaných očekává finanční přínos po ukončení studia.
- Jako největší překážku při studiu uvádí většina respondentů časovou náročnost (46 %), velké zastoupení (22 %) má i malá podpora zaměstnavatele.
- Forma studia na IVP vyhovuje více než  $\frac{3}{4}$  studentů, počet těch, kteří by uvítali více kontaktní výuky je téměř shodný s těmi, kteří by naopak kontaktní výuku omezili (12, resp. 10 %).
- Jako nejčastější důvod pro studium na IVP, kromě získání potřebných znalostí a kompetencí, uvádí studenti dobrý pocit, že na sobě pracují (48 %), možnost setkání s novými lidmi (32 %), méně možnost poznat nové prostředí a alespoň na čas opustit pracovní stereotyp.
- Respondenti jsou se studijními materiály převážně spokojeni (ano, či spíše ano 88 %), studium z hlediska kvality splnilo jejich očekávání (ano, či spíše ano 82 %) a téměř všichni by si opět zvolili studium na IVP (ano, či spíše ano 96 %).

Tab. 1.8: Kontingenční tabulka absolutních četností mezi postavením na trhu práce a důvodem k zahájení studia na IVP

Důvod k zahájení studia na IVP / Postavení na trhu práce	Požadavek zaměstnavatele	Vlastní zájem, potřeba se vzdělávat	Očekávaný finanční přínos po ukončení	Rozšíření pracovního uplatnění
Zaměstnanec ve školství	25	31	6	8
Zaměstnanec v jiném sektoru, či OSVČ	0	29	0	12

Zdroj: Autorka

Tab. 1.9: Kontingenční tabulka absolutních četností mezi postavením na trhu práce a největší překážkou studia na IVP

Největší překážka při studiu na IVP / Postavení na trhu práce	Časová náročnost	Finanční náročnost	Nemám podporu zaměstnavatele	Studium je příliš těžké	Nemám žádný problém
Zaměstnanec ve školství	22	4	10	5	6
Zaměstnanec v jiném sektoru, či OSVČ	15	2	8	3	6

Zdroj: Autorka

Z výsledků šetření vyplývá:

- Zaměstnanci ve školství na rozdíl od ostatních zaměstnanců či OSVČ uvádí ve 25 případech požadavek zaměstnavatele pro zahájení studia, souvislost mezi postavením respondenta na trhu práce a důvodem k zahájení studia na IVP je středně silná (hodnota Pearsonova koeficientu kontingence je 0,43 a hodnota Cramerova koeficientu kontingence 0,48), zaměstnanci ve školství však zároveň ve 31 případech uvádí i vlastní zájem zvyšovat si kvalifikaci a vzdělávat se.
- Časovou náročnost jako největší překážku uvádí celkem 37 respondentů (22 ze školství), jako druhý důvod to, že nemají podporu zaměstnavatele (celkem 18). I když v tomto případě závislost mezi postavením respondenta na trhu práce a největší překážkou při studiu na IVP nebyla prokázána (hodnota Pearsonova koeficientu kontingence je 0,08, Cramerova koeficientu kontingence 0,09), je s podivem, že 10 zaměstnanců ve školství uvádí, že podporu zaměstnavatele nemá, přestože z minulé tabulky je patrné, že v mnoha případech zaměstnavatel sám další vzdělávání svého zaměstnance požadoval.

O dalším vzdělávání a jeho významu se často hovoří i píše jak v odborných kruzích, tak i v médiích, přesto mu stále není v praxi věnována dostatečná pozornost. Česká republika má ve vzdělávání dospělých rezervy, a to zejména v rámci podpory zaměstnavatelů v péči o zaměstnance. Jak vyplývá z šetření, mnozí zaměstnavatelé kladou svým zaměstnancům

překážky ve studiu. Úkolem státu bude zvýšit jejich motivaci vzdělávat své zaměstnance. Jednou z cest by byly např. vyšší daňové úlevy. Již nyní je možné náklady spojené s prohlubováním kvalifikace zaměstnanců vykázat jako daňově uznatelnou položku, ovšem dle zákona č. 262/2006 Sb., zákoníku práce, je to možné pouze v případě, že vzdělání souvisí s předmětem činnosti firmy. Do budoucna by se mohly daňové úlevy týkat vzdělávání zaměstnanců i v jiných oblastech.

# 1.4 Minulosť, súčasnosť a perspektívy prípravy učiteľov odborných predmetov v SR

*Tímea Zatková*

Príprava učiteľov má v dejinách výraznú tradíciu. V počiatkoch to bola príprava v niektorých typoch stredných škôl a postupne, s rastom poznatkov a potrebou poskytovania výchovy a vzdelávania všetkej mládeži, boli učitelia pripravovaní vo vyšších typoch škôl a rôznymi formami vzdelávania. Kým stredoškolskí učitelia boli pripravovaní na vysokých školách rozličných typov a univerzitách, učitelia pre základné školy počas dlhého obdobia vysokoškolskú prípravu nemali. Vysokoškolské vzdelávanie pre učiteľov všetkých stupňov škôl bolo zavedené až v bývalom Československu zákonom v roku 1946, kedy boli zriadené vysoké školy pedagogické. Učiteľská príprava bola a je až dodnes realizovaná v nadväznosti štúdia jednotlivých odborných kombinácií, ktoré sú viazané na vyučovacie predmety v školách, a jej súčasťou je štúdium pedagogiky a psychológie.

## 1.4.1 Stručná história stredného odborného školstva

Čo sa týka odborného školstva na našom území, tak do histórie školstva významnejšie zasiahla reforma stredných škôl v Uhorsku v roku 1883. Vznikli 8-ročné gymnáziá a reálky s vyučovacím jazykom maďarským. Z odborných škôl sa v Uhorsku najlepšie vyvinuli priemyselné školy. Vynútil si ich vzrastajúci priemysel. Učňovské školy začali vznikať aj v priemyselných štátoch Európy až koncom 19. storočia. V Uhorsku nemali ani začiatkom 20. storočia vyhranené a odborne zamerané učebné plány. Mali všeobecný charakter a na vysvedčeniach po troch rokoch dostávali absolventi kvalifikáciu z predmetov: písomnosti, živnostenské počty, živnostenské účtovníctvo, kreslenie a odborné rýsovanie, technické čítanie a i. Teoretické a praktické základy v nich nedostávali. Vyučovalo sa v nich len večer a v nedeľu predpoludním. V šk. r. 1917/1918 bolo na území Slovenska 98 učňovských škôl s 12 176 žiakmi. Až po prvej svetovej vojne sa začali budovať učňovské školy podľa pevných učebných plánov a osnov. Dostali charakter odborných škôl, celodenných, s vlastným odborným učiteľstvom a potrebným materiálnym vybavením (Mátej a kol., 1976). V medzivojnovom období nastal rozvoj stredného a vysokého školstva. Na Slovensku boli tri typy priemyselných a odborných škôl: vyššie priemyselné školy, majstrovské školy a učňovské školy (odborné školy pre jednotlivé odvetvia priemyslu) (Mátej a kol., 1976). S vývojom stredného odborného školstva sa postupne zvyšovali i požiadavky na prípravu učiteľov v tomto type škôl. Ako uvádza Kříž (2005) má príprava učiteľov poľnohospodárskych i lesníckych škôl v našej krajine dlhoročnú tradíciu.

„První náznaky toho, že by učitel střední odborné školy měl mít základní poznatky z pedagogiky a didaktiky, nacházíme v pro-zatímním zkušebním řádu pro učitele těchto škol již v roce 1875. Skutečným mezníkem snah o systematické pedagogické vzdělávání učitelů těchto škol se však stal až rok 1930. Tehdy byl založen Státní pedagogický seminář pro kandidáty učitelství škol zemědělských v Praze. Kongres v Římě (1932) se usnesl, že odborní učitelé těchto škol musí mít nejen plnou kvalifikaci odbornou, ale i pedagogickou. Po absolvování středoškolských a vysokoškolských studií se mají zdokonalit v odborné praxi a pedagogické vědomosti prohloubit pedagogickými kurzy (semináři), spojenými se vzorovou cvičnou školou“ (Kříž, 2005).

Až v povojnovom období sa vo väčšej miere začali zakladat' oddelenia a katedry pedagogiky, a to nielen na univerzitách, ale i na vysokých školách technického, poľnohospodárskeho a iného zamerania. V zmysle úpravy MŠK zo 14. júla 1964 číslo 31135/64 III/1b ust. § 15 zákona o vysokých školách a § 10 nariadenia ministerstva školstva a kultúry o organizácii a pôsobnosti vysokých škôl a ich zložiek boli na Vysokých školách poľnohospodárskych v Prahe, Brne a Nitre zriadené Katedry pedagogiky a vymedzená ich činnosť. 31. 7. 1964 uznesením kolégia rektora a dekrétom rektora VŠP v Nitre prof. E. Špaldoňa (na základe vyššie uvedenej úpravy MŠK) bola zriadená katedra pedagogiky ako samostatný útvar na Prevádzkovo-ekonomickej fakulte Vysokej školy poľnohospodárskej s účinnosťou od 1. 8. 1964. Do obsahovej náplne katedry v období jej založenia patrili predovšetkým úlohy súvisiace so zabezpečovaním doplňujúceho pedagogického štúdia učiteľov poľnohospodárskych a lesníckych škôl a kombinovaného štúdia pedagogických disciplín a psychológie pre vybraných študentov 3. a 4. ročníkov denného štúdia. K významným medzníkom v činnosti katedry patrilo i otvorenie doplňujúceho odborného-pedagogického štúdia učiteľov a majstrov odborného výcviku učňovských zariadení v poľnohospodárstve (1. 9. 1974).

Na základe uvedeného môžeme konštatovať, že príprava učiteľov odborných predmetov formou doplňujúceho pedagogického štúdia (DPŠ) pre inžinierov má dlhoročnú tradíciu až po súčasnosť. V ďalších obdobiach boli popri DPŠ plánované i realizované študijné programy učiteľstva odborných predmetov, avšak z viacerých dôvodov nemali veľkú dĺžku trvania. Napríklad v Nitre na Vysokej škole poľnohospodárskej (VŠP, v súčasnosti Slovenská poľnohospodárska univerzita) v zmysle Dokumentu československej výchovno-vzdelávacej sústavy bolo plánované otvoriť päťročné štúdium pre učiteľov odborných predmetov na stredných školách, ktorého absolventi by okrem odborného inžinierskeho štúdia nadobudli aj kvalifikáciu z učiteľstva. Katedra vypracovala Rámcový program študijného odboru učiteľstvo – pedagogická časť, ktorý bol ministerstvom školstva schválený a od roku 1987/1988 realizovaný.

Neskôr v roku 2002 bol akreditovaný program Bc. štúdia „Majster odbornej výchovy“. A v období rokov 2006–2009 bol realizovaný nový Bc. študijný program: „Učiteľstvo praktických poľnohospodárskych predmetov“. Súhrnne môžeme konštatovať, že na prípravu učiteľov odborných predmetov vznikali na vysokých školách technického, poľnohospodárskeho a iného odborného zamerania rôzne útvary (zväčša katedry). Ich cieľom bolo umožniť získať absolventom inžinierskeho štúdia pedagogickú spôsobilosť vyučovať odborné (technické, ekonomické, poľnohospodárske, resp. iné) predmety.

Po roku 1989 sa počet takýchto katedier zvýšil a rozsah ich pôsobnosti rozšíril. Súviselo to jednak s požiadavkami praxe, keď sociálno-ekonomické zmeny a reštrukturalizácia priemyslu priviedli mnohých inžinierov do školstva, jednak s postupnou premenou



skoro všetkých vysokých škôl na Slovensku na univerzity, kde tieto katedry reálne prispievajú k univerzálnosti štúdia. Na týchto univerzitách a vysokých školách už desiatky rokov existujú špecializované pracoviská zabezpečujúce doplňujúce pedagogické štúdium pre študentov, ale aj absolventov (napr.: Katedra inžinierskej pedagogiky a psychológie Slovenskej technickej univerzity od roku 1962, Katedra pedagogiky a psychológie na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite v Nitre od roku 1964, Katedra inžinierskej pedagogiky Technickej univerzity v Košiciach od roku 1987). Konkrétne Katedra pedagogiky a psychológie na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite v Nitre nepretržite zabezpečuje prípravu učiteľov profesijných (odborných) predmetov už od svojho vzniku v roku 1964, kedy boli súčasne zriadené katedry pedagogiky na vysokých školách poľnohospodárskych v Prahe a v Brne (do dnešných čias zabezpečujú prípravu učiteľov pre stredné odborné školy).

Pre potreby súčasných stredných odborných škôl v SR je SPU v Nitre jediným pracoviskom, ktoré pripravuje učiteľov poľnohospodárskych, pôdohospodárskych, zootecnických a veterinárskych odborných predmetov. Špecifický charakter univerzity umožňoval polstoročie prípravy vynikajúcich odborníkov pre poľnohospodárske a potravinárske školstvo, ale aj pre odbory technické a ekonomické v oblasti pôdohospodárstva.

#### 1.4.2 Študijné programy učiteľstva profesijných predmetov

V súčasnosti kvalifikačné predpoklady učiteľov odborných (profesijných) predmetov v SR bližšie špecifikuje Vyhláška Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky č. 437/2009 Z. z., ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov. Učiteľ odborných predmetov strednej školy získava odbornú kvalifikáciu vysokoškolským vzdelaním druhého stupňa získaným štúdiom v akreditovanom študijnom programe v odbore učiteľstvo profesijných predmetov a v neučiteľských študijných programoch na vyučovanie predmetov príslušného alebo príbuzného odboru, z ktorého bola vykonaná štátna záverečná skúška, a doplnením pedagogickej spôsobilosti. (Vyhláška č. 437/2009 Z. z.)

V praxi stredných odborných škôl je absolútna väčšina kvalifikovaných učiteľov odborných predmetov absolventmi inžinierskeho (magisterského) štúdia v príslušnom odbore, ktorí si doplnili kvalifikačný predpoklad v doplňujúcom pedagogickom štúdiu (ďalej DPŠ) organizovanom na technických, ekonomických, poľnohospodárskych a ďalších univerzitách, resp. vysokých školách. DPŠ sa organizuje ako štvorsestrálne štúdium a vyhláškou Ministerstva školstva Slovenskej republiky z 27. 11. 2007 o doplňujúcom pedagogickom štúdiu je vymedzené rozsahom najmenej 200 hodín. Realizuje sa v dennej forme pre študentov neučiteľských študijných programov súbežne so štúdiom študijného programu alebo v externej forme pre absolventov. Štúdium sa ukončuje obhajobou záverečnej práce a úspešným vykonaním záverečnej skúšky pred skúšobnou komisiou. Realizuje sa len k tým študijným odborom, ktoré má vysoká škola akreditované v prvom stupni alebo druhom stupni vysokoškolského štúdia.

DPŠ sa realizuje v súlade so Zákonom č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a Vyhláškou MŠ SR č. 581/2007 o doplňujúcom pedagogickom štúdiu. Uskutočňuje sa podľa § 102 ods. 2 písm. s) zákona č. 131/2002 Z. z.

o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení zákona č. 528/2003 Z. z. a § 14 ods. 5 písm. b) zákona č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

Od roku 2012 až dodnes sú však možnosti na doplnenie si pedagogickej spôsobilosti učiteľov odborných predmetov obmedzené a v niektorých odboroch úplne zastavené. Reálne možnosti prípravy učiteľov odborných predmetov vedúce k získaniu pedagogickej spôsobilosti dostupné v SR prostredníctvom študijných programov učiteľstva profesijných predmetov sú v súčasnosti iba nasledovné: Študijné programy pod odborom Učiteľstvo profesijných predmetov a praktickej prípravy poskytujú:

- **Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom:** Učiteľstvo praktickej prípravy v ekonomických predmetoch (denná forma štúdia, 1. stupeň), Učiteľstvo ekonomických predmetov (denná forma, 2. stupeň), Učiteľstvo praktickej prípravy (denná forma, 1. stupeň) a Učiteľstvo technických predmetov (denná forma, 2. stupeň).
- **Prešovská univerzita v Prešove:** Fakulta humanitných a prírodných vied: Učiteľstvo praktickej prípravy (externá forma, 1. stupeň) a Učiteľstvo technickej výchovy (denná, 1. stupeň; denná, externá, 2. stupeň) a v rámci Pedagogickej fakulty: Učiteľstvo praktickej profesijnej prípravy mentálne postihnutých (externá, 1. stupeň).
- **Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre:** Pedagogická fakulta: Učiteľstvo praktickej prípravy (externá, 1. stupeň), Učiteľstvo technickej výchovy (externá, 1. stupeň; denná, 2. stupeň; externá, 2. stupeň), Učiteľstvo techniky (v kombinácii) (denná, 1. stupeň; denná, 2. stupeň).
- **Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici:** Fakulta prírodných vied: Učiteľstvo praktickej prípravy (denná, 1. stupeň), Učiteľstvo technických odborných predmetov (denná, 2. stupeň) (PortalVS, 2012).

Reálne teda existujú v SR viaceré možnosti štúdia študijných programov pre prípravu **učiteľov praktickej prípravy, učiteľov technických predmetov** a jediná možnosť štúdia **učiteľstva ekonomických predmetov** a z uvedených štyroch vysokoškolských inštitúcií tri neposkytujú štúdium v inžinierskych odboroch. Absentujú možnosti prípravy učiteľov ďalších odborných predmetov.

Aj keď formálne v slovenskej legislatíve zatiaľ existuje možnosť doplnujúceho pedagogického štúdia (ako sme už vyššie uviedli), de facto je možná len v príprave učiteľov už spomínaných odborov, pretože od 1. 1. 2012 nadobudol účinnosť zákon č. 390/2011 Z. z. z 21. 10. 2011, ktorým sa mení a dopĺňa zákon 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, ktorý zásadnou mierou zastavil kontinuitu v príprave učiteľov viacerých odborných predmetov. Konkrétne ide o znenie § 8, ktorý upravuje, ako si môže pedagogický zamestnanec, ktorý získal vzdelanie v inom ako požadovanom študijnom odbore na výkon pedagogickej činnosti, doplniť kvalifikačný predpoklad.

V spomínanom zákone v § 8 odseku 2 písm. a) je uvedené, že vzdelávanie na doplnenie kvalifikačných predpokladov v zmysle „pedagogickej spôsobilosti“ (ako uvádza § 8 odsek 1 písm. a) poskytujú pedagogickým zamestnancom vysoké školy v rozsahu najmenej 200 vyučovacích hodín, ktoré majú akreditované študijné programy v prvom stupni alebo druhom stupni vysokoškolského štúdia v skupine študijných odborov výchova a vzdelávanie. Táto formulácia sa nevyškýtovala v pôvodnom znení zákona č. 317/2009 Z. z. platnom od 24. 6. 2009.

Súčasnou legislatívou sa umožňuje realizácia DPŠ iba na vyššie uvedených vysokých školách a na „učiteľských vysokých školách“ (pedagogických, filozofických, prírodovedeckých fakultách a pod.) a aj to len k odborom, ktoré má vysoká škola akreditované, čím absolventi ostatných technických, ekonomických, pôdohospodárskych a umeleckých vysokých škôl nemajú kde získať pedagogickú spôsobilosť.

Aktuálne sme v SR svedkami snáh o úplné zrušenie DPŠ a jeho nahradenie magistrskými, prípadne bakalárskymi neexistujúcimi študijnými programami učiteľstva profesijných odborných predmetov (napr. učiteľstvo profesijných poľnohospodárskych a lesníckych predmetov, učiteľstvo pôdohospodárskych predmetov, učiteľstvo odborných umeleckých predmetov a pod.). Tieto snahy sú realizované pod rúskom celoslovenského rozvojového projektu Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR *Transformácia vysokoškolského vzdelávania učiteľov v kontexte reformy regionálneho školstva* spolu so snahami o vytvorenie uceleného neštruktúrovaného modelu učiteľského vzdelávania v SR.

Kontroverzne v spomínanom rozvojom projekte vyznieva nasledujúca argumentácia: „Od obdobia druhej svetovej vojny až dodnes možno plnú učiteľskú kvalifikáciu získať aj negraduačnou alternatívou – doplňujúcim pedagogickým štúdiom (ďalej len DPŠ), čo neexistuje v žiadnej inej profesii s vysokoškolskou prípravou. DPŠ možno akceptovať maximálne v učiteľstve odborných predmetov, ktorými neprechádza dlhodobo väčšinová žiacka populácia a žiak sa pod pôsobením narychlo pripraveného učiteľa nachádza len krátky čas na strednej škole. V žiadnom prípade to však nemožno z odborného pedagogického a pedeutologického hľadiska akceptovať u učiteľov tzv. všeobecno-vzdelávacích predmetov, povinných pre všetkých žiakov niekedy až počas dvanástich rokov školskej dochádzky“ (Rozvojový projekt..., 2012, s. 15).

Citované vyjadrenie autorov projektu vyznieva paradoxne vzhľadom k aktuálnemu stavu v príprave učiteľov. Zmenami v zákone dosiahli presný opak svojho tvrdenia, t. j. zastavenie možnosti dopĺňania si pedagogickej spôsobilosti učiteľov odborných predmetov v SOŠ (na technických, ekonomických, pôdohospodárskych a umeleckých vysokých školách) a posilnenie postavenia najmä pedagogických a filozofických fakúlt v organizovaní DPŠ primárne pre neučiteľské odbory vzdelávania, ktoré v konečnom dôsledku vedú k získaniu kvalifikácie učiteľa všeobecno-vzdelávacích (akademických) predmetov.

### 1.4.3 Súčasný stav

V zmysle vyššie spomenutého doplneného platného zákona č. 390/2011 Z. z. z 21. 10. 2011 bolo viacerým univerzitám odňaté právo zabezpečovať prípravu učiteľov odborných predmetov, ale na strane druhej neexistuje žiadna iná možnosť nadobudnutia pedagogickej spôsobilosti pre učiteľov profesijných predmetov v týchto odboroch, na čo zákon a jeho tvorcovia nemysleli. Novelizácia znenia tohto odseku má vážny dopad na prípravu učiteľov odborných predmetov pre stredné odborné školy, a tým i na celkovú kvalitu odborného vzdelávania. Ide o to, že väčšina vysokých škôl, resp. univerzít, ktoré formou doplňujúceho pedagogického štúdia pripravujú učiteľov odborných predmetov, tradične nemala a v súčasnosti nemá akreditované učiteľské študijné programy, a teda stráca právo organizovať pre pedagogických zamestnancov doplňujúce pedagogické štúdium. Na týchto školách nie sú súčasťou pedagogické fakulty a nemožno očakávať, že sa tu učiteľské študijné programy zriadia pri aktuálne nastavených kritéri-

ách akreditácií. Takéto ponímanie zákona zablokovalo odbornú prípravu učiteľov pre špecifické odborné predmety.

Pedagogické fakulty, resp. univerzity, ktoré majú pedagogické fakulty, nie sú personálne ani materiálne vybavené na vysoko špecializovanú prípravu učiteľov odborných predmetov. Okrem SPU v Nitre sa to týka napr. STU v Bratislave, TUKE v Košiciach, TU vo Zvolene (podobná situácia je aj pokiaľ ide o umelecké odborné predmety a doplňujúce pedagogické štúdium na VŠMU a VŠVU, Akadémia umení, Fakulta umení TUKE). Špecifikom dotknutých pracovísk je príprava študentov v oblasti didaktiky odborných predmetov a didaktiky odborného výcviku, kde majú práve tieto univerzity, resp. vysoké školy bohaté skúsenosti, tradíciu a aj kvalifikovaných pedagogických pracovníkov. Nezanedbateľná je tradícia ich spolupráce so strednými odbornými školami v regióne.

Chceme upozorniť aj na skutočnosť, že v § 8 odseku 2 písm. a) zákona č. 390/2011 je uvedené, že vzdelávanie na doplnenie kvalifikačných predpokladov v zmysle „pedagogickej spôsobilosti“ poskytujú aj vysoké školy, ktoré majú akreditované študijné programy v skupine študijných odborov nelekárske zdravotnícke vedy, ako aj vysoké školy, ktoré majú akreditované študijné programy v skupine študijných odborov bezpečnostných služieb. Zákon nedodržiava rovnaký prístup, keďže pedagogickým zamestnancom stredných zdravotníckych škôl a stredných odborných škôl v pôsobnosti Ministerstva vnútra SR poskytujú vzdelávanie na doplnenie kvalifikačných predpokladov aj vysoké školy, ktoré nemajú akreditované učiteľské študijné programy.

Ak zákonodarcom záleží na príprave učiteľov zdravotníckych škôl a bezpečnostných zložiek, kladieme si otázku, či sú pôdohospodárske, strojnícke, hutnícke, stavebné, poľnohospodársko-potravinárske, veterinárske, elektrotechnické, lesnícke a iné odbory menej dôležité?

Týmto legislatívnymi úpravami nastal aj ďalší problém, keďže pedagogickí zamestnanci si nemajú kde doplniť kvalifikačný predpoklad. Na jednej strane zákon č. 317/2009 Z. z. v ustanovení § 60 ods. 2 ukladá pedagogickému zamestnancovi povinnosť začať vzdelávanie na získanie pedagogickej spôsobilosti podľa § 8 ods. 1 písm. a) najneskôr do dvoch rokov od vzniku prvého pracovného pomeru pedagogického zamestnanca v príslušnom druhu a type školy a najneskôr do štyroch rokov pracovného pomeru povinnosť ho ukončiť v súlade s § 8 ods. 2. Na druhej strane zmenou práve v § 8 ods. 2 zákona č. 390/2011 Z. z. došlo ku vytvoreniu prekážky pre týchto pedagogických zamestnancov pre získanie pedagogickej spôsobilosti, a tým sa dostali do stavu reálnej hrozby straty zamestnania.

#### 1.4.4 Perspektívy

Perspektívy prípravy učiteľov odborných predmetov spočívajú v urgentnej zmene aktuálneho legislatívneho stavu. Za ideálne riešenie považujeme zmenu zákona č. 390/2011 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony.

Ďalšie možné perspektívy vychádzajú už zo spomínaných ambícií rozvojového projektu Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR „Transformácia vysokoškolského vzdelávania učiteľov v kontexte reformy regionálneho školstva“ spracované do Návrhu na zmenu sústavy študijných odborov v skupine 1.1 Výchova a vzdelávanie a na zmeny

opisov učiteľských študijných odborov (1.1.1–1.1.3 a 1.1.5) Návrh spočíva v nediferencovaní učiteľstva do podkategórií, ale analogicky k iným študijným odborom vymedziť Učiteľstvo predmetov a odborovú didaktiku ako študijný odbor a prostredníctvom rámcových obsahov vymedziť spoločné charakteristiky a obsahovú štandardizáciu, t. j. namiesto súčasnej klasifikácie upraviť klasifikáciu podkategórií pod odborom 1. Výchova a vzdelávanie (bližšie pozri Rozvojový projekt, 2012, s. 119).

Autori projektu v plánovanej zmene prípravy učiteľov uvádzajú: „*Aj keď sme pri identifikácii problémov uviedli, že kvalifikačne relevantný v odbore Učiteľstvo predmetov je magisterský stupeň štúdia, pri akceptovaní jedného zo špecifických cieľov projektu je možné z hľadiska štruktúry štúdia dosiahnuť kvalifikáciu viacerými cestami*“. Ide o:

- spojený 1. a 2. stupeň vysokoškolského štúdia v štandardnej dĺžke štúdia 5 rokov s dvoma predmetovými špecializáciami,
- spojený 1. a 2. stupeň vysokoškolského štúdia s dĺžkou 4 až 5 rokov s jednou predmetovou špecializáciou s možnosťou uplatnenia pre stupne vzdelávania ISCED 0–3, resp. príprava učiteľov odborných predmetov,
- 2. stupeň vysokoškolského štúdia so štandardnou dĺžkou štúdia 2 roky s jednou predmetovou špecializáciou (po ukončení 1. alebo 2. stupňa štúdia v neučiteľskom/príbuznom odbore),
- 2. stupeň vysokoškolského štúdia so štandardnou dĺžkou štúdia 3 roky pre dve predmetové špecializácie (pre uchádzačov, ktorí ukončili prvostupňové štúdium medziodborového študijného programu),
- 2. stupeň vysokoškolského štúdia so štandardnou dĺžkou štúdia 3 roky s jednou predmetovou špecializáciou (ISCED 0–3) po ukončení neučiteľského študijného programu v odbore 1.1,
- 3. stupeň vysokoškolského štúdia (PhD.) so štandardnou dĺžkou štúdia 3 (4) roky v dennej forme štúdia a 5 rokov v externej forme štúdia (Rozvojový projekt, 2012, s. 120–121).

Z uvedených kvalifikačných ciest variant modulej štruktúry c) **Magisterské dvojročné štúdium s jednou predmetovou špecializáciou** (po ukončení 1. alebo 2. stupňa štúdia v neučiteľskom/príbuznom odbore, alebo po ukončení 2. stupňa štúdia v príslušných Ing./Mgr. študijných programoch pre vyučovanie odborných predmetov); 2. stupeň vysokoškolského štúdia so štandardnou dĺžkou štúdia 2 roky, podľa poznámky autorov súčasne tvorí obsahový základ **doplňujúceho pedagogického štúdia** v zmysle zákona 317/2009 Z. z. (Rozvojový projekt, 2012, s. 122) *Študijné programy v odbore Majster odbornej výchovy (ďalej MOV) navrhujú pre 1. stupeň vysokoškolského štúdia (Bc.) so štandardnou dĺžkou 3 roky* (pre uchádzačov s úplným stredným vzdelaním a vyučením v príslušnom učebnom odbore, resp. s úplným stredným vzdelaním v tých učebných odboroch, kde sa vyučenie v odbore nevykonáva a po 3 rokoch praxe v odbore).

Najreálnejšie kontúry nadobúda po našom ročnom boji za urgentné riešenie vzniknutého stavu v príprave učiteľov odborných predmetov pripravovaná novelizácia zákona na vydanie zákona, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Ako dôvodová správa návrhu uvádza (Dôvodová správa, 2013, s. 1–2): Návrh zákona svojím obsahom rieši vytvorenie podmienok na zabezpečenie kvality ďalšieho vzdelávania



– úpravou doterajšej právnej normy, ktorá vymedzovala podmienku vysokým školám neučiteľského zamerania (technického, ekonomického, poľnohospodárskeho, potravinárskeho, umeleckého a iného zamerania) poskytovať doplňujúce pedagogické štúdium len za predpokladu, ak tieto vysoké školy mali riadne akreditovaný študijný program v skupine študijných odborov výchova a vzdelávanie. Táto podmienka nútila tieto školy zabezpečovať „učiteľské“ odbory personálne i materiálne aj napriek tomu, že sú zamerané na technické, ekonomické, poľnohospodárske, potravinárske, umelecké alebo iné odbory. Pretože technické a iné neučiteľské vysoké školy nemohli poskytovať doplňujúce pedagogické štúdium.

Stredné odborné školy začali pociťovať nedostatok absolventov magisterských a inžinierskych odborov vzdelávania, ktorí by mohli kvalifikovane zabezpečovať vyučovanie odborných predmetov v stredných odborných školách. Preto po dohode medzi zástupcami akademickej obce sa navrhuje, aby doplnenie kvalifikačného predpokladu v oblasti pedagogickej spôsobilosti bolo zabezpečované doplňujúcim pedagogickým štúdiom, ktoré bude podliehať režimu akreditácie podľa tohto zákona a následne aj kontrole podľa tohto zákona. Vychádzajúc z návrhu zákona v § 8b. Doplňujúce pedagogické štúdium uskutočňuje vysoká škola v rozsahu najmenej 200 vyučovacích hodín k tým študijným odborom, v ktorých má akreditované študijné programy v prvom stupni alebo v druhom stupni vysokoškolského štúdia a zároveň má akreditovaný program na doplnenie pedagogickej spôsobilosti. Obsahom doplňujúceho pedagogického štúdia je najmenej 80 % pedagogicko-psychologického a sociálno-vedného základu študijného odboru učiteľstva a absolvovanie najmenej 40 vyučovacích hodín pedagogickej praxe pod vedením pedagogického zamestnanca cvičnej školy. V ďalších častiach sa uvádza: „Program doplňujúceho pedagogického štúdia schvaľuje akreditačná rada podľa podmienok ustanovených týmto zákonom. Vysoká škola, ktorá má akreditované študijné programy v prvom stupni alebo druhom stupni vysokoškolského štúdia v skupine študijných odborov výchova a vzdelávanie, postupuje pri uskutočňovaní doplňujúceho pedagogického štúdia podľa týchto programov. Dokladom o ukončení doplňujúceho pedagogického štúdia je vysvedčenie“ (Návrh zákona, 2013). V § 43 sa za odsek 5 vkladá nový odsek 6, ktorý znie: „Odborným garantom programu doplňujúceho pedagogického štúdia je vysokoškolský učiteľ s vysokoškolským vzdelaním tretieho stupňa v pedagogike alebo v teórii vyučovania odborných predmetov a najmenej piatimi rokmi pedagogickej praxe“ (Návrh zákona, 2013).

#### **1.4.5 Súčasné možnosti obnovenia prípravy učiteľov odborných predmetov pre SOŠ v SR**

V súčasnosti sme svedkami narušenej polstoročnej kontinuity v príprave učiteľov odborných predmetov, ktorá bola spôsobená výpadkom prípravy učiteľov už dvoch ročníkov (2012, 2013). Ak budeme vychádzať z našich najoptimistickejších predpokladov, možné obnovenie prípravy učiteľov odborných predmetov pre SOŠ v SR by pripadlo na január 2014.

Z perspektív prípravy učiteľov odborných predmetov, ako sme už aj naznačili, je v súčasnosti najrealistickejšia zmena zákona, podľa ktorej by DPŠ bolo podmienené „malou“ akreditáciou. Uvedený návrh v súčasnosti už prešiel 1. čítaním v Národnej rade SR a po schválení v rámci legislatívneho procesu by predpokladanú účinnosť mohol nado-

budnúť od 1. 10. 2013. Až následným priebehom úspešnej akreditácie programov doplňujúceho pedagogického štúdia by bolo možné pristúpiť k otvoreniu nových ročníkov.

Vážne pochybnosti máme o opodstatnenosti a funkčnosti navrhovaného študijného programu „učiteľstvo profesijných predmetov a praktickej prípravy“ (prípadne navrhovaný program učiteľstvo predmetov). Jeho akreditácia v súčasnosti nielen podmieňuje možnosť uskutočňovať doplňujúce pedagogické štúdium, ale má podľa niektorých predstaviteľov pedagogickej verejnosti nahradiť súbežnú formu doplňujúceho pedagogického štúdia.

Vzhľadom na rozmanitosť odborov študovaných na fakultách vysokých škôl, ako aj rozmanitosť profesijných (odborných) predmetov vyučovaných na stredných odborných školách je tu problém, aké disciplíny by mali byť zastúpené v kurikule študijného odboru učiteľstvo profesijných predmetov a praktickej prípravy. Možnosťou je, že kurikulum bude zamerané len na niektoré odbory (napr. potravinárstvo, rastlinná výroba, živočíšna výroba). Takto ale vysoká škola nemá šancu pripravovať učiteľov odborných predmetov zo všetkých odborov, ktoré sú na nej akreditované. Druhá možnosť je, že kurikulum bude obsahovať všeobecné základy z viacerých odborov. Išlo by o akéhosi „univerzálneho“ učiteľa (akéhokolvek) odborného predmetu (pôdohospodárskeho zamerania). To ale vidíme ako vážne ohrozenie kvality vyučovania odborných predmetov na stredných odborných školách. V akom odbore by absolventi takéhoto študijného programu boli skutočnými odborníkmi, mohli by žiakov skutočne pripraviť na prácu v danom odbore? Existuje tiež riziko, že študijný odbor učiteľstvo profesijných predmetov a praktickej prípravy si na technických (ekonomických, pôdohospodárskych a pod.) univerzitách budú vyberať tí študenti, ktorí si na samotné technické (ekonomické, pôdohospodárske) štúdium netrúfajú. Ako kvalitní učelia odborných predmetov z nich potom budú?

Na druhej strane, podľa našich skúseností študenti, ktorí úspešne ukončia súbežnú formu doplňujúceho pedagogického štúdia, patria „k lepším študentom“, nemajú problémy zvládať inžinierske štúdium – aj preto sa hlásia na doplňujúce pedagogické štúdium (popri absolvovaní štandardnej dĺžky prvého a druhého stupňa štúdia navyše absolvujú počas štyroch semestrov aj doplňujúce pedagogické štúdium, napr. v podmienkach SPU sú prijímaní na základe splnenia kritérií výberového konania).

Vysoké školy, kde mali v minulosti možnosť porovnať obe formy prípravy učiteľov (študijný program a DPŠ), sa prikláňajú k stanovisku, že absolvovanie doplňujúceho pedagogického štúdia navyše k absolvovaniu inžinierskeho študijného odboru je optimálnou prípravou učiteľov odborných predmetov vzhľadom na plnohodnotnú odbornosť. Podobné stanovisko podľa našich skúseností majú aj zamestnávateľia t. j. stredné odborné školy. Opodstatnenosť akreditovaných študijných programov učiteľstva na technických či pôdohospodárskych vysokých školách (a iných tradične nie učiteľských) možno tiež spochybníť tým, že v minulosti sa na existujúce programy nehlásil dostatočný počet uchádzačov o štúdium.

V súlade s uvedeným sme toho názoru, že kľúč ku kvalitnej príprave učiteľov odborných (profesijných) predmetov nie je v mechanickom nahradení doplňujúceho pedagogického štúdia akreditovaním študijného programu učiteľstvo profesijných predmetov a praktickej prípravy, ani v akreditovaní učiteľských študijných programov na všetkých vysokých školách, ktoré poskytujú doplňujúce pedagogické štúdium, ale v špecifikovaní, zjednotení, sprísnení požiadaviek, podmienok a kontrole poskytovania doplňujúceho pedagogického štúdia.

Ak realizáciu doplňujúceho pedagogického štúdia preberú vysoké školy, ktoré majú akreditované učiteľské študijné programy, pýtame sa, ako sa im podarí zabezpečiť pedagogicko-didaktické špecifiká výučby odborných (technických, ekonomických, poľnohospodárskych atď.) predmetov? Pripomíname, že podľa vyhlášky MŠ SR č. 581/2007 doplňujúce pedagogické štúdium možno organizovať len k tým študijným odborom, ktoré má vysoká škola akreditované v prvom stupni alebo druhom stupni vysokoškolského štúdia (§ 5). Na ktorých/kolkých vysokých školách s akreditovanými učiteľskými študijnými programami sa potom skutočne môže uskutočňovať doplňujúce pedagogické štúdium pre absolventov poľnohospodársko-potravinárskych, strojnícckych, hutnícckych, stavebných, veterinárskych, elektrotechnícckych, lesnícckych a iných odborov? Aktuálny stav ohrozuje prípravu kvalifikovaných učiteľov odborných predmetov, vzniknutý problém ohrozuje i funkčnosť regionálneho školstva. Formovanie štátnej školskej politiky z hľadiska rozvoja ľudských zdrojov sa vo vyspelých štátoch významne opiera aj o názory verejnosti. Preto je bežné pravidelné sledovanie verejnej mienky a transparentnosť pripravovaných opatrení. Je na škodu vecí, že na Slovensku takáto tradícia neexistuje.



## 1.5 Vzděláváním k překonávání narušené reciprocitě mezi člověkem a přírodou

*Hana Horká*

Sílící kritika jednostranně kognitivně orientované západní civilizace, která své úspěchy dosahuje na úkor přírodního prostředí a harmonického rozvoje člověka, podporuje od 2. poloviny 20. století proměnu vzdělávacích cílů a úkolů. Tuto transformaci posilují názory odborníků, kteří tvrdí, že krize životního prostředí je vnějším projevem krize mysli a ducha (Winter, Koger, 2009), což souvisí s velkou krizí vnímání, tzn. určitou neschopností civilizovaného člověka vnímat a dekodovat to, co mu příroda sděluje (Abram, 2009). Vzdělávání tak nabývá značného významu pro překonávání narušené reciprocitě mezi člověkem a přírodou. Aktualizují se otázky spjaté s utvářením vztahu člověka k životnímu prostředí, zvláště ke složce přírodní, ohrožované civilizačním rozvojem a současným stylem života.

Nový pohled na svět, spojovaný s rozvojem ekologického myšlení a s globálním pohledem na vztahy mezi jedincem, společností a univerzem, akcentují ekosociální teorie vzdělávání. Orientují se na proměnu společnosti a vycházejí z toho, že budoucnost lidské civilizace závisí na připravenosti a schopnosti jedince podílet se na ochraně a tvorbě životního prostředí.

### 1.5.1 Environmentální přístup ke vzdělávání

Má-li být výchova pomoci při „stávání se člověkem“ a mezilidským setkáním na životní cestě či souvztažnou kultivací vnějšího (tzn. přírodního, kulturního a sociálního) a vnitřního světa člověka (Kučerová, 1996; Blížkovský, 1997), pak je třeba věnovat náležitou pozornost kulturnímu osvojování skutečnosti nejen v její předmětné, ale i osobnostní podobě.

Obsahová struktura vzdělání má být ve shodě nejen s dnešním věděním o světě, ale podle Šmajse<sup>13</sup> i s evolučně ontologickým minimem jako jádrem citově podbarveného hodnotového postoje lidí. S překonáváním sebestředných názorů a preferencí hodnot a s novou duchovní integrací člověka do celku přírody a kultury je spojen environmen-

<sup>13</sup> Šmajš (2005, s. 21–24) staví svou koncepci evoluční ontologie na následujících hlavních kategoriích: **aktivita** jako vlastnost veškerého bytí, přírodního i kulturního; původní ontická aktivita přirozená a ontická aktivita sociokulturní; **evoluce** jako onticky tvořivý proces spontánní aktivity velkého třesku či spontánní sociokulturní aktivity lidí; **řád** jako vnitřní a vnější konstitutivní procesy a pravidla přírodní a kulturní evoluce; **uspořádanost** jako vnější architektura abiotických, biotických a kulturních struktur,

tální přístup ke vzdělávání. Charakterizuje jej nový způsob kritického myšlení, který reflektuje globální a partiální dimenzi nesouladu kultury s přírodou. Směřuje k zastavení dosavadního způsobu poškozování přírody a k antropocentrismu, podrobenému ekologické kázní a etickému cítění. Může přispívat k překonání pragmaticko-utilitární funkce vzdělání jako principiální překážky biofilní orientace vzdělávání (Šmajš, 2008).

Objektivní podmínky pro biofilní orientaci vzdělávání vznikají ve fázi globální ekologické krize, která přináší negativní zkušenosti s protipřírodní kulturou. Absence srozumitelného ontologického a hodnotového kurikula pro život v ekologicky ohrožené kultuře je považována za příčinu „*vzdělanostně zanedbané, politicky pasivní a hodnotově zmatené dospělé populace v dnešní informační společnosti*“ (Šmajš, 2008, s. 10).

Současnému vzdělávacímu systému jako součásti dosavadní protipřírodní západní kultury je vytýkáno, že nepovažuje přírodu a Zemi za prioritu a hlavní hodnotu. Přednost a význam má člověk s jeho přáními, touhami a cíli. Podle Višňovského (2009, s. 46) „*Vzdělávací systém čerpá z narcistické antropocentrické kultury, neboť je nejen faktorem utváření kultury, ale též faktorem realizujícím její ideály. Jeho antropocentrické a protipřírodní zaměření spočívá v tom, že přírodu pokládá za objekt, materiál, zdroj anebo prostředek dosažení lidských cílů, plánů a záměrů*“.

Višňovský (2009) se také kriticky vyjadřuje k tzv. ekologické výchově, která se podle něj soustřeďuje na minoritní a druhořadá témata, nikoliv na zásadní a klíčová. Za zásadní témata pak považuje pochopení protikladu (konfliktu anebo aspoň vztahu) kultury a přírody, což však vzdělávací kurikula neobsahují a netematizují. Naopak posilují mechanický způsob uvažování, plytkou encyklopedičností a úzkou racionalitu. Lidské poznání a kultura jsou prezentovány značně nekriticky, často pouze jako podmínka lidského rozvoje. Velkou výzvou ke změně výuky jsou připomínky o marginalizaci anebo přehlížení ničivých důsledků lidské civilizace na přírodu, o případech přímé i nepřímé propagace, návrzích, doporučeních a schvalování (nejen zakrýváním a maskováním) drancování Země jako nevyhnutelného anebo rozumného jednání.

S ohledem na výše zmíněné zdůrazňuje Šmajš (2008), že při posouzení situace je nanejvýš potřebné se zabývat postupem proměny cílů a úkolů ve smyslu „životu přející, život respektující a ochraňující“ cíli biofilní orientace vzdělávání. Záměrem je přispět k tomu, aby narůstal počet lidí, kteří neztrácejí tradiční moudrost a jsou schopni porozumět obecným souvislostem.

V této souvislosti Šmajš (2011) považuje ve škole za prvořadé přiměřeně objasňovat, co je příroda, kultura, evoluce a její produkty, a zejména to, že materiální kultura se staví pouze z látky a energie, které byly vestavěny v jedinečných přirozených strukturách. S tím souvisí vysvětlování hodnotové priority přírody pro lidský život a toho, že přírodní svět není třeba chránit pouze proto, aby mohl dál sloužit člověku, neboť příroda má hodnotu *sui generis* i bez ohledu na potřeby člověka.

Systémové poznávání vztahu přírody a kultury podle Šmajše (2011) vyžaduje nahradit převahu dílčích informací a pasivního přijímání poznatků podporováním procesuálního

---

i procesy udržující identitu těchto struktur; **paměť** jako veškerá evolučně vytvořená ontická uspořádanost, v užším smyslu je paměť jako vnitřní paměť, tedy nosič uložené **informace** systému přirozeného nebo kulturního; informace přirozená a sociokulturní jako uspořádanost skutečnosti nebo obsah paměti; pokud člověk jako druh zanikne, sociokulturní informace nebude přírodě k ničemu (zvířata i rostliny si vystačí bez umělého prostředí zdlouhavě tvořeného lidstvem).

uvažování i citlivosti pro vazby a souvislosti v přírodě. K tomu náleží posilování systémového a evolučního způsobu myšlení s tím, že přírodu nevytváříme, za její fungování a evoluci, které probíhají i bez nás, neneseme odpovědnost. Člověk je odpovědný za kulturu, za své dílo, kterým zbytečně ubližuje přirozenému přírodnímu systému. Šmajš (2008) konstatuje, že neujasněné pojetí kultury může být jednou z příčin lidské lhostejnosti, sociální rezignace a skepse.

Východiskem k zamezení deformování anebo ignorování lidské emocionality ve vztahu k přírodě je důležité poukazovat na kvalitativní povahu důležitých vlastností přírodního prostředí, rozvíjet schopnosti vnímat, prožívat, hodnotit tajemství a krásu přírody jako celku. Estetický element doplňuje element etický, tzn. pěstovat vědomí odpovědnosti, morální ospravedlnitelnosti lidského jednání a překonávat primitivně egocentrické názory a hodnoty, zejména lhostejnost a povýšenost k přírodě. Obživné a sebezáchovné aktivity je třeba vyvažovat úctou, obdivem, pokorou a šetrností k dokonalosti, kráse a zranitelnosti přírodní harmonie. Studie (Krajhanzl, 2005; Abram, 2009; Franěk, 2013; Strejčková, 2005) potvrzují význam emocionální zkušenosti z kontaktu s přírodou. A proto je vhodné především u mladších žáků upřednostňovat časově princip prožitku před zdůvodněním, pochopením, racionálním vysvětlením.

Přijme-li žák určitou hodnotu tímto emotivním způsobem, lze očekávat, že po racionálním zdůvodnění, se stane jeho trvalým majetkem a osobní hodnotou. Lze tak lépe zajistit přechod od vzdalování se a odcizování přírodě k hodnotové rehabilitaci přírody vtíštěním (imprintingem) života jako nejvyšší hodnoty (Šmajš, 2011).

### 1.5.2 Způsob výuky ve školách jako klíčový okamžik

Vzhledem k tomu, že k základním kompetencím jedince patří být kulturním ochráncem životního prostředí, je působení školy nenahraditelné, a to z hlediska systematického a promyšleného poznávání přírody a kultury. Ve škole žák poznává přírodní, kulturní a sociální svět v jazyce biologie, chemie, dějepisu, matematiky, českého jazyka, výchov aj. Vytváří si o něm určitý obraz, poznává jeho vlastnosti, způsob jeho fungování i možnosti, které skýtá k jednání. „Každý vyučovací předmět ve škole pečuje zcela jinak o bohatý, komplexní a integrovaný fenomén života a každý z nich nalézá opravdový smysl teprve v celku poznání, které je pro člověka a jeho život určující orientační konstantou“ (Wilson, 1999, s. 322).

Přechod ve vzdělávání od orientace protipřírodní k orientaci propřírodní předpokládá ucelenost, vzájemnost či vzájemnou spolupráci (konsilienci) vyučovacích předmětů, která může vyjasnit i problém lidské odpovědnosti za kulturu (Šmajš, 2011). Pokud však propojenost jednotlivých vyučovacích předmětů není dodržována a naplňována, pak podle Wilsona (1999, s. 322) dochází k desintegraci, separaci a fragmentizaci, jež převládají a vedou k nebezpečné nerovnováze a nesouvztažnosti. Tomu napomáhá zdůrazňování slovníkové racionality, encyklopedičnosti, technických úspěchů a vědeckého pokroku, které podporují kořistnický postoj člověka k přírodě a jen minimálně kultivují emocionální složku lidské osobnosti.

Z didaktického hlediska se jeví jako neefektivní způsob výuky, kdy převládá mechanické osvojování učiva, memorování bez porozumění, odhalování souvislostí, vzájemných vztahů, podmíněnosti, bez interdisciplinárního přístupu a kontaktu s přírodním

prostředím. Učitel má být připraven vysvětlovat, že nic neexistuje izolovaně, že život je vždy vztahování k ostatním v procesu vzájemné závislosti. Na příkladu souvislostí mezi lidským jednáním a jeho širšími sociálními, ekonomickými i environmentálními dopady lze této provázanosti porozumět. Systémové učení vede k pochopení, že škůdcem není racionalita, ale ekonomické využívání a zneužívání jejich výsledků.

Chytil (1999) uvádí, že překážkou může být prezentace přírody ve výuce. Ukazuje se, že nejčastěji je přírodní problém pouze oznámen, tzn., že životní prostředí je ohroženo, neboť se kvalita vody, vzduchu a dalších systémů zhoršuje. Dané téma je předkládáno jako „problém hrozby“, kterou přináší nezodpovědné jednání a chování člověka k přírodě. Stále přetrvává antropocentrické hodnocení přírody, tzn., že hodnotu má jen to, co je pro člověka užitečné bez ohledu na to, že příroda má hodnotu sama o sobě. Podstatně méně nebo spíše proklamativně je problém nahlížen z pohledu morálky či kategorií etiky, tedy dobra, zla, správného, nesprávného chování či jednání.

Je namístě připomenout jeden z apelů Palouše (1991), v němž upozorňuje, že výchova nemá být pouze poznáváním věcí, které jsou vydělovány ze svých přirozených souvislostí. Nelze s nimi z různých důvodů manipulovat, abychom s nimi mohli dělat cokoliv. Jako „výchova láskyplná“ má vychovávaného vést k tomu, aby svým poznáváním a jednáním nejen poznával a ovládal, ale také chránil to, co je pro něj podstatné, čím patří do řádu sounáležitosti.

Vzdělávání má rozvíjet skutečné sociální a ekologické vědomí, které umožňuje přibližovat se ke kořenům lidské přirozenosti. Má rovněž korigovat nadbytek umělých kulturních informací, jejichž tlaku je člověk vystaven. Jedinec se učí rozeznávat podstatné informace, pracovat s nimi a vnášet do nich své tvary. S tím souvisí vytváření možnosti k přemýšlení o zásadních otázkách existence, o odcizení odpovědnosti, o mezích využívání přírody.

### 1.5.3 O kvalitě výuky rozhoduje učitel

Úvahy o tom, jaký má být učitel, jak se má chovat, jaké má mít vlastnosti pro úspěšné výchovné působení, jsou právem považovány za naivně zjednodušující. Přesto se pokusíme rámcově vymezit kompetence, které vytvářejí příznivé podmínky či podněty pro biofilně orientované vzdělávání. Opíráme se o expertní představy vznikající na základě reflexe teoretických a empirických zjištění a profesních názorových střetů.

Základem všech kompetencí učitele by měla být podle Horké (2005) kompetence hodnotová – ekosociální – životně-orientační, založená na pozitivním pojetí souvztáhnosti světa vnitřního a vnějšího, člověka a přírody, člověka, přírody, společnosti a kultury, na pochopení skutečnosti, že změna vnějšího systému, tedy povaha a stav globální společnosti, závisí na povaze a bytí jednotlivců.

Objektivní znalost věcí či představy o přírodním a společenském dění však nejsou ještě zárukou správného jednání. Takovou zárukou představuje Dorotíková (1997) jako lidskou významovost tohoto dění, jeho smysluplnost ve vztahu k lidem, přijetí jedněch významů a odmítnutí jiných. Žádoucí hodnoty se mohou stát součástí vnitřního světa jedince pouze tehdy, pokud má dostatek prostoru k reflexi, k pojmenování jevů či dějů, které prožívá, i podporu jeho vnitřní aktivity, stálého hledání a proměny.

Při poznávání světa nelze hodnocení, chtění, jednání, city, charakter a vůli žáků ponechat náhodě, ale je třeba systematicky a přiměřeně rozvíjet všímavost, vnímavost, zájem,

citovou vazbu k dospělé osobě, k přírodnímu prostředí a k přehledné sociální komunitě, k estetickému cítění, k morálním a jiným postojům, názorům, pocitům a hodnotám.

V této souvislosti se od učitele očekává, že dokáže:

- Učit systémem poučeného a nezaujatého pozorovatele bohaté rozmanitosti světa a jeho složitosti.
- Objasnit alternativy a varianty různých přístupů k problémům.
- Vést žáky k vlastní interpretaci vnímaného, k vlastnímu vyhodnocení různých informačních pramenů.
- Naučit procesům kritického myšlení proti nebezpečným polopравdám (reklamy svádějí k nemorálním, lidem i přírodě škodícím počinům).
- Zaujímat vyvážený postoj k určitým problémům.
- Nekompromisně odmítat ideologizované pohledy na realitu k protěžování jen určitých přístupů, lží, polopравd a demagogií, které jsou zaměřeny proti přírodě, proti životnímu prostředí, jako je například falešný předpoklad neomezeného vnějšího prostředí.
- Navozovat takové sociální situace, jež umožňují projevit vzájemně citlivost a empatii, být vnímavým a citlivým k potřebám a problémům druhých.
- Upřednostňovat ekologický imperativ před všemi extravagancemi konzumního stylu, před pohodlím, hmotnými výhodami.
- Spojovat poznávání životního prostředí, zejména vzájemných vztahů a souvislostí, s účelnou aplikací v každodenním životě. Dále bude vybízet k obezřetnosti, zamyšlení, nepodceňování přírodních zákonitostí a k trvalé snaze po odpovědném a přiměřeném rozhodování i jednání.

### 1.5.4 Utváření hodnotové – ekosociální – životně-orientační kompetence

Osvojování hodnotové – ekosociální – životně-orientační kompetence představuje Kučerová (1996) jako složitý proces, neboť se neformuje tím, co se jedinec nezáčastně dozvídá, co lhostejně přijímá jako dané a hotové, ale tím, jak hodnoty objevuje, jak se s nimi identifikuje, jak je přejímá do vnitřního světa, jak dovede překonávat překážky na cestě k těmto hodnotám.

Při tomto procesu se uplatňují dosavadní zkušenosti, poznatky, celková dosavadní kultivační úroveň po všech stránkách. Krajhanzl (2005, s. 25) tuto situaci komentuje následujícím způsobem: *„Pod zorným úhlem utváření vztahu k přírodě a z hlediska expresivní prezentace věcného významu učiva zajisté jinak vyjádří pocit sounáležitosti s přírodou ten, koho budí ranní slunce, celý den chodí venku a musí se podle toho obléct, žije ho příroda, musí si zatopit, když je zima, a večer usíná za svitu hvězd, než ten koho budí znělka z mobilu, do práce cestuje klimatizovaným autem, sedí od rána do večera u počítače s umělým osvětlením, oblohu celý den skoro nezahlédne, jídlo si nakoupí (ať je leden nebo červenec, ať je úroda nebo není) v supermarketu podle vlastní chuti a peněženky.“*

K tomu, aby se žádoucí kulturní hodnoty staly skutečně součástí vnitřního světa jednotlivců, poskytujeme dostatek prostoru k reflexi, k pojmenování jevů či dějů, které žáci prožívají. Podporujeme jejich vnitřní aktivitu, stálé hledání a proměnu oproti konformní bezmyšlenkovitosti, strnulosti a stereotypu. Navazujeme smysluplný dialog, v němž mohou najít vlastní cestu životem a vlastní způsob plnohodnotné seberealizace. Ukažeme v historické perspektivě postavení člověka v přírodě i lidské společnosti. Vedeme

k úvahám o smyslu lidské existence, lidského hledání, lidské tvorby a lidských kulturních statků a přírodu prezentujeme jako nositelku a dávkyni primárních životních hodnot a zdroj elementárního hodnocení.

Z dosavadní pedagogické praxe je zřejmé, že zajistit realizaci kultivované hodnotové orientace není většinou možné sebedokonalejším prosazováním toho, co býti má, ale realistickým ukazováním složitosti, proměnlivosti a nejednoznačnosti toho, co je. Je účelné poskytovat náměty pro možné (ne jediné správné) rozhodování (např. naučit se dívat se na věci z různých úhlů pohledu), za které ale vždy neseme plnou odpovědnost. Když toto studenti pochopí, jsou na cestě k porozumění tomu, v čem spočívá smysl života. I v době nepřehledné, plné absurdit a nesouvztažností máme pedagogickou odpovědnost za přípravu učitelů a potažmo jejich svěřenců na život.

Proměnu učitelského vzdělávání vystihuje posun od tradičního modelu kurikula vzdělávání po oborech k interdisciplinaritě, solidní poznatkový základ z jednotlivých oborů a ucelená metodická výbava. Přesun od tradiční oborové přípravy k problémové a systémové výuce lze podle názoru Braniše (2000) zajistit formou kooperace učitelů při hledání společné koncepce, při nacházení společných témat, požadavků na ukončení kurzů, společné odborné literatury včetně její nové produkce, výzkumných projektů atd. Změnu výukových strategií představuje zařazování projektové výuky, tematicky sjednocujících kurzů, cvičení týmové spolupráce, diskusních seminářů k prezentaci názorů ap. Systematická reflexe zkušeností ze školy v rámci pedagogických praxí ovlivňuje konstrukci a dekonstrukci dosavadních poznatků a zkušeností.

# 1.6 Postoje učitelů k environmentálním tématům: teoretická východiska a metodologie výzkumu

*Marie Horáčková*

Neustálý rozvoj současné lidské společnosti má výrazný vliv na stav životního prostředí na Zemi. V důsledku lidské činnosti dochází k rozsáhlým a často nevratným změnám v krajině, což vede ke vzniku vážných problémů, které negativně ovlivňují pozemské životní podmínky. Tyto problémy je zcela nezbytné nejen řešit, ale především prostřednictvím důsledné prevence jim předcházet. Jednou z cest jak se přiblížit souladu mezi lidskou společností a přírodou je neopomíjet environmentální problematiku ve vzdělávání. Je nutné, aby lidé chápali, že každý živý organismus je součástí přírody, že je na ni vázaný už od svého vzniku, a proto stav životního prostředí významně ovlivňuje kvalitu lidského života.

Environmentální výchova a vzdělávání by měly zajistit, aby lidé chápali přírodu jako nezbytnou podmínku své existence, aby si vytvářeli proenvironmentální postoje, které povedou k dodržování propřírodních zásad chování, a tím i k aktivní ochraně pozemského životního prostředí.

Cílem této kapitoly je seznámení s výzkumným projektem, jehož záměrem je analýza postojů učitelů na středních odborných školách k environmentálním tématům. Hlavním cílem výzkumu je poznání jak explicitních<sup>14</sup>, tak i implicitních<sup>15</sup> postojů učitelů působících na středních odborných školách k environmentální problematice ve vztahu k pohlaví, k věku, k původně vystudované odbornosti a k získanému vzdělání v oblasti environmentalistiky, které učitelé absolvovali v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Na základě tohoto cíle byly formulovány výzkumné otázky: *Jaký je vliv genderu na postoje učitelů k environmentálním tématům? Existuje vztah mezi postoji učitelů k environmentálním tématům a jejich věkem? Existuje vztah mezi postoji učitelů k environmentálním tématům a jejich původně vystudovanou odborností? Existuje vztah mezi postoji učitelů k environmentálním tématům a jejich získanému vzdělání v oblasti environmentalistiky, které absolvovali v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků?*

<sup>14</sup> Explicitní postoje jsou přímé a vědomé, neboť dotazovaný musí pro jejich vyjádření vynaložit určité úsilí. Jde o postoje kontrolované, protože ten, kdo je prezentuje, je si vědomý veřejného odhalení svého postoje (Nosek, 2005).

<sup>15</sup> Implicitní postoje jsou nepřímé, spontánní a nekontrolované, někdy si je dotazovaný ani sám neuvědomuje, i když významně ovlivňují jeho chování a jednání (Nosek, 2005).



### 1.6.1 Teoretická východiska výzkumu

Teoreticko-filosofickým východiskem pro předkládaný výzkumný projekt je teorie Šmajse (2008), který se zabývá vztahem člověka ke kultuře a přírodě. Přírodu člověk nevytváří, vše co je přírodní, je přirozené, kultura je v plném rozsahu lidským dílem, neboť jde o umělý systém. Vesmír, včetně živé pozemské přírody, je produktem přirozené evoluce. Lidská kultura je výtvozem evoluce kulturní, tj. spontánní kreativní činnosti lidí.

Nynější globální ekologická krize je podle Šmajse (2008) ontickým konfliktem, tj. konfliktem kultury s přírodou, umělého s přirozeným. Abychom v ekologicky ohrožené kultuře mohli přežít, potřebujeme nové filosofické poznání skutečnosti. Potřebujeme poznání, které nebude klást otázky, kde jsou další zdroje surovin pro rozvoj lidské kultury, ale půjde o poznání, které se bude ptát, co bude za sto let s dnešní hédonistickou kulturou, co bude s člověkem jako biologickým druhem?

Šmajš (2010) vychází z předpokladu, že racionalita dnešního vzdělávacího systému je podřízena animálnímu predátorskému paradigmatu. Podmínka, biofilní rekonstrukce kultury a vzdělávacího systému, je dána změnou tohoto kořistnického paradigmatu na paradigma úcty, obdivu a pokory k přírodě.

Současné školní vzdělávání se podle Šmajse (2010) objasnění vztahu přírody a kultury nevěnuje. Obsah středoškolské i vysokoškolské výuky představuje lidské poznání světa nekriticky: kořistnické, bořivé složce lidské činnosti se věnuje velmi sporadicky nebo ji zcela zamlčuje, ukazuje ji pouze jako nutnou podmínku rozvoje lidské kultury nebo jako nástroj humanizace přírody.

Základ Šmajsovy teorie (2008) je nezpochybnitelný, protože kořistnický přístup člověka nelze vyvrátit. Jedním z důkazů kořistnického přístupu, jak uvádí Brown (2000), je např. shoda přírodovědců na nejdokonalejším indikátoru zdraví naší planety, a to je počet existujících biologických druhů. Během evoluce počet druhů postupně rostl do obrovské rozmanitosti, dnes je velký problém s mizejícími a ohroženými druhy rostlin i živočichů, a to především zásluhou nevhodné činnosti člověka.

Tomuto tématu věnují pozornost i další autoři. Před kořistnickým vztahem člověka k přírodě varují i Keller, Gál a Frič (1996). Autoři upozorňují na to, že náš umělý svět neudržíme v chodu poté, co by došlo ke zhroucení přirozených přírodních systémů. Na nutnost proenvironmentálního jednání poukazuje také Krajhanzl (2011), který uvádí do vzájemných souvislostí zdravotní problémy dnešní populace, znečištění životního prostředí a nadměrné čerpání neobnovitelných přírodních zdrojů. Kohák (1998), který se zabývá environmentální etikou, v této souvislosti uvádí potřebu vytvoření zásad, které jednotlivcům zcela zřetelně ukáží, jaké by mělo být soužití s mimolidským světem. Z pojednání vyplývá, že je nutné přírodu vnímat jako podstatu lidského života, a proto ji chápat jako nejvyšší hodnotu současného bytí. Nejvíce se myšlenkám Šmajse blíží názory Valacha (1998) a Horké (2005), kteří významnou roli v problematice přístupu člověka k přírodě přisuzují učitelům a jejich působení na žáky.

Výše uvedené názory jsou východiskem a zároveň důvodem, proč je předkládaný výzkumný projekt zaměřen na zmapování a analýzu postojů pedagogů k environmentální problematice. Neboť nejdříve musí být přesvědčeni učitelé o nutnosti propřírodního vzdělávání, aby byli schopni vést své žáky a studenty ke kladnému vztahu k přírodě. V této souvislosti Šmajš (2010) poukazuje na nutnost biofilního vedení výuky ve školách, kdy základním cílem nového propřírodního způsobu vzdělávání by mělo být



otevření problému skutečného konfliktu lidské kultury s přírodou před mladou generací a vést ji k tomu, aby ho pochopila a byla schopna nalézat možná řešení.

### 1.6.2 Vymezení základních pojmů

V návaznosti na stanovený cíl jsou pro výzkum za klíčové považovány pojmy *environmentální vzdělávání*, *postoj* a *proenvironmentální postoj*. Vzhledem k omezeným možnostem rozsahu předkládané kapitoly půjde jen o stručné základní vymezení těchto pojmů, které vychází ze zahraničních i českých literárních zdrojů.

**Environmentální vzdělávání** definuje Průcha (2002) jako součást současného všeobecného vzdělávání. Obsah tohoto pojmu je podle něj mnohem širší ve srovnání s obsahem pojmu ekologická výchova, neboť environmentální vzdělávání v sobě zahrnuje nejen aspekty ekologické, ale i sociální, hodnotové a etické. Jeho působnost podle názoru autora zasahuje i do estetické a citové výchovy. Do pedagogického procesu vnáší environmentální vzdělávání i novou filosofii, nachází tak alternativu k převážně konzumnímu smyslu současného života.

Jeden ze základních cílů environmentálního vzdělávání zdůrazňuje Braniš (2009). Podle jeho názoru by výsledkem environmentálního vzdělávání měl být informovaný, kritický a uvědomělý člověk – světoobčan, schopný chápat ve všech souvislostech výsledky komplikovaných a komplexních interakcí moderní lidské společnosti a přírody, který je připraven řešit vzniklé problémy nebo jim dokonce předcházet.

Definováním pojmu **postoj** se zabývá především sociální psychologie. Autoři již na počátku 20. století *postoj* definovali jako *stav mysli jedince vůči hodnotě*. V následujících letech pojem *postoj* definovala celá řada zahraničních i českých autorů (viz např. Myers, 2008; Krech, Cruchfield, Ballachey, 1968; Říčan, 2007; Nakonečný, 2007; Nosek, 2005; Výrost, Slaměník, 2008). Z důvodů omezeného rozsahu bude v dalším textu počet uváděných autorů omezen. Vybrány jsou definice, u kterých lze vysledovat přímou souvislost s plánovaným výzkumným projektem.

Americký psycholog Myers (2008) vymezuje postoje jako pocity vycházející z lidského přesvědčení, které poté předurčují reakce lidí na různé situace, zážitky, věci nebo témata. Když člověk věří, že je někdo odpudivý, nesnesitelný nebo podlý, má pocit odporu k tomuto člověku a postoj nepřátelský.

Důraz na poznání postojů u jednotlivců klade Říčan (2007). Podle něj znalost konkrétních postojů jednotlivců a způsobů, jakým tyto postoje uplatňují ve svém jednání, má velký význam. Velmi zajímavý je názor Říčana, který v této souvislosti říká, že pokud známe postoj člověka k jeho rodině, k pracovnímu kolektivu nebo určitému společenskému tématu atd., můžeme předpovědět jeho jednání daleko lépe, než kdybychom vycházeli jen z jeho schopností, temperamentu a síly primárních potřeb.

Pro výzkum se jako velmi podstatné jeví rozdělení postojů dle Noska (2005) na **explicitní a implicitní**. Definice obou postojů je již výše uvedena, a proto se tím v této části nebudeme zabývat. Záměrem výzkumu je získat podklady k vytvoření obrazu o postojích učitelů středních odborných škol k environmentální problematice. Z tohoto důvodu jsou informace o explicitních a implicitních postojích učitelů středních odborných škol a možnostech jejich srovnání považovány za důležitý zdroj pro dosažení stanoveného cíle.

V návaznosti na teoreticko-filosofické východisko, které klade důraz na zavedení

biofilního způsobu vzdělávání, což je spojeno s proenvironmentálními postoji učitelů, je nezbytné zabývat se i vymezením pojmu **proenvironmentální postoj**.

Na základě vyjádření různých autorů by bylo možné pojem proenvironmentální postoj ztotožnit s pojmem propřírodní postoj. Bezouška a Činčera (2007) charakterizují proenvironmentální postoj jako *postoj vyjadřující kladný vztah k přírodě*. Tento postoj charakterizuje životní styl jednotlivce, který spočívá nejen v ohleduplnějším vztahu k životnímu prostředí, ale i v uvědomělé úctě k životu ve všech jeho formách a pochopení skutečné sounáležitosti s přírodou.

Krajhanzl (2011) jde ve svém vymezení proenvironmentálního postoje ještě dál, neboť uvádí, že jde o postoj k přírodě, který se projevuje jako obecné přesvědčení o tom, jaká je role přírody ve vztahu k člověku a jaké je postavení člověka vůči přírodě. Podle něj postoj k přírodě vyjadřuje, jak konkrétní člověk o přírodě smýšlí, jak k ní ve svém životě obecně přistupuje.

I když se řada autorů (srov. Keller, Gál, Frič, 1999; Krajhanzl, 2011) přiklání k názoru, že pojem *proenvironmentální postoj* je synonymum propřírodního postoje, v předkládaném textu bude ve vyvozovaných souvislostech používán pouze pojem proenvironmentální postoj.

### 1.6.3 Dosavadní stav poznání

V plánovaném výzkumu vycházíme z toho, že učitel je jedním z hlavních subjektů vzdělávání, neboť spoluvytváří edukační prostředí, organizuje, koordinuje činnost žáků a může mít i velký vliv na vytváření postojů žáků, na jejich proenvironmentální myšlení a citění. To jsou důvody, které vedou k záměru začít výzkum u učitelů a jejich postojů k environmentální problematice.

Na základě studia české a zahraniční odborné literatury vyplynulo, že doposud se v České republice výzkum v této oblasti převážně zabýval sledováním a analýzou postojů žáků středních a základních škol k environmentální problematice (viz Bezoušek, Činčera, 2007; Havlásková, 2008; Kulich, Dobiášová, 2003). V zahraničních výzkumech byly zkoumané soubory složeny z jedinců blíže nespecifikované veřejnosti (viz Dunlop, Van Liere, 1991). Zkoumaný soubor, který by tvořili pouze učitelé a kde by byla cílem výzkumu analýza postojů k environmentální problematice, nebyl námi detekován.

Často používaným výzkumným nástrojem v zahraničím i v českém výzkumu postojů je dotazník *Nové environmentální paradigma* (dále jen NEP), který vytvořili Dunlop a Van Liere (1978) za účelem měření postojů k environmentální problematice. V roce 1992 provedli Dunlop, Van Liere, Mertig a Jones (2000) jeho revizi. Nutnost revize vyvolal proenvironmentální posun ve společnosti, který vedl autory k nahrazení původních položek dotazníku *Novým environmentálním paradigmatem* (NEP), jež je zaměřeno na pochopení existence limitů růstu, nezbytnosti ochrany životního prostředí a potřeby jedince žít v souladu s přírodou. Revize přinesla pozitivní změny, které se projeví v lepší vyváženosti položek s využitím současné terminologie. Od svého vzniku byl NEP často kritizován, ale přes určité nedostatky stále zůstává nejznámějším nástrojem pro měření postojů k environmentální problematice.

Ve výzkumech, které proběhly v České republice, byl NEP použit nejen v původní, ale i v modifikované formě. V následující části budou krátce představeny dva vybrané výzkumy, které probíhaly od roku 1993 až do roku 2007.

Sociologický ústav Akademie věd České republiky prováděl výzkum, který byl součástí mezinárodního výzkumného projektu ISSP<sup>16</sup>. Výzkumným nástrojem se stal identický modul dotazníku, který zjišťoval postoje k přírodě, k životnímu prostředí, k ekologickým problémům, k ekonomickému růstu apod. Cílem tohoto environmentálního modulu bylo zmapování postojů populace k životnímu prostředí. Výsledky výzkumu ukazují, že v oblasti environmentálního chování byl zaznamenán nárůst aktivit, zejména u třídění odpadů. Došlo však k úbytku ochoty obětovat se ve prospěch životního prostředí, jedná se o neochotu platit vyšší ceny nebo snížit životní úroveň. Zároveň došlo v rámci zkoumané populace i k poklesu ve vnímání environmentálních nebezpečí (Soukup, 2001).

Druhý vybraný výzkum realizovalo zájmové sdružení Toulcův dvůr v letech 2004 až 2005. Výzkum byl zaměřen na odcizování člověka přírodě. Výzkumný tým se orientoval na dětskou populaci a jeho cílem bylo zachytit aktuální vztah dětí k přírodě. Kromě dotazníkového šetření byla použita metoda zúčastněného pozorování a projektivní technika zaměřená na analýzu dětské kresby. Výsledky výzkumu naznačují, že snižující se množství kontaktů s přírodním prostředím přináší negativní důsledky. Dětem chybí osobní zkušenosti, přírodu vnímají jako kulisu a přirozený svět je u nich nahrazován mediální a virtuální realitou (Strejčková, 2006).

#### 1.6.4 Metodologie výzkumu

Metodologie plánovaného výzkumu vychází z výše uvedených již realizovaných výzkumů Soukup (2001) a Strejčková (2006). V následujícím textu bude věnována pozornost popisu výzkumných nástrojů, které budou ve výzkumu použity.

Pro plánovaný výzkum byla zvolena kombinace výzkumných nástrojů, kterou tvoří metoda dotazování a projektivní technika nedokončených vět. Jedná se o kombinaci kvantitativní a kvalitativní metodologie. Dotazník NEP, jehož prostřednictvím budou zjišťovány explicitní postoje učitelů, je doplněn baterií nedokončených vět, které jsou zaměřeny na proniknutí k implicitním postojům učitelů. Důvodem pro použití uvedených výzkumných nástrojů je snaha zmapovat nejen postoje, které učitelé deklarují navenek, ale získat i informace o vnitřních, spontánních a nekontrolovaných postojích k environmentální tematice.

Dotazník NEP obsahuje 25 tvrzení, ke kterým se respondenti vyjadřují na pětibodové Likertově škále. Označením bodu jedna respondent vyjadřuje svůj absolutní nesouhlas. Na opačném pólu je bod pět, který je vyjádřením naprostého souhlasu s předloženým tvrzením. Tímto způsobem budou u všech respondentů změřeny explicitní postoje. Projektivní technika nedokončených vět je postavena na principu nepřímého dotazování.

<sup>16</sup> International Social Survey Programme je mezinárodním výzkumným projektem. Vznik projektu je datován do roku 1983 a je svázán se čtyřmi subjekty. NSCP (National Center for Social Research) z Velké Británie, NORC (National Opinion Research Center) z USA, ZUMA (Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen) z Německa a Institute of Advanced Studies Australian National University. Výzkumný projekt obsahuje 9 modulů a participuje na něm 35 zemí. Od roku 1985 je každý rok prováděno jedno šetření zaměřené na vybraný modul. Témata jednotlivých modulů postihují poměrně širokou oblast lidského společnosti, patří k nim Sociální nerovnost, Životní prostředí, Rodina a gender, Národní identita, Náboženství, Sociální nerovnost a spravedlnost a Životní prostředí II.

Obě části výzkumného nástroje byly podrobeny předvýzkumu, který tvořily dvě fáze. První fáze předvýzkumu byla realizována v září 2012 na střední odborné škole a byla zaměřena na zpřesnění výzkumné strategie. Oslovení respondenti byli učitelé odborných předmětů vybrané střední školy. Zkoumaný vzorek tvořilo 20 respondentů. Mezi dotazovanými převládaly ženy (15 žen a 5 mužů). Respondentům byla nejprve předložena baterie nedokončených vět, která obsahovala 25 položek, a poté byla administrována původní verze dotazníku, který obsahoval 15 položek. Úkolem respondentů bylo předložené nedokončené věty ukončit první myšlenkou, která je v dané souvislosti napadne. Podle Pelikána (2011) se jedná o okamžité, nesofistikované odpovědi. Tyto bezprostřední reakce mohou odhalit skutečné vnitřní postoje nebo pocity, které při použití pouze explorativních metod mohou zůstat výzkumníkům utajeny. V dotazníku respondenti odpovídali prostřednictvím pětistupňové Likertovy posuzovací škály, kde určovali míru svého souhlasu nebo nesouhlasu (1 – zcela souhlasím, 2 – částečně souhlasím, 3 – nejsem rozhodnutý, 4 – částečně nesouhlasím, 5 – zcela nesouhlasím). Výsledky zjištěné prvním předvýzkumem posloužily k posouzení vzájemné vazby mezi oběma výzkumnými nástroji.

Po uskutečnění první fázi předvýzkumu bylo zjištěno, že získané výsledky z nedokončených vět v některých případech nekorespondují s výsledky získanými z dotazníku a z tohoto důvodu není možné spolehlivě vyhodnotit míru shody mezi explicitními a implicitními postoji oslovených respondentů. Rozdílný počet položek u vytvořených výzkumných nástrojů způsobil, že pro některé nedokončené věty chyběla komparace mezi položkami dotazníku. Na základě tohoto zjištění bylo přistoupeno k modifikaci dotazníku. K původním patnácti položkám bylo přidáno dalších deset, aby tak došlo ke sjednocení jejich počtů. Pro lepší orientaci ve vzájemných vazbách mezi oběma výzkumnými nástroji, a tím i mezi implicitními a explicitními postoji respondentů, byly vytvořeny dimenze, do kterých byly rovnoměrně rozděleny položky nedokončených vět a dotazníku. Vytvořené dimenze byly zaměřeny na sledování následujícího: *postoj k přírodě, postoj ke kultuře, stav životního prostředí, přání, očekávání a hodnoty*. Při vytváření dimenzí jsme vycházeli z výzkumů, které opustily měření proenvironmentálních postojů pomocí jedné dimenze a revidovanou verzi dotazníku členily na několik dimenzí (Lalonde, Jakson, 2002).

Druhá fáze předvýzkumu proběhla v lednu 2013. Bylo osloveno 32 učitelů ze dvou brněnských středních odborných škol. Z celkového počtu oslovených respondentů bylo 16 učitelů odborných předmětů, 7 učitelů všeobecných předmětů a 9 učitelů praktického vyučování a odborného výcviku. Mezi dotazovanými převládaly ženy (25 žen, 7 mužů).

Předvýzkum byl zaměřen na srozumitelnost formulace jednotlivých nedokončených vět. Před provedením předvýzkumem bylo upraveno znění nedokončených vět do 1. osoby jednotného čísla. Záměrem bylo prostřednictvím této změny zajistit osobnější vnímání předložených problémů u oslovených respondentů. Jako ukázkou provedené úpravy předkládáme znění několika původních a poté následně upravených položek.

Tab. 1.10: Původní a upravené znění nedokončených vět

Původní znění	Upravené znění
Vztah člověka a přírody obvykle spočívá v tom, že...	Myslím si, že vazba mezi mnou a přírodou spočívá v tom, že...
Neobnovitelné přírodní zdroje, které se na Zemi vyskytují, lidé...	Podle mého názoru neobnovitelné přírodní zdroje, které se na Zemi vyskytují, lidé...
Pobyt v přírodě je pro současného člověka...	Můj kontakt s přírodou vnímám jako...
Příroda pro člověka ve skutečnosti...	Podle mne hodnota přírody pro člověka je...
Činnost člověka na Zemi způsobuje...	Myslím si, že činnost lidí na Zemi...

Zdroj: Autorka

Získané výsledky z druhé fáze předvýzkumu ukázaly, že záměr byl krok správným směrem. Při posouzení vyjádření oslovených respondentů byl vytvořen závěr, že upravené znění nedokončených vět povede k osobnějšímu projevu, než tomu bylo u předcházející varianty. Upravený způsob formulace umožní proniknutí prostřednictvím výzkumného projektu ke skutečným, nepřímým, spontánním a nekontrolovaným postojům učitelů.

Poslední úpravou, ke které jsme dospěli na základě druhého předvýzkumu, byla menší změna ve formulaci původně vytvořených dimenzí. Jednotlivé dimenze budou v konečné verzi sledovat postoj k přírodě, postoj ke kultuře, postoj k ochraně životního prostředí, postoj k vlastní odpovědnosti a vlastním potřebám.

Domníváme se, že takto připravené výzkumné nástroje umožní lépe se zorientovat ve zkoumané oblasti, kterou jsou postoje učitelů středních odborných škol k environmentálním tématům.

Vzhledem k tomu, že není mnoho výzkumných studií, které by se zabývaly výše uvedenou problematikou (srov. Činčera, 2013), přínos prováděného výzkumu spočívá podle našeho názoru také v tom, že se snaží vyplnit mezeru v této oblasti. V dosud provedených výzkumných šetřeních, které se zkoumají postoje k environmentální problematice, jsou oslovenými respondenty především žáci základních nebo středních škol. V předkládaném výzkumném projektu jsou však respondenty učitelé středních odborných škol a cílem šetření je zjistit jejich postoje k environmentální problematice. Prezentovaný záměr vychází z přesvědčení, že právě učitelé jsou významným subjektem, který může výrazně ovlivnit žáky při vytváření jejich postojů k přírodě a životnímu prostředí.

## 1.7 Ako vnímajú prácu so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami učiteľa stredných odborných škôl

*Eleonóra Černáková, Eva Matejková*

Profesia učiteľa v sebe zahŕňa mnoho schopností a znalostí, ktorými musí pedagóg disponovať. Mal by vedieť reflektovať žiakov, vzdelávacie prostredie a v neposlednom rade seba samého. Schopnosť citlivo reagovať na situácie, ktoré v školskom prostredí môžu vzniknúť, mu v značnej miere umožňuje efektívne viesť vyučovanie. Tak je to aj pri práci v súčasnej triede na stredných odborných školách, kde často je jeden, ak nie viac žiakov so špeciálnymi potrebami.

Súčasná pedagogika, ovplyvnená humanizmom, sa zameriava na osobnosť dieťaťa-žiaka, na jeho potreby v priebehu edukácie. V posledných rokoch sme si uvedomili a diagnostikovali žiakov s poruchami pozornosti, príp. správania, žiakov so senzoričnými nedostatkami, príp. telesnými poruchami a začlenili sme ich do bežných tried. Počet týchto detí a pravdepodobnosť, že každý učiteľ sa s takýmto žiakom za svoju učiteľskú prax stretne mnohokrát, sú dostatočným dôvodom, aby sme sa tomuto javu venovali.

Kratochvílová (2007) uvádza, že termín žiaci so špeciálnymi potrebami vznikol prekladom z pôvodného anglického termínu „children with special needs“, ktorý mal v anglosaskej terminológii postupne nahradiť staršie pojmy, explicitne a nežiaduco (ba až pejoratívne) zvyrazňujúce rôzne typy postihnutí. V nových termínoch – žiaci so špeciálnopedagogickými potrebami, resp. žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, dominuje na prvom mieste „dieťa“, „žiak“ alebo „človek“, a nie „postihnutie“ či „narušenie“.

### 1.7.1 Edukácia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

Teóriou a praxou edukácie postihnutých, narušených jedincov alebo jedincov so špeciálnymi potrebami sa zaoberá vedný odbor v sústave pedagogických vied – špeciálna pedagogika (Višňovský, Kačáni, 2001). Špeciálnu pedagogiku delíme podľa druhu postihnutia, narušenia alebo špeciálnej potreby nasledovne: pedagogika mentálne postihnutých, pedagogika zrakovo postihnutých, pedagogika sluchovo postihnutých, pedagogika telesne postihnutých, chorých a zdravotne postihnutých, pedagogika detí s narušenou komunikačnou schopnosťou, pedagogika psychosociálne narušených, pedagogika detí s viacnásobným postihnutím, pedagogika detí s poruchou učenia, pedagogika žiakov s poruchami správania, pedagogika výnimočne nadaných a talentovaných.



Vašek (2003) uvádza, že špeciálna pedagogika je vedný odbor v sústave pedagogických vied, ktorý sa zaoberá teóriou a praxou výchovy, vyučovania a vzdelávania detí, mládeže a dospelých vyžadujúcich špeciálnu starostlivosť z dôvodu somatickej, senzorickej, mentálnej, rečovej alebo psychosociálnej poruchy, alebo narušenia, alebo ich kombinácie. Predmetom špeciálnej pedagogiky je skúmanie podstaty a zákonitostí výchovy a vzdelávania postihnutých z aspektu etiológie, symptomatológie, korekcie príslušného defektu, poruchy alebo narušenia, ako aj profylaxie neadekvátneho vyrovnávania sa s postihnutím a jeho dôsledkami.

Slowík (2007) definuje špeciálnu pedagogiku ako disciplínu orientovanú na výchovu, vzdelávanie a celkový osobnostný rozvoj znevýhodneného človeka s cieľom dosiahnuť najvyššiu mieru jeho sociálnej integrácie, a to vrátane pracovných a spoločenských možností a uplatnenia. Predmetom záujmu špeciálnej pedagogiky je človek, u ktorého sa objavila porucha, teda človek s postihnutím alebo hendikepovaný jedinec.

Mnohí zo žiakov so špecifickými potrebami učenia trpia problémami v oblasti percepcie. Prijmú neskršenú správu, ale nedokážu ju správne zaregistrovať a porovnať s už skôr uloženým materiálom; dochádza u nich k problémom integrácie a chápaniu pojmov na úrovni konceptualizácie. Výrazná je porucha sústredenia a udržania pozornosti. Nedokážu sa na jednu vec sústrediť tak dlho, ako je treba na jej zaznamenanie, dochádza k nedostatočnému zapamätaniu a nesprávnemu pochopeniu informácie (Serfontein, 1999). Charakteristické prejavy chovania detí s poruchou pozornosti sú ľahká rozptýliteľnosť vonkajšími podnetmi, problémy s načúvaním a s plnením podnetov, problémy so zameraním a udržaním pozornosti, problémy so sústredením sa na úlohu a jej dokončenie, nevyrovnaný výkon v práci v škole, „vypínanie“ pozornosti, čo môže vyzerať ako zasnenosť a neporiadnosť, nedostatočné študijné výsledky, problémy so samostatnou prácou (Riefová, 1999). V súčasnej dobe sa v medicíne používa pre vývojové poruchy učenia a chovania termín **poruchy pozornosti**. Pedagogika ich nazýva **špecifické poruchy učenia**.

Školské výkony detí s poruchou sú negatívne ovplyvnené nedostatkami v porozumení hovorenej reči, realizácii hovorenej reči, technike čítania, porozumení prečítaného, realizácii písania, aplikácii gramatických pravidiel, počítaní, pochopení početných operácií (Vašek, 2003).

*„Porucha učenia predstavuje širší pojem, pod ktorým rozumieme ťažkosti v učení sa, čítať, písať, počítať, hovoriť..., ktoré vznikli ako dôsledok inej poruchy, napr. zmyslového, emocionálneho, či sociálneho narušenia alebo mentálneho postihnutia, prípadne nedostatočným sociálnym prostredím, zníženými podnetmi z okolia, či použitím nevhodných výukových metód. Špecifické vývinové poruchy učenia predstavujú súhrnný názov pre jednotlivé poruchy čítania (dyslexia), písania (dysgrafia), pravopisu (dysortografia), matematických schopností (dyskalkúlia), poruchu hudobných schopností (dysmúzia), vývinu hovorovej reči (dysfázia), motorických schopností (dyspraxia) a mnohých iných“ (Zatková, 2007, s. 4).* Poruchy učenia sa môžu u jednotlivca kombinovať. A je možná kombinácia nadania s poruchou učenia.

Starostlivosť o nadaných žiakov sa uskutočňuje akceleráciou, čiže zrýchlením tempa učenia, rozšírením obsahu vzdelania a viacúrovňovým vzdelávaním prostredníctvom vnútornej diferenciacie obsahu.

## 1.7.2 Diagnostikovanie porúch učenia

Existuje veľké množstvo špecifických porúch, ktoré majú rôzny pôvod. Pre diagnostikovanie porúch učenia je potrebné sledovať celú osobnosť dieťaťa, najmä jeho schopnosť sústrediť sa, vytvárať si vzťahy k spolužiakom, učiteľom a samotnej práci v škole, rečovým, orientačným, rytmickým, telesným prejavom atď. Včasná diagnostika je jediným východiskom pre nastolenie optimálnej reedukácie. Problémy v učení zvyknú „vyjsť na povrch“ najmä pri zmene vyučujúceho, t. j. hlavne na druhom stupni základnej školy, alebo pri zmene školy, a to hlavne pri prechode na strednú školu. Tu sa už problém s čítaním, písaním alebo počítaním nedá prehliadať, a preto sa stretávame s prvotnou diagnostikou špecifických vývinových porúch učenia až u stredoškôľakov.

Poruchy učenia mávajú tieto symptómy:

- Dieťa s problémami neudrží dostatočne dlhú pozornosť potrebnú pre počúvanie rôznych textov a problémavejšie im rozumie.
- Problémavejšie si pamäta podrobnosti z textov, ktoré sú mu predčítané.
- V prvej triede má problémy samé zvládnuť čítanie a písanie hlások a čísiel.
- Je málo odolné voči frustrácii.
- Narušuje svojím chovaním prácu v triede. Predvádza sa, aby na seba upútalo pozornosť.
- Obyčajne nedokončí uloženú úlohu.
- Jeden deň to vyzerá, že sa niečo naučilo, ale na druhý deň všetko zabudne.
- Snaží sa vyhýbať slohovým cvičeniam, a pokiaľ je k tomu donútené, má veľké problémy. Podobne je preň veľmi ťažké zaznamenať na papier akúkoľvek vlastnú myšlienku.
- Je schopné úplne odpovedať na otázku, ale keď má odpoveď zapísať, je výsledok neporovnateľne horší.
- Má slušnú slovnú zásobu, ale pri písomnom prejave jeho slovná zásoba značne poklesne.
- Nechce chodiť do školy.
- Prehlasuje, že učenie v škole je príliš ťažké (Martin, Waltman-Greenwood, 1997, s. 185).

## 1.7.3 Pedagogická integrácia

Súčasná škola sa zameriava na *pedagogickú integráciu*, ktorú chápeme ako dynamický, postupne sa rozvíjajúci jav cieľového charakteru, v ktorom dochádza k partnerskému súžitíu, komunikácii a kooperácii postihnutých a intaktných účastníkov pedagogického procesu za podmienky vzájomne vyváženej adaptácie počas ich výchovy a vzdelávania pri obojstranom aktívnom podiele na riešení výchovno-vzdelávacích situácií (Kratochvílová, 2007).

Vedenie školy sa musí spolu s učiteľmi v oblasti problematiky žiakov so špeciálnymi potrebami ďalej vzdelávať. Je potrebné, aby sa k tejto otázke pristupovalo citlivejšie a zároveň aj k voľbe vhodných opatrení, ktoré by škola mala realizovať. Aby učitelia mohli do výučby zapájať účinné vyučovacie metódy a stratégie zvládania takýchto žiakov, musia mať možnosť navštevovať kurzy, semináre, konferencie a iné aktivity, ktoré im umožnia profesijný rast. Vedenie, ktoré túto potrebu chápe a rešpektuje, bude učiteľov v snahe zdokonaľovať svoje schopnosti jednoznačne podporovať (Riefová, 1999). Autorka ďalej vyzdvihuje, že vybudovanie poradenských služieb pre postihnutých žiakov, ich rodičov i pre učiteľov je jednou z podmienok úspešnej školskej integrácie. V súčasnosti sa u nás



živo diskutuje o systéme poradenstva vrátane špeciálno-pedagogického poradenstva, prípadne o práci špeciálneho pedagóga, príp. psychológa v školách.

Významný je tiež vzťah medzi rodičom a školou, ktorý významne ovplyvňuje úspešnosť výchovno-vzdelávacieho procesu, učenia žiakov a ich osobnostného rozvoja. V demokratických krajinách je partnerstvo vo vzťahu rodič-škola podporované. Jeho predpokladom je vzájomná otvorenosť, informovanosť a ochota komunikovať. Rozvíjajú sa rôzne formy spolupráce: informačné publikácie o živote školy, jej cieľoch a programe, participácia rodičov na rozhodovaní o škole prostredníctvom zástupcov rodičov v školských výboroch a radách, systematické rozvíjanie kontaktov medzi školou a rodičmi, aktívna spoluúčasť rodičov na živote školy, umožnenie vstupu rodičov do vyučovania a návštevy učiteľov v rodinách, spoločné programy a domáce úlohy pre rodičov a žiakov a pod. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

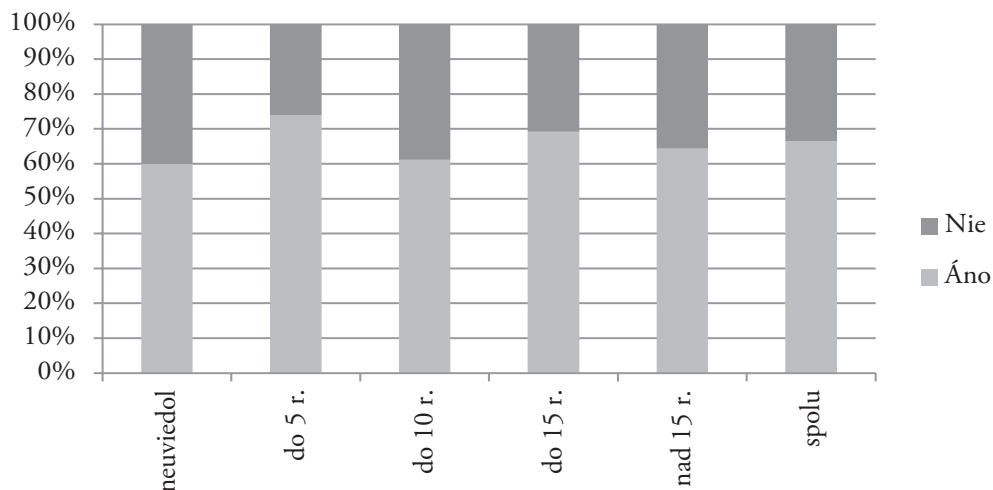
Ale aj žiaci, ktorí nikdy nevyhľadali pomoc v špecializovaných zariadeniach (Zaťková, 2007), si dokážu vytvoriť vlastný kompenzačný program pri učení s pomocou učiteľov, rodičov, doučovateľov a pod.

#### 1.7.4 Prieskum práce učiteľov so žiakmi so špeciálnymi potrebami

Náš prieskum sme zamerali na zmapovanie stavu v oblasti práce so žiakmi so špeciálnymi potrebami v nitrianskych stredných odborných školách.

Prieskum bol riešený dotazníkovou metódou medzi učiteľmi piatich SOŠ v Nitre – Obchodná akadémia, Bolečkova 2, Spojená škola, Slančíkovej 1, Stredná priemyselná škola stavebná, Cabajská 4, SOŠ potravinárska, Cabajská 6 a SOŠ veterinárna, Dražovská 14. Prieskumu sa zúčastnilo 133 učiteľov z menovaných škôl (z toho bolo 75 učiteľov odborných predmetov); počet žien 107 a mužov 21, 5 neuviedlo. Respondentov sme určovali aj podľa veku praxe na 4 skupiny. Administrácia dotazníkov prebehla v druhej polovici mesiaca jún 2012. Dotazník obsahoval 8 položiek, z toho 6 zatvorených, 2 polo-otvorené a 1 otvorenú. Prostredníctvom dotazníka sme sa pýtali na prácu učiteľov SOŠ so žiakmi so špecifickými potrebami. Pri spracovaní sme zistili, že niektorí učitelia vynechali odpovede na niektoré položky – preto počty odpovedí v jednotlivých položkách sa nie vždy zhodujú. Výsledky boli zaznamenané v tabuľkovom editori a v ňom sa zhodnocovali číselné údaje a spracovávali grafy uvádzané vo výsledkoch.

Početnosti odpovedí na prvú otázku: **Učili ste integrovaných žiakov so špeciálnymi potrebami?:** a) áno, b) nie uvádzame na Obrázku 1.2.



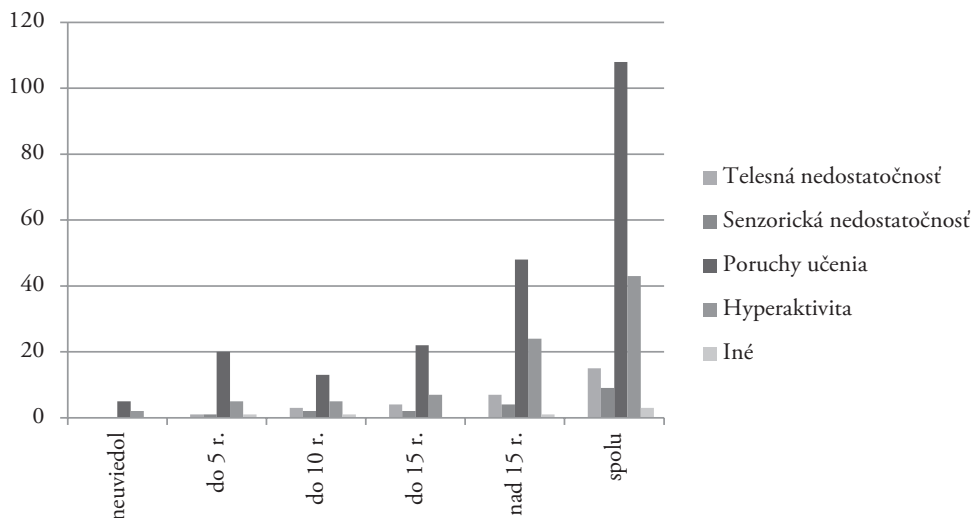
Obr. 1.2: Zastúpenie učiteľov, ktorí vyučujú aj žiakov so špeciálnymi potrebami

Zdroj: Autorky

Približne 60 % učiteľov uvádza, že vyučuje žiakov so špeciálnymi potrebami.

V 2. otázke sme sa pýtali: **Aké sú podľa Vás najčastejšie príčiny integrácie žiakov so špeciálnymi potrebami?** (Obr. 1.3):

- telesná nedostatočnosť;
- senzorická nedostatočnosť;
- poruchy učenia;
- hyperaktivita;
- iné.



Obr. 1.3: Uvádzanie najčastejších príčin so špeciálnymi potrebami na SOŠ

Zdroj: Autorky

Učitelia uvádzajú najčastejšiu príčinu špeciálnych učebných potrieb žiaka poruchy učenia, následne hyperaktivita, potom telesná nedostatočnosť. Zistili sme testom zhody chí kvadrát, že odpoveď c) variant aj d) variant je štatisticky významne rozdielny počtom odpovedí, ako udávajú nasledujúce Tabuľky 1.11 a 1.12.

Tab. 1.11 a 1.12: Chí kvadrát test zhody pre varianty

Odpovede	ni	Teoretické fi	ni	$(E-T)^2/T$	
Telesná nedostatočnosť	10	0,2	26	9,846153846	
Senzorická nedostatočnosť	9	0,2	26	11,11538462	
Poruchy učenia	80	0,2	26	112,1538462	
Hyperaktivita	28	0,2	26	0,153846154	
Iné	3	0,2	26	20,34615385	
	130	1	130	<b>153,6153846</b> 9,487729037	chí vyp chí teor

Odpovede	ni	Teoretické fi	Teoretické ni	$(E-T)^2/T$	
Telesná nedostatočnosť	10	0,2	53	34,88679245	
Senzorická nedostatočnosť	12	0,2	53	31,71698113	
Poruchy učenia	184	0,2	53	323,7924528	
Hyperaktivita	56	0,2	53	0,169811321	
Iné	3	0,2	53	47,16981132	
	265	1	265	<b>437,7358491</b> 9,487729037	chí vyp chí teor

Zdroj: Autorky

1,94549E-93 – predpoklad je správny – rozdiely vo variantoch odpovedí sú štatisticky významné.

Na otázku: **V čom spočíva odlišnosť Vašej práce vo vyučovaní so žiakmi so špeciálnymi potrebami?** – učitelia voľne odpovedali nasledovne:

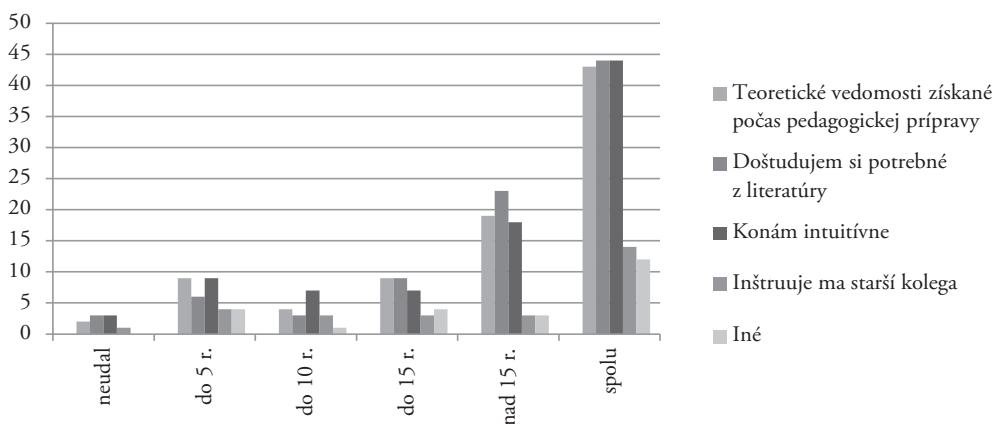
- venujem im väčšiu pozornosť, otázky formulujem stručne a jednoznačne, trpezlivo čakám na odpoveď;
- viac času na vypracovanie testov;
- viac času na úlohy;
- preferovanie ústneho skúšania;
- zvýšená pozornosť;
- podrobnejšie vysvetlenie učiva;
- zvýhodnené kritériá hodnotenia;
- individuálne zadania;
- individuálna práca;
- špeciálne pokyny k ich vypracovaniu;

- zmena rozsahu látky;
- treba často kontrolovať pri práci;
- väčší počet písomných cvičení;
- dodatočné dovysvetľovanie učiva;
- neberie sa do úvahy napr. pravopis;
- individuálne vysvetlenie;
- porozumenie výkladu;
- špeciálna príprava na vyučovanie;
- zvláštna pozornosť, doučovanie;
- viac trpezlivosti;
- väčší dôraz na čas, menší obsah učiva, vybrať len to úplne najpotrebnejšie, ešte väčší dôraz na to, aby sa žiak cítil príjemne.

Aj pokyny k práci so žiakmi so špeciálnymi potrebami učenia, ako uvádza Štihová (2012), určujú, že ak je žiakovi so ŠVVP potrebné prispôbiť obsah a formy vzdelávania v niektorých vyučovacích predmetoch, vypracuje vyučujúci v spolupráci so špeciálnym pedagógom ako súčasť individuálneho vzdelávacieho programu *Úpravu učebných osnov konkrétneho predmetu*. Jedná sa o úpravu obsahu vzdelávania žiaka so ŠVVP, t. j. vychádza sa z učebných osnov predmetu. Vyučujúci učiteľ v spolupráci so špeciálnym pedagógom vypracuje postupnosť krokov pri preberaní učiva príslušného predmetu. Úprava učebných osnov predmetu, ktorá je súčasťou individuálneho vzdelávacieho programu, sa vypracováva len pre tie vyučovacie predmety, v ktorých žiak nemôže postupovať podľa učebných osnov daného ročníka, prípadne potrebuje iné úpravy.

Na Obrázku 1.4 sú uvedené početnosti odpovedí na uzavretú položku: **Čo je základom pre Vašu prácu so žiakmi so špeciálnymi potrebami?:**

- a) teoretické vedomosti získané počas pedagogickej prípravy;
- b) doštudujem si potrebné z literatúry;
- c) konám intuitívne;
- d) inštruuje ma starší kolega;
- e) iné.



Obr. 1.4: Základ pre prácu so žiakmi so špeciálnymi potrebami

Zdroj: Autorky

Učitelia najčastejšie volili odpoveď c) a b) v rovnakom zastúpení, t. j. potrebné pre prácu so žiakmi so špeciálnymi potrebami si doštudujú alebo konajú intuitívne, len o niekoľko učiteľov menej získalo vedomosti v tejto oblasti pri pedagogickej príprave. V možnosti e) doplnili učitelia najčastejšie konzultácie so psychológom, resp. s CPPP, špeciálnym pedagógom, surdopédom, informácie z porad. Predpokladali sme, že bude rozdiel v tom, z čoho čerpajú učitelia služobne mladší v porovnaní s učiteľmi s dlhšou praxou. Štatisticky sa tento predpoklad nepotvrdil, ako vyplýva z výpočtov z Tabuliek 1.13 a 1.14.

Tab. 1.13: Empirické hodnoty

Prax	Do 5 r.	Do 10 r.	Do 15 r.	Nad 15 r.	Spolu
Teoretické vedomosti získané počas pedagogickej prípravy	9	4	9	19	41
Doštudujem si potrebné z literatúry	6	3	9	23	41
Konám intuitívne	9	7	7	18	41
Inštruuje ma starší kolega	4	3	3	3	13
Iné	4	1	4	3	12
spolu	32	18	32	66	148

Zdroj: Autorky

Tab. 1.14: Teoretické údaje

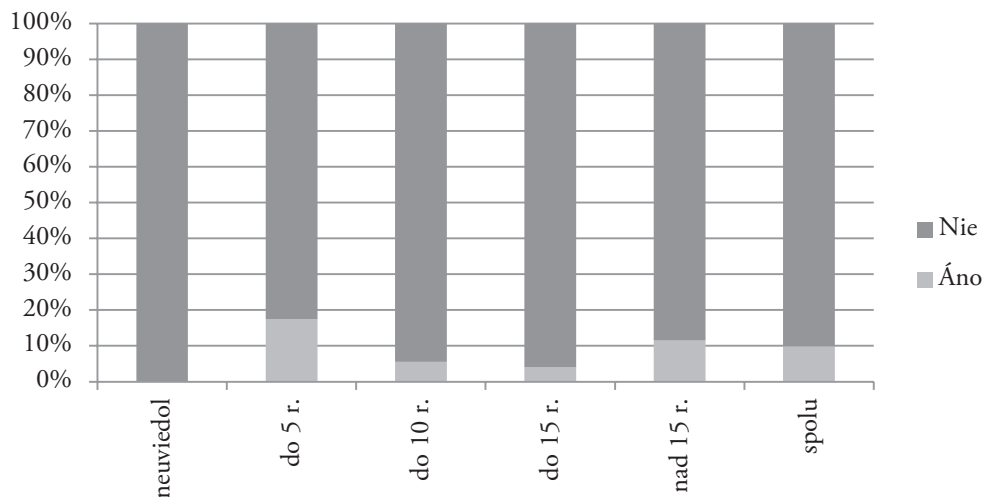
Prax	Do 5 r.	Do 10 r.	Do 15 r.	Nad 15 r.	Spolu
Teoretické vedomosti získané počas pedagogickej prípravy	8,864864865	5	8,86	18,28378378	41
Doštudujem si potrebné z literatúry	8,864864865	5	8,86	18,28378378	41
Konám intuitívne	8,864864865	5	8,86	18,28378378	41
Inštruuje ma starší kolega	2,810810811	1,6	2,81	5,797297297	13
Iné	2,594594595	1,5	2,59	5,351351351	12
Spolu	32	18	32	66	148

Zdroj: Autorky

Chí test = 0,59716985 teda  $H_0$  nezamietame a dĺžka praxe nevyplýva na to, z akých zdrojov čerpajú respondenti pri svojej práci so žiakmi so ŠVVP.

Na otázku: **Absolvovali ste predmet špeciálnu pedagogiku?** (a – áno; b – nie) odpovedali respondenti temer jednoznačne, že neabsolvovali. V príprave učiteľov akademických predmetov sa nachádza v bakalárskom stupni predmet špeciálna pedagogika v troch z deviatich (Sirotová, Frýdková, Smetanová, 2010), prípadne sociálna pedagogika v 1, špeciálna pedagogika v 2, integrácia postihnutých žiakov, resp. práca s problémovými

žiacmi v 1 z deviatich porovnávaných magisterských programov. Z nášho pohľadu a javí vhodné tento predmet zaradiť do všetkých učiteľských vzdelávaní.



Obr. 1.5: Absolvovanie špeciálnej pedagogiky učiteľmi

Zdroj: Autorky

Predpokladali sme, že učitelia s menšou praxou absolvovali špeciálnu pedagogiku s väčšou pravdepodobnosťou. Z výpočtov vyplynulo, že sa nulová hypotéza nezamieta.

Tab. 1.15: Hodnoty empirické

Prax	Do 5 r.	Do 10 r.	Do 15 r.	Nad 15 r.	Spolu
Áno	4	1	1	7	13
Nie	19	17	24	54	114
Spolu	23	18	25	61	127

Zdroj: Autorky

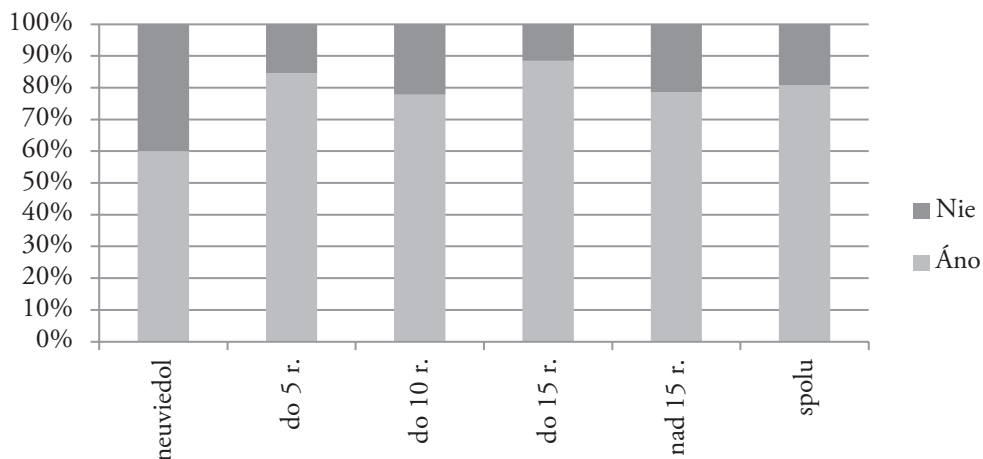
Tab. 1.16: Teoretické údaje

Prax	Do 5 r.	Do 10 r.	Do 15 r.	Nad 15 r.	Spolu
Áno	2,354330709	1,843	2,55906	6,244094488	13
Nie	20,64566929	16,16	22,4409	54,75590551	114
Spolu	23	18	25	61	127

Zdroj: Autorky

Chí kvadrát test má hodnotu 0,411983076 a z toho usudzujeme, že dĺžka praxe nevlýva na to, či respondenti absolvovali špeciálnu pedagogiku.

Na Obrázku 1.6 uvádzame názor učiteľov na potrebnosť predmetu špeciálna pedagogika počas pedagogicko-psychologickej prípravy na učiteľské povolanie.



Obr. 1.6 Potrebnosť predmetu špeciálna pedagogika podľa respondentov

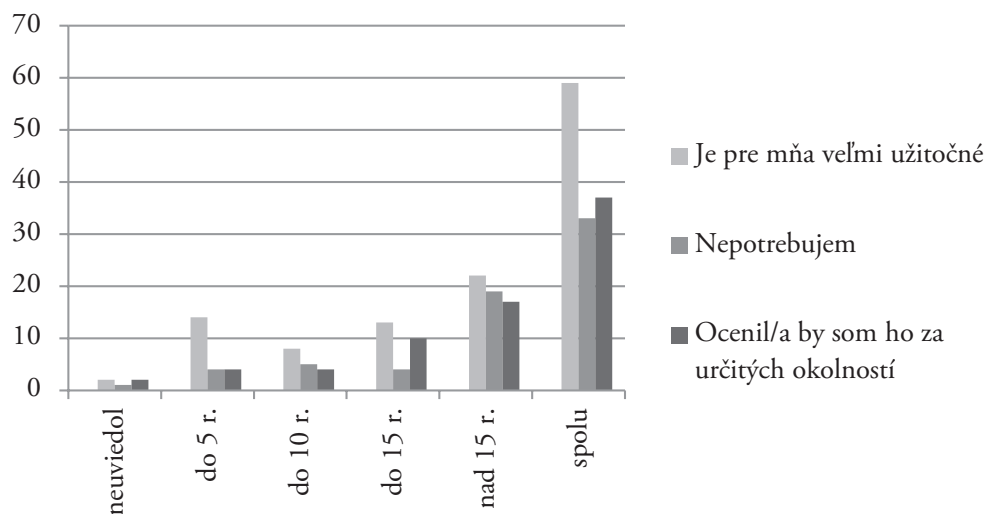
Zdroj: Autorky

Väčšina učiteľov si myslí, že špeciálna pedagogika je v súčasnosti potrebná pre učiteľskú prácu. Tento názor je súhlasný s tvrdením Sirotovej, Frýdkovej a Smetanovej (2010), ktoré uvádzajú, že v príprave nielen budúcich učiteľov, ale aj v rámci ich celoživotného vzdelávania učiteľov je potrebné zastúpenie tých pedagogických disciplín, ktoré teoreticky, ale aj kompetenčne vyzbroja učiteľa pre prácu s problémovými žiakmi. Takýmito disciplínami sú špeciálna pedagogika a sociálna pedagogika.

Obrázok 1.7 predstavuje uvedené počty odpovedí respondentov na otázku: **Doškolenie v oblasti práce so žiakmi so špeciálnymi potrebami:**

- je pre mňa veľmi užitočné;
- nepotrebujem;
- ocenil/a by som ho za určitých okolností.

Odpovede na c) variant sú, ak bude takýchto žiakov pribúdať, ak by som pracoval s takými žiakmi, podľa typu školy, praktické rady nie teória.



Obr. 1.7: Názor na doškolenie

Zdroj: Autorky

Chceme zistiť, či je významný rozdiel v odpovediach medzi školami.

Tab. 1.17: Teoretické hodnoty chí kvadrát

Prax	Do 5 r.	Do 10 r.	Do 15 r.	Nad 15 r.	Spolu
Je pre mňa veľmi užitočné	6,860465	19,66667	10,51938	8,232558	13,72093
Nepotrebujem	3,837209	11	5,883721	4,604651	7,674419
Ocenil/a by som ho za určitých okolností	4,302326	12,33333	6,596899	5,162791	8,604651

Zdroj: Autorky

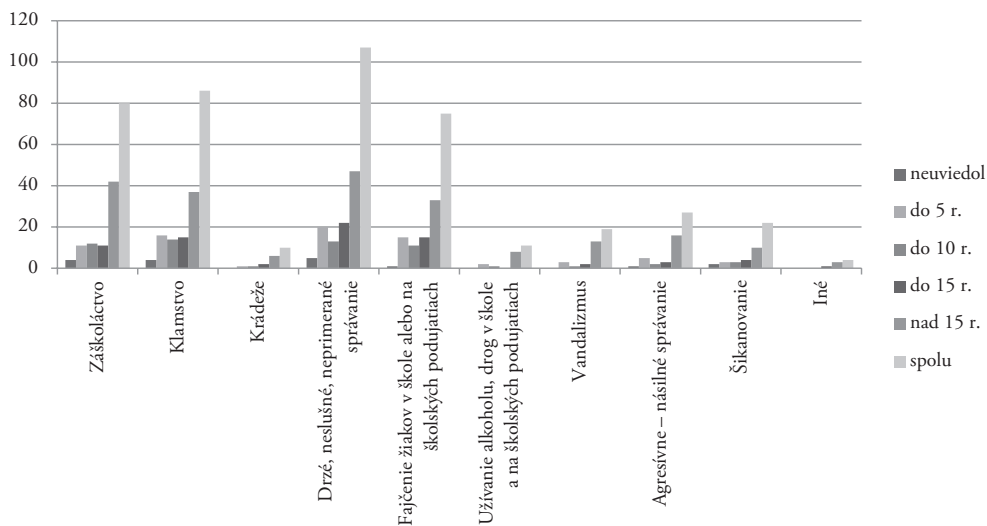
Výpočtom chí kvadrát = 0,367714 sme zistili, že  $H_0$  nezamietame, t. j. nie je rozdiel v odpovediach medzi školami.

Väčšina respondentov uznáva užitočnosť doškolovania v oblasti práce so žiakmi so špecifickými potrebami. Školy a školské zariadenia si môžu prostredníctvom metodicko-pedagogických centier alebo priamo vo Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie objednať vzdelávacie prednášky psychológov na tému práce s deťmi minoritných skupín (Školská integrácia, 2009). Avšak ponuky metodických centier v akreditovaných vzdelávaniach je dosť obmedzená (Starostlivosť o nadaných žiakov pomocou Matematickej olympiády v kategóriách Z4 až Z9, Metodika integrácie v umeleckej výchove a vzdelávaní podľa nových pedagogických dokumentov, Vzdelávanie učiteľov geografie pre prípravu na mimoškolské aktivity s talentovanou mládežou (Ponukové katalógy, 2012).

Ostatná položka skúmala: **S akými náročnými pedagogickými situáciami sa stretávate pri svojej práci? (môžete označiť 3 odpovede)** (Obr. 1.8):



- a) záškoláctvo;
- b) klamstvo;
- c) krádeže;
- d) drzé, neslušné, neprimerané správanie;
- e) fajčenie žiakov v škole alebo na školských podujatiach;
- f) užívanie alkoholu, drog v škole a na školských podujatiach;
- g) vandalizmus;
- h) agresívne – násilné správanie;
- i) šikanovanie;
- j) iné.



Obr. 1.8: Najčastejšie problémové situácie podľa učiteľov

Zdroj: Autorky

Najviac sa učitelia stretávajú s drzým, neslušným, príp. neprimeraným správaním žiakov, potom udávali ako ďalšie neprimerané situácie klamstvo, záškoláctvo a fajčenie. V takýchto situáciách je vhodné podporiť komunikačné kompetencie hlavne učiteľov, ale aj žiakov.

Bakošová (2011) navrhuje možnosti, ako utvárať sociálne kompetencie:

- Rozvíjať sociálne kompetencie prostredníctvom sociálnych vzťahov učením sa a zároveň postupným utváraním návykov.
- Využívať recipročný determinizmus, ktorý podporuje sebareguláciu, poskytuje možnosť overiť si, ako určitá forma správania sa vplýva na druhých, poskytovaním spätnej väzby.
- Využívať modelovanie – vytvárať modelové situácie modelovaním riešenia problému. Tým sa poskytne možnosť učiť sa cez skúsenosť iných. Situácie budú spracované tak, aby dochádzalo k posilňovaniu prosociálneho správania sa a k oslabovaniu egocentrického alebo agresívneho správania sa.
- Podpora sebaúčinnosti – modelovanie a posilňovanie požadovaného správania sa, monitorovanie všetkých foriem správania sa.

- Oceňovanie pozitívnych foriem správania sa, využívanie skupinového ocenenia, sebahodnotenia, hodnotenia inými.

Práca učiteľa na stredných odborných školách je v súčasnom období veľmi náročná. Prispieva k tomu aj fakt, že v súčasnej škole je čoraz viac pedagogicky náročných situácií. Taká je aj práca s triedou, kde sú žiaci so špeciálnymi potrebami učenia.

V našom mapovaní pohľadu učiteľov na prácu so žiakmi so špeciálnymi potrebami sme prišli k takýmto výsledkom: viac ako polovica učiteľov vyučuje triedy so žiakmi so špeciálnymi potrebami vzdelávania; ako najčastejšiu príčinu špeciálnych učebných potrieb žiaka uvádzajú poruchy učenia, následne hyperaktivitu, potom telesnú nedostatnosť; odlišnosť v práci respondentov s takýmito žiakmi spočíva v zvláštnej príprave, individuálnom prístupe, v dôraze na dovysvetľovanie a ústnom preverovaní atď.; učitelia uvádzajú, že potrebné pre prácu so žiakmi so špeciálnymi potrebami si doštudujú alebo konajú intuitívne, opýtaní učitelia temer všetci neabsolvovali predmet špeciálnu pedagogiku, ale uznávajú jej veľký význam pre prácu s integrovanými žiakmi. Väčšina by prijala aj doškolenie v predmetnej oblasti.

Na základe zisteného môžeme upozorniť na potrebu prípravy učiteľov SOŠ na prácu so žiakmi so špeciálnymi potrebami či už v pregraduálnej, alebo postgraduálnej príprave. Pravdepodobne pre učiteľov s dlhšou praxou by bolo vhodné ponúkať kurzy v meste bydliska alebo pracoviska, prípadne doškolenia v rámci stretnutí pedagogickej rady alebo predmetovej komisie. Vhodné by bolo vo vzdelávaní učiteľov klásť dôraz aj na nácvik a rozvoj komunikačných schopností, ktoré by mohli eliminovať vznik neštandardných pedagogických situácií. Súhlasíme s Poláčkom (2010), ktorý uvádza, že špecifikum učiteľskej práce spočíva najmä v tom, že okrem všeobecných komunikačných zručností prejavujúcich sa v schopnosti používať jazyk, vo výchovnovzdelávacej práci, najmä pri riešení rozličných pedagogických situácií, je potrebné mať vysokú mieru rozvinutia aj ďalších **špeciálnych komunikačných zručností**. Medzi ne zaraďujeme: asertivitu, empatiu, schopnosť počúvať, tvorbu spätnej väzby a schopnosť motivovať.

Ďalšou možnosťou je klásť dôraz u učiteľov aj na znalosť vyučovacích a učebných štýlov. Zaťková (2010) konštatuje, že v tomto kontexte je vyučovací štýl učiteľa ponímaný ako jeden z činiteľov, ktorý vplýva na riešenie pedagogických situácií a je tiež jednou z možných determinánt vzniku neštandardných situácií vo vyučovacom procese.

## 1.8 Význam pedagogickej diagnostiky pre výchovno-vzdelávací proces

*Darina Bačová, Darina Gogolová*

Úlohou pedagogickej diagnostiky je zistenie, akým spôsobom človek dokáže absorbovať vedomosti, vnímať svet a ľudí okolo seba. Týka sa to rovnako malého dieťaťa, ako aj dospelého človeka. Naučí nás škola, do ktorej mnohí chodíme dlhé roky, učiť sa? Vlastné skúsenosti, ale aj pozorovanie diania v našich školách svedčia skôr o opaku. Naučiť sa, ako sa učiť, je v našej škole skôr vedľajším produktom, pridanou hodnotou.

Väčšinou sa vychádza z toho, že každý žiak má svoj spôsob učenia, že ho v sebe časom objaví a začne využívať. Môže sa stať, že človek „svoj spôsob“ nenájde? Môže sa človek nenaučiť učiť sa? Čo to znamená – vedieť sa učiť? Môže byť dôvodom nezáujmu o vzdelávanie zlý spôsob učenia (učiteľom/učiteľkou) alebo zlý spôsob učenia sa?

Na tieto otázky, ale aj na mnohé ďalšie je potrebné hľadať odpovede. Oficiálna psychológia učenia uprednostňuje modely všeobecného učenia sa, z ktorých vymizli všetky špecifické a jedinečné črty, neberie ohľad na osobitosti a špeciálne zvláštnosti jednotlivých žiakov a akoby vôbec neprihliadala na to, že dieťa sa osobnosťou nerodí, ale počas života sa ňou stáva a že o rozvoj jeho osobnosti je potrebné sa starať – doma, ale aj v škole.

### 1.8.1 Proces učenia

Učenie je vždy čosi seriózne, mimoriadne ťažké a vážne. Je to činnosť, ktorá vyžaduje námahu, pevnú vôľu, sústredenie... Je to činnosť nepríjemná, spojená so školou, človek ju robí z donútenia a často proti svojmu vnútornému presvedčeniu a založeniu, proti svojej podstate, pretože to chcú učitelia, rodičia...

Takáto interpretácia toho, čo učenie sa je, sa v našich školách objavuje pomerne často. Nie je nepravdivá, iba zameraná na to, čo takmer každému prekáža – na donucovanie, zlé vzťahy, nezáujem a často aj na neschopnosť vysvetliť alebo na nevedomosť týkajúcu sa spôsobov, štýlov učenia sa. Áno, učenie sa je seriózne, ťažké a vážna práca, ktorá vyžaduje námahu, pevnú vôľu a sústredenie, ale môže byť aj činnosťou, ktorá je príjemná, zaujímavá, dobrodružná, veselá – napriek tomu, že je spojená so školou, učiteľmi a v konečnom dôsledku aj s rodičmi. Je to otázka štýlov – spôsobov, ako sa učiť, ale aj ako učiť.

Podľa Mareša (1998) existuje vo všeobecnosti päť spôsobov, ako učitelia učia žiakov učiť sa:

- Pozorovaním a skúsenosťami zo života (aj vlastného). Ide o nútenie do učenia pričom spôsoby a metódy ako sa učivo žiak naučí, necháva učiteľ výlučne na ňom. Ide o metódu pokus – omyl.
- Napodobňovaním – napríklad pri matematike, keď je možné úlohu vyriešiť podľa inštrukcií, vzoru, podľa algoritmov.
- Dohováraním, trestaním, chválením – napr.: „...na strednej škole by si sa mal učiť

ináč...“ Ide o napodobňovanie učenia nejakého imaginárneho žiaka.

- Radou, aby sa žiaci učili podľa pokynov v príručkách – riadeným samoučením.
- Radami odborníkov, aby sa žiaci učili podľa vedecky preskúmaných metód. Problém pri tomto spôsobe je v tom, že takmer každá psychologická škola hovorí o iných metódach a chápe učenie odlišne.

Okrem prvého a čiastočne piateho spôsobu nerešpektujú tieto „rady“ individualitu a jedinečnosť žiaka.

## 1.8.2 Učebné štýly

Problematika učebných štýlov je v slovenskej pedagogickej verejnosti relatívne nová a neznáma téma. Pritom absolútne korešponduje s priamym učením sa žiakov. Problematika učebných štýlov absentuje aj v učebniciach, pregraduálnej príprave učiteľov aj v ich ďalšom vzdelávaní. Názory na klasifikácie učebných štýlov nie sú jednotné ani v zahraničí. Podľa Tureka (2008), ktorý rozlišuje medzi kognitívnym a učebným štýlom (kognitívny štýl je spôsob, ktorý človek preferuje pri prijímaní a spracúvaní informácií, je prevažne vrodenný, ťažko sa mení, len v minimálnej miere sa viaže s obsahom), je učebný štýl súhrnom postupov, ktoré jednotlivec v určitom období preferuje pri učení. Vyvíja sa z vrodenného základu, ale v priebehu života sa mení, zdokonaľuje. Človeku sa jeho štýl učenia javí ako samozrejмый postup, ktorý si neuvedomuje, nezamýšľa sa nad ním. Môže mu život uľahčovať, alebo naopak komplikovať. Učebné štýly je možné diagnostikovať aj meniť.

Vedieť sa učiť, učiť sa učiť sa alebo poznávanie na druhú. Poznávanie ako človek poznáva, je metakogníciou. Učiť sa učiť sa (predpoklady k celoživotnému učeniu) je prvou z kľúčových kompetencií, ktoré tvoria spoločný základ pre európske edukačné systémy a odborné vzdelávanie, pričom nemajú viesť k ich unifikácii.

Odborníci sa zhodujú na tom, že kľúčové kompetencie si majú osvojiť všetci občania už počas povinného školského vzdelávania a rozvíjať ich počas celého života. Na to, aby dochádzalo k efektívnemu osvojovaniu si kľúčových kompetencií, je potrebná najmä zásadná zmena obsahu a spôsobu vyučovania, vyučovacích metód a stratégií smerom k participatívne, interaktívne, zážitkové učenie, ktoré je založené na skúsenosti a prepojené so životom. Podľa Fischera (1997), v súčasnosti už vieme určiť, ktoré spôsoby vyučovania poskytnú deťom najlepšiu príležitosť k učeniu. Uvádza niekoľko vyučovacích stratégií, ktoré majú najtesnejší vzťah k úspešnému učeniu: učenie myslením, kladenie otázok, plánovanie, diskutovanie, mentálne mapovanie, divergentné myslenie, kooperatívne učenie, individuálne vedenie, hodnotenie, vytváranie učebného spoločenstva. Osvedčilo sa aj systematické používanie niektorých modelov myslenia a učenia, napr. stratégie EUR, SQ3R, MURDER, diskusné metódy, pojmové mapovanie a iné.

### 1.8.2.1 Učebné štýly podľa spracovania informácií TPAR<sup>17</sup>

Podľa dotazníka autorov Honey, Mumford: *The Manual of Learning Styles* (Honey, 1992 in Sitná, 2009, s. 42) je možné rozlíšenie učebných štýlov napríklad podľa spôsobu práce

---

<sup>17</sup> Učebné štýly podľa Honey a Mumforda (in Sitná, 2009, s. 42; pozri tab.1.18)

s informáciami. Aktivita č. 1 poukazuje na možnosti využitia predmetného dotazníka. Ak učiteľovi v jeho pedagogickej praxi pri výbere vhodných postupov a metód výučby, pri dosahovaní cieľov, má slúžiť ako východisko diagnostika učebných štýlov jeho žiakov, mal by poznať najskôr svoj vlastný učebný štýl. Učiteľ aplikáciou výstupov diagnostiky do procesu výučby uľahčí prácu svojim žiakom. Je to jeden z faktorov, ktorý tiež prispieva k zlepšeniu vzťahov medzi učiteľom a žiakom.

### Aktivita č. 1

Cieľ: Identifikovať svoj učebný štýl a aplikovať výsledky autodiagnostiky v praxi.

Úlohy:

- Preštudujte si informácie o efektívnych postupoch učenia sa uvedené v Tabuľke 1.18.
- Odhadnite svoj učebný štýl na základe informácií získaných z Tabuľky 1.18.
- Zakreslite svoj odhad vlastného učebného štýlu do grafu.
- Vyplňte a vyhodnoťte dotazník učebných štýlov (Sitná, 2009).
- Porovnajete výsledky s vaším odhadom v predchádzajúcej úlohe.
- Aplikujte výsledky autodiagnostiky v príprave na konkrétnu vyučovaciu hodinu v rámci svojho aprobačného predmetu a zdôvodnite svoj postup.

Tab. 1.18: Učebný štýl TPAR

#### **Teoretici (vedecké typy):**

- majú čas na systematický výskum;
- preberané fakty a riešené problémy existujú ako súčasť systémov;
- môžu skúmať logické pozadie faktov, posudzovať rozdiely a súvislosti;
- môžu riešiť intelektuálnu problematiku a diskutovať o faktoch;
- riešia problematiku s jasne zadaným cieľom a konštruktívnymi postupmi;
- sú im predkladané zaujímavé nápady a myšlienky, žiada sa od nich účasť na systémových riešeniach.

#### **Pragmatici (praktické typy):**

- majú príležitosť okamžite využiť to, čo sa naučili;
- učia sa techniky a postupy, ktoré môžu aplikovať v praxi;
- majú vzor, ktorému sa chcú vyrovnávať (učiteľ, ktorého rešpektujú);
- nové informácie si môžu vyskúšať, zistiť ako fungujú;
- téma je jasne stanovená jasným zdôvodnením praktickej uplatniteľnosti.

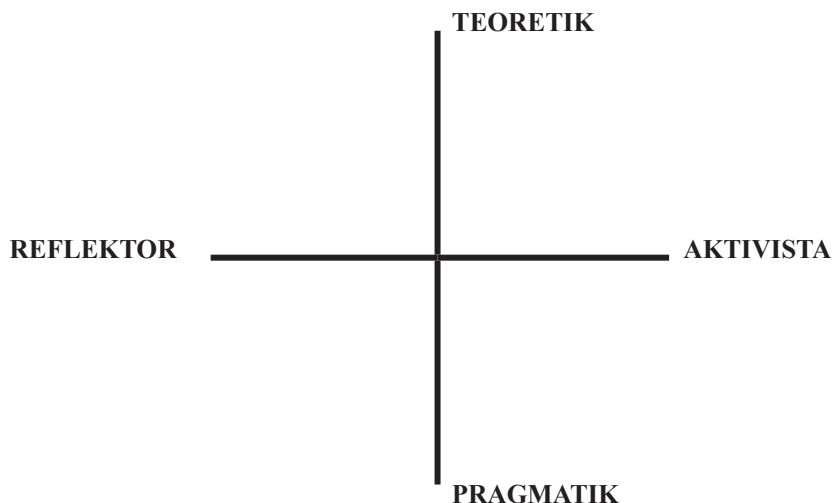
#### **Reflektori (neflektívne typy):**

- môžu v pokoji pozorovať praktické činnosti, video;
- majú dostatok času na zhromažďovanie informácií;
- majú priestor na spracovanie detailných analýz;
- môžu v pokoji diskutovať s ostatnými;
- majú dostatok času, nemusia sa pridržiavať termínov.

#### **Aktivistí (aktívne typy):**

- nová látka je krátka, situačná (súťaže, hry...);
- aktivity vedú k určitým zmenám;
- sú stredobodom diania – moderátorom, organizátorom;
- učia sa novú látku bez obmedzenia učiteľom, sledujú to, čo ich zaujíma;
- môžu uplatňovať svoje myšlienky a riešenia problémov;
- sú obklopení tvorivým, podnetným prostredím.

Zdroj: Honey (1992 in Sitná, 2009, s. 42)



Obr. 1.9: TPAR

Zdroj: Autorky

### 1.8.2.2 Učebné štýly podľa zmyslových preferencií VARK<sup>18</sup>

Podľa zmyslových preferencií je usporiadaná klasifikácia VARK (zrakový, sluchový, verbálny, pohybový), jej autorom je Fleming (2001 in Turek, 2008). Podľa Tureka (2008, s. 85) ide skôr o kognitívne štýly, teda o vrodené tendencie – spôsoby učenia sa. Aktivita č. 2 v skrátenej podobe poukazuje na možnosti aplikácie poznatkov o zmyslových preferenciách pri učení sa. Uvádzame iba Tabuľku 1.19.

#### Aktivita č. 2

Cieľ: Vybrať vhodné učebné metódy pre žiakov preferujúcich jednotlivé učebné štýly.

Úlohy:

- Preštudujte si informácie o učebných štýloch podľa zmyslových preferencií v Tabuľke 1.19.
- Vyberte vhodné metódy pre žiakov preferujúcich jednotlivé učebné štýly – VARK. Svoj výber metód odôvodnite.

---

<sup>18</sup> Učebné štýly podľa Fleminga (2001 in Turek, 2008, s. 85; pozri Tab. 1.19).

Tab. 1.19: Učebné štýly podľa zmyslových preferencií

<b>Zrakovo – obrazový</b>	
Činnosti, ktoré žiak rád realizuje:	Činnosti, ktoré žiak nerád realizuje:
<ul style="list-style-type: none"> <li>– štúdium ilustrovaných uč. textov;</li> <li>– pozorovanie (neverbálnych prejavov);</li> <li>– grafy, diagramy, schémy, text;</li> <li>– graficky, farebne odlišené časti textu;</li> <li>– videozáznamy, fotografie.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– počúvanie;</li> <li>– fyzická činnosť;</li> <li>– prednášky, monológ učiteľa;</li> <li>– neilustrované učebné texty;</li> <li>– písomné úlohy, v ktorých sa kladie dôraz na slová.</li> </ul>
<b>Efektívne spôsoby učenia sa</b>	
Činnosti z pohľadu učiteľa:	Činnosti z pohľadu žiaka:
<ul style="list-style-type: none"> <li>– využívať a zadávať žiakom úlohy zamerané na tvorbu graficky spracovaných výstupov z jednotlivých tém a tematických celkov;</li> <li>– zadávať žiakom úlohy, pri ktorých využívajú počítače a multimédiá;</li> <li>– pri riešení úloh zdôrazniť jednotlivé kroky riešenia a tie graficky zvýrazniť;</li> <li>– viesť žiakov k tvorbe kartotéky;</li> <li>– zaznamenávať pojmy, kľúčové slová, poučky... na tabuľu;</li> <li>– využívať názorné pomôcky, multimédiá.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– tvoriť schémy, pojmové mapy, vývojové diagramy a následne sa učiť vyjadrovať slovne to, čo graficky spracoval;</li> <li>– pri učení sa preferovať tiché prostredie</li> <li>– pracovať s počítačom;</li> <li>– jednotlivé kroky riešenia úlohy dať napr. do rámcikov;</li> <li>– tvoriť si kartotéku učebných kariet, na ktorých budú zaznamenané základné prvky učiva, poučky...;</li> <li>– v poznámkach slová nahrádzať zaužívanými symbolmi;</li> <li>– zaznamenávať pojmy, kľúčové slová, poučky... na okraj v zošite;</li> <li>– pracovať s názornými pomôckami</li> </ul>

Navrhované úlohy, aktivity, metódy

Zdroj: Fleming (2001 in Turek, 2008, s. 85)

### 1.8.2.3 Učebné štýly podľa preferujúcej inteligencie

Učebné typy podľa preferujúcej inteligencie v súlade so svojím učením o mnohonásobnej inteligencii v knihe Dimenze myslenia popísal Gardner (1999). Howard Gardner charakterizuje inteligenciu ako schopnosť riešiť problémy a vytvárať produkty, ktoré sa považujú za hodnotné v jednej kultúre alebo vo viacerých kultúrach. Každý človek má všetky inteligencie. Autor uvádza, že inteligencií má každý človek okolo dvadsať, no prevládajú u neho dve–tri. Do podoby dotazníkov sú rozpracované nasledovné druhy inteligencie: lingvistická, logicko-matematická, priestorová, telesno-kinestetická, akustická, interpersonálna, intrapersonálna, prírodná. Gardner uvažuje – v súčasnosti bližšie rozpracováva duchovnú, spiritualistickú a existenciálnu inteligenciu. Aktivita č. 3 charakterizuje, ako porovnávať dva obsahovo podobné dotazníky, ako kriticky zhodnotiť ich využitie v konkrétnej triede, dohodnúť sa v skupine kolegov – učiteľov na kladoch a záporoch, svoje názory odprezentovať. V Tabuľke 1.20 uvádzame pre názornosť iba prejavy lingvistickej inteligencie.

### Aktivita č. 3

Ciel: Porovnať predložené dotazníky, pomenovať pozitívne a negatívne stránky jednotlivých dotazníkov.

Ulohy:

- Preštudujte obidva nižšie uvedené dotazníky: zdroj Asociácia S. Kovalikovej (ASK, 1996), Čechová (2009, s. 59–60).
- Doplňte názvy typov 8 inteligencií do prázdnych označených riadkov v dotazníku ASK po preštudovaní si výrokov v dotazníku: 1–10, 11–20, 21–30, 31–40, 41–50, 51–60, 61–70, 71–80.
- Porovnajte uvedené dotazníky na zisťovanie učebných štýlov na základe typov inteligencií.
- Uveďte klady jednotlivých dotazníkov na zisťovanie učebných štýlov v prípade, že by ste ho použili v konkrétnej triede, v ktorej by ste realizovali akčný výskum.
- Uveďte zápory jednotlivých dotazníkov na zisťovanie učebných štýlov v prípade, že by ste ho použili v konkrétnej triede, v ktorej by ste realizovali akčný výskum.

Tab. 1.20: Dotazník ôsmich typov inteligencií

1. Moja knižnica s knihami patrí k najcennejšiemu, čo mám.
2. Predtým ako začnem čítať, hovoriť alebo písať, v duchu počujem slová.
3. Zapamätám si viac z počutých správ z rádia alebo rozhlasových relácií ako z televíznych správ alebo relácií.
4. Som majstrom v slovných hrách, skrable alebo lúštení hrebeňoviek či krížoviek.
5. Zabávam iných slovnými hračkami, nezmyselnými rýmami.
6. Slovenský jazyk, dejepis a humanitné predmety mi idú lepšie ako prírodovedné predmety.
7. Keď rozprávam, niekedy ma iní zastavia a opýtajú sa ma na výraz, ktorý používam.
8. Keď cestujem, viac pozornosti venujem čítaniu reklám popri ceste ako prírodnej scenérii.
9. Svoje rozprávanie často okorením nejakými príbehmi, čo som čítal.
10. Naposledy som prečítal niečo, na čo som bol osobitne hrdý a od iných sa mi za to dostalo uznanie.

*Zdroj: Asociácia S. Kovalikovej (ASK, 1996)*

Povrchový a hĺbkový prístup k učeniu charakterizovali Márton a Säljö (1976 in Turek, 2008). Povrchový prístup k učeniu spočíva v reprodukování učiva, pasívnom prijímaní poznatkov, v pamätovom učení, mechanickom memorovaní. Hĺbkový prístup k učeniu spočíva v snahe porozumieť učivu, vystihnúť jeho význam, porozumieť mu. U žiakov s takýmto prístupom k učeniu prevláda vnútorná motivácia. Rozlíšiť hĺbkový a povrchový prístup k učeniu je počas vzdelávania učiteľov možné napríklad prostredníctvom rozdelenia výrokov dokumentujúcich dva prístupy k učeniu. Riadeným rozhovorom a diskusiou dospieť k možnostiam diagnostiky žiakov, k tvorbe otázok, k spôsobom a možnostiam využitia získaných informácií vo výchovno-vzdelávacom procese žiakov v konkrétnych triedach.



Diagnostikovať učebné štýly žiakov je možné napríklad prostredníctvom pozorovaní, dotazníkov, analýzou produktov, portfólií, rozhovormi, voľnými alebo štruktúrovanými písomnými odpoveďami, projektívnymi grafickými technikami, pozorovaním, spätnou väzbou, autoevalváciou, sebareflexiou. Súčasné trendy v pedagogike zdôrazňujú význam poznania učebných štýlov žiakov, ich diagnostiky a tiež uplatňovania týchto vedomostí o žiakoch pri výchove a vzdelávaní. Nie je však možné jednoznačne tvrdiť, že by sa žiaci lepšie učili, keby im bolo učivo predkladané iba v „ich“ štýle. Výskumy potvrdzujú, že kvalitné vzdelávanie si vyžaduje prezentovanie učebnej látky aj v ostatných štýloch, teda je potrebné používať kombináciu všetkých štýlov a s nimi súvisiacich vyučovacích metód. Takéto vyučovanie je osobnostne prospešné pre žiakov rovnako ako pre učiteľov – realizátorov vyučovania (Sitná, 2009, s. 42).

### 1.8.3 Zaverečné odporúčania pre učiteľov

Odporúčania pre učiteľov, ktorí sa rozhodnú diagnostikovať učebný štýl svojich žiakov dotazníkovou metódou:

- Pred predložením dotazníka žiakom si učiteľ dotazník dôkladne preštuduje a prehodnotí jeho vhodnosť pre konkrétnych žiakov.
- Učiteľ oboznámi rodičov žiakov o tom, že bude realizovať pedagogickú diagnostiku a vysvetlí rodičom podstatu a význam pedagogickej diagnostiky, výsledky ktorej mu pomáhajú pri voľbe vhodných metód a postupov v procese výučby a celkovo pri realizácii edukačného procesu.
- Pred realizáciou pedagogickej diagnostiky učiteľ v danej triede oboznámi žiakov s jej cieľmi a významom, s možnosťou skvalitniť vyučovací proces aplikáciou zistení do praxe.
- Po ukončení pedagogickej diagnostiky každý žiak bude jednotlivo oboznámený s vlastnými výsledkami, celkovo učiteľ vyhodnotí výsledky triedy a vysvetlí žiakom význam a podstatu pedagogickej diagnostiky učebných štýlov.
- Výsledky jednotlivcov učiteľ nezverejňuje, slúžia učiteľovi ako východisko pri voľbe vhodných postupov v rámci procesu výučby.
- Učiteľ nepreferuje žiakov podľa ich zaradenia k typom učebných štýlov, vysvetlí žiakom, že každý učebný štýl má svoje kladné stránky a dáva žiakovi možnosť rozvíjať sa v určitej oblasti, rovnako ocení žiakov preferujúcich ktorúkoľvek z foriem inteligencie.

## 1.9 Hodnotenie sociálno-komunikačných zručností učiteľov a možnosti ich rozvoja

*Miroslav Poláček*

Ak chceme poznať mieru rozvoja sociálno-komunikačných zručností musíme zvoliť vhodné spôsoby ich hodnotenia. V súčasnosti existuje viacero metód používaných na ich meranie. K najčastejšie využívaným patria štandardizované psychologické dotazníky. Cieľom nášho prieskumu bolo hodnotiť úroveň sociálno-komunikačných zručností učiteľov na vybraných stredných školách pomocou **Dotazníka sociálnych zručností (SSI) podľa Riggia**.

### 1.9.1 Dotazník sociálnych zručností (SSI)

Dotazník SSI vznikol ako všeobecná sebahodnotiaci metóda pre meranie základných sociálnych a komunikačných zručností. V posledných rokoch je SSI intenzívne využívaný pri práci s manažérmi. Keďže sociálno-komunikačné zručnosti sú kľúčové aj vo výchovno-vzdelávacom procese, SSI je tiež vhodnou metódou na hodnotenie mäkkých zručností učiteľov. Porovnanie úrovne týchto kompetencií môže pomôcť pri koncipovaní východísk pri tréningových a rozvíjajúcich programoch.

Dotazník sociálnych zručností meria tri prejavy komunikačných zručností – vyslanie, prijatie a kontrolu informácií na dvoch úrovniach: neverbálnej (emocionálnej) a verbálnej (sociálnej). Výsledkom týchto meraní je šesť škál: emocionálna expresivita (EE), emocionálna senzitivita (ES), emocionálna kontrola (EK), sociálna expresivita (SE), sociálna senzitivita (SS), sociálna kontrola (SK). Okrem toho je možné vypočítať celkovú hodnotu emocionálnych zručností (TE), ktorá spája individuálnu úroveň neverbálnych (emocionálnych) schopností a celkovú hodnotu sociálnych zručností (TS), ktorá spája individuálnu úroveň verbálnych (sociálnych) schopností, ako aj celkovú hodnotu vyjadrovania (TE<sub>Ex</sub>), vnímavosti (T<sub>Se</sub>) a kontroly (TC<sub>o</sub>). Celková hodnota, t. j. celkový výsledok SSI uvádza všeobecnú úroveň komunikačných zručností.

Všeobecne je možné povedať, že čím vyšší je výsledok, tým rozvinutejšie sú komunikačné zručnosti diagnostikovaného jedinca. Výsledky pre jednotlivé škály sú v rozmedzí 15–75 bodov. Najnižšia možná hodnota, ktorú je možné v dotazníku získať, je 90 bodov a najvyššia 450 (Riggio, Carney, 2007).

Tab. 1.21: Dimenzie sociálno-komunikačných zručností podľa Dotazníka sociálnych zručností

	Vyjadrovanie	Vnímavosť	Kontrola	Celkové skóre
Emocionálna dimenzia	EE	ES	EC	TE
Sociálna dimenzia	SE	SS	SC	TS
Celkové skóre	Tex	Tse	Tco	celkové SSI

Zdroj: Autor

### 1.9.2 Prieskum všeobecnej úrovne komunikačných zručností učiteľov

V našom prieskume sme sa zamerali na všeobecnú úroveň komunikačných zručností učiteľov na vybraných stredných školách. Skúmali sme učiteľov na štyroch stredných odborných školách – na Obchodnej akadémii, na Strednej priemyselnej škole stavebnej, na Spojenej škole a na Strednej odbornej škole potravinárskej. Z Obchodnej akadémie sa zúčastnilo dotazníkového šetrenia 14 učiteľov, zo SPŠ stavebnej 19 učiteľov, zo Spojenej školy 43 učiteľov a zo SOŠ potravinárskej 14 učiteľov. Celkový počet skúmaných respondentov bol 90.

Tab. 1.22: Počet učiteľov

Škola	Počet učiteľov
Obchodná akadémia	14
SPŠ stavebná	19
Spojená škola	43
SOŠ potravinárska	14
Spolu	90

Zdroj: Autor

Úroveň komunikačných zručností skúmaných učiteľov sme rozlišovali podľa kritérií odporúčaných v manuáli pre Dotazník sociálnych zručností. Nízku úroveň komunikačných zručností dosiahli tí učitelia, ktorí získali od 75 do 180 bodov, strednú úroveň tí, ktorí získali od 181 do 225 bodov a vysokú úroveň komunikačných zručností tí, ktorí dosiahli od 226 do 450 bodov. V našom prieskume sme sa zamerali na priemerné hodnoty získané sčítaním jednotlivých hodnôt a na vzájomné porovnanie týchto údajov medzi školami.

Najvyššiu priemernú hodnotu komunikačných zručností dosiahli učitelia na SOŠ potravinárskej – 238,00 bodov. Na SPŠ stavebnej dosiahli učitelia priemernú hodnotu 220,74 bodov, na Obchodnej akadémii 216,50 bodov a na Spojenej škole 215,19 bodov. Priemerná hodnota, ktorú dosiahli všetci učitelia bola 222,11.

Tab. 1.23: Hodnoty dosiahnuté v Dotazníku komunikačných zručností

Škola	Počet bodov
SOŠ potravinárska	238,00
SPŠ stavebná	220,74
Obchodná akadémia	216,50
Spojená škola	215,19
Priemer	222,11

Zdroj: Autor

To, že úroveň komunikačných zručností vybraných učiteľov je najvyššia na SOŠ potravinárskej, dokazuje aj fakt, že len jeden učiteľ zo skúmaného súboru dosiahol hodnotu nižšiu ako 200 bodov. Na SPŠ stavebnej vo vybranej vzorke ich s hodnotou nižšou ako 200 bodov bolo 6, na Obchodnej akadémii 4 a na Spojenej škole 11.

Výsledky získané z Dotazníka sociálnych zručností sa môžu použiť na hodnotenie rozdielov medzi školami, samotnej školy, ako aj jej jednotlivých učiteľov. Výsledky môžu slúžiť ako podklad pre aplikačné, tréningové a rozvíjajúce programy. Ak by sa dotazník využil na podrobné skúmanie jednotlivých dimenzií sociálno-komunikačných zručností, učители by sa mohli rozhodnúť, na rozvoj ktorej oblasti komunikačných zručností sa budú zameriavať. Pre rozvoj sociálno-komunikačných zručností učiteľov sú najvhodnejšie tréningy sociálnych zručností alebo tzv. sociálno-psychologické výcviky.

Pojem tréning je prevzatý zo zahraničnej literatúry, kde sa objavuje častejšie a má aj omnoho širší význam. Tréning v súvislosti s rozvojom zručností definuje Porvazník (1999) ako systematický proces zmeny správania sa, vedomostí a motivácie za účelom zlepšenia ekvivalencie medzi osobnými charakteristikami a požiadavkami, ktoré sú na nich kladené v súvislosti s vykonávaním pracovných úloh. Tréningom by podľa autora mal byť správne označený najmä ten spôsob rozvoja sociálno-komunikačných zručností, v ktorom prevažuje vôľový proces nad emotívnym a kognitívnym. Zručnosti sa nadobúdajú častým opakovaním, precvičovaním, výcvikom, a to je predovšetkým vôľový proces.

Cieľom tréningových programov je rozvoj osobnostných kompetencií a sociálnych spôsobilostí. Tréningové programy sa vo variujúcej miere sústreďujú na podporu, rozvoj sebareflexie, reflexie sociálnych procesov, na sebamanažovanie a manažovanie sociálnych procesov.

Podľa Spenceovej (2003) **tréning sociálnych zručností (Social Skills Training, SST)** má za cieľ zvýšiť schopnosť vykonávať kľúčové spôsoby správania, ktoré sú dôležité pre dosiahnutie úspechu v sociálnych situáciách. Ide o behaviorálne metódy, ktoré zahŕňajú návody a modely správania, hranie rolí, nácvik spätnej väzby sociálneho vnímania a pod. Podľa autorky efektívne zmeny v sociálnom správaní vyžadujú zásahy, ktoré zamedzujú konkurenčnému správaniu. Medzi úspešné metódy patrí napríklad kognitívna reštrukturalizácia, emocionálna regulácia alebo manažment improvizácie.

Rozvoj sociálno-komunikačných zručností je úzko spätý s aplikáciou poznatkov sociálnej psychológie. Významnú možnosť takéhoto využitia predstavuje dnes veľmi populárny a široko využívaný **sociálno-psychologický výcvik**. Podľa Nakonečného (2007) ide o metodicky založený nácvik určitých schopností sociálnej interakcie, ktorý sa na jednej strane rozšíril do oblasti psychoterapie a na druhej strane do oblasti psychológie organizácie, resp. riadenia.

Súčasťou tréningov a sociálno-psychologických výcvikov sú dnes veľmi populárne programy na rozvoj emocionálnej kompetencie, empatie a predovšetkým asertivity.

### 1.9.3 Programy ako súčasť tréningov a sociálno-psychologických výcvikov

#### *Program na rozvoj emocionálnej kompetencie*

Emocionálna kompetencia je podľa Golemana (2011) súčasťou emocionálnej inteligencie a je to schopnosť, ktorú možno zdokonaľovať. Predstavuje nevyhnutný predpoklad úspešného plnenia pracovných a iných úloh. Jej miera závisí od toho, ako dokážeme svoj potenciál emocionálnej inteligencie uplatniť v živote. Na rozdiel od kognitívnych schopností, ktoré sú vrodené, možno si svoje emocionálne kompetencie v každom veku zlepšiť. Pri zdokonaľovaní emocionálnej kompetencie zapájame do činnosti staršie časti mozgu, ktoré sú zodpovedné za vznik a intenzitu našich emócií. Tieto pracujú pomalšie, učia sa z modelov, praxe a opakovania. Potrebujú dôsledný tréning (Pružinská, 2005).

#### *Programy na rozvoj empatie*

Tréningy na rozvoj empatie sú organizované s vedomím, že rôzni ľudia sa líšia rôznou mierou citlivosti na tento aspekt medziľudskej komunikácie. Ukazuje sa, že ľudia s vyššou mierou empatie (schopnosti vcítiť sa do pocitov toho druhého) sú spravidla schopní vnímať viac znakov než ľudia, ktorí túto schopnosť nemajú. Schopnosť empatie je do určitej miery človeku už vrodená, ale dá sa ovplyvniť a výcvikom zlepšiť (Bedrnová, Nový, 2004).

#### *Programy na rozvoj asertívnej komunikácie*

Asertívnou komunikáciou rozumieme komunikačné pôsobenie subjektu navonok so zámerom dosiahnuť čo najlepší výsledok pre neho samého pri rešpektovaní názorov iných (Porvazník, 1999). Asertívny tréning môže poslúžiť ako obzvlášť účinný prostriedok k vlastnému zdokonaleniu. Ľudia, ktorí sú dobre oboznámení s asertívnymi technikami, prehĺbia poznanie samých seba, zväčší sa ich sebadôvera a sebaúcta, budú komunikovať otvorenejšie, účelnejšie a pôsobivejšie. Budú brať ohľad nielen na seba, ale aj na druhých (Bishop, 2000).

Existuje mnoho kompetencií, ktoré sú dôležité pre prácu učiteľa. Medzi najdôležitejšie patria tzv. sociálno-komunikačné zručnosti. V rámci ďalšieho vzdelávania učiteľov je preto potrebné nielen dopĺňať si svoje odborné vedomosti, ale aj skúmať možnosti ako spoznávať a rozvíjať štruktúru svojich tzv. mäkkých zručností. Práve tie bývajú často pri celkovom úspechu v učiteľskej práci rozhodujúce.

## 1.10 Využití moderních informačních technologií ve vysokoškolské výuce

*Lenka Danielová, Dita Janderková*

Současná moderní společnost prožívá celou řadu změn. Hovoříme o informační společnosti a technologické revoluci založené na vzájemném propojení informačních, komunikačních a masově mediálních technologií, které výrazně přeměňují řadu aspektů lidského života (Šindlerová, 2005).

Základní myšlenky celoživotního učení byly zpracovány již v roce 2000 Evropskou komisí, která vydává pracovní dokument Memorandum o celoživotním učení, navazující na dříve vydané dokumenty (Lisabonská strategie). Memorandum o celoživotním učení obsahuje šest klíčových myšlenek Evropské unie na platformě celoživotního učení:

- nové základní dovednosti pro všechny;
- více investic do lidských zdrojů;
- inovace ve vyučování a učení;
- oceňování učení;
- přehodnocení poradenství;
- přiblížení učení domovu.

Na tento dokument navazují další strategické dokumenty. Již v roce 2001 ve Stockholmu na zasedání Evropské rady byly vytyčeny tři hlavní strategické cíle v oblasti vzdělávání (Vyhnánková, 2007). Cíle byly formulovány do následujících oblastí:

- zlepšit kvalitu a efektivitu vzdělávacích systémů členských zemí;
- zajistit přístup ke vzdělávání pro všechny;
- otevřít vzdělávací systémy okolnímu světu.

Podpora celoživotního učení je zahrnuta také ve strategických dokumentech vlády ČR. V roce 2007 MŠMT zveřejnilo Strategii celoživotního učení ČR, která navázala na dokument vydaný MŠMT v minulých letech. Celoživotní učení se stává nezbytností pro současnou moderní společnost.

### 1.10.1 Systém celoživotního učení

Palán a Langer (2008) definují celoživotní učení jako zásadní koncepční změnu pojetí vzdělávání, kdy všechny možnosti učení, vzdělávání v rámci vzdělávacího systému, ale i mimo něj, jsou chápány jako celistvý propojený celek, který umožňuje četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který dovoluje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoliv během života.

Systém celoživotního učení zahrnuje formální vzdělávání, neformální vzdělávání a informální učení. Formální vzdělávání probíhá ve vzdělávacích institucích, které jsou součástí hlavního vzdělávacího systému. Tento typ vzdělávání vede k získávání uznávaných dokladů o stupni a oboru dosaženého vzdělání. Neformální vzdělávání je nedílnou

součástí celoživotního učení. Je to organizované vzdělávání, které je realizováno mimo vzdělávací systém. Poskytuje vzdělávání pro dospělé i mládež s různým obsahovým zaměřením a s různými nároky na učení vzdělávajících se subjektů. Neformální vzdělávání je realizováno např. podniky, různými vzdělávacími agenturami, kluby i školami. K neformálnímu vzdělávání bychom mohli zařadit např. profesní vzdělávání v podnicích či kurzy cizích jazyků i rekvalifikační výcvik (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Nutnou podmínkou pro realizaci tohoto druhu vzdělávání je účast odborného lektora, učitele či proškoleného vedoucího. Nevede k získání stupně vzdělání.

Ročně se účastní nějaké formy vzdělávání pouze 29 % obyvatel České republiky ve věku 25–64 let, zatímco v ostatních zemích Evropské unie je to průměrně až 42 %. Největší podíl připadá na informální učení (21,4 %) a neformální vzdělávání (12,9 %) (Vyhnánková, 2007).

Informální učení je přirozeným průvodním znakem každodenního života. Začíná již v raném dětství v primární sociální skupině – rodině a pokračuje po celý život. Na rozdíl od předchozích typů vzdělávání není toto učení zpravidla záměrným procesem.

Naplňování zveřejněných myšlenek a cílů je dlouhodobý proces, pro který je nezbytný kvalitní management, institucionální opatření a legislativní změny. Pro realizaci jednotlivých cílů je nezbytné zavádění specifické organizace výuky, aplikace moderních metod a forem vzdělávání na všech stupních škol. K moderním formám vzdělávání řadíme také distanční vzdělávání jako velmi efektivní a flexibilní nástroj.

Lidé pociťují nutnost dalšího kvalifikačního vzdělávání. Na druhé straně pro svoji časovou zaneprázdněnost chtějí přenést formy vzdělávání co nejlépe svému bydlišti, v ideálním případě přímo do svých domovů.

S cílem postupného rozvoje distančního vzdělávání v České republice bylo zřízeno Národní centrum pro distanční vzdělávání (NCDiV). NCDiV plní roli koordinačního, informačního a metodického centra pro podporu rozvoje distančního vzdělávání ve vzdělávacích institucích ČR a zároveň je kontaktním střediskem pro spojení s evropskými strukturami distančního vzdělávání (Zlámalová, 2008).

Uvedené trendy ve vzdělávání se v maximální míře snaží uplatnit ve všech svých studijních programech také Mendelova univerzita v Brně (dále jen MENDELU).

### 1.10.2 Zvláštnosti vysokoškolské výuky

K specifickým znakům vysokoškolské výuky řadíme její vysokou míru abstrakce, specifický způsob řeči, intelektuální činnosti vyšší úrovně (řešení problémů, kritické myšlení, intelektuální výtvořivost), ale také vysokou míru samostatnosti v úsudcích, kooperaci, úctu a sebeúctu. Nelze také opomenout akademickou kulturu, která zahrnuje model chování a klima prostředí (Vašutová, 2002, s. 54). K zvláštnostem vysokoškolské výuky lze zařadit také organizační formy výuky na VŠ, využívání klasických i specifických metod výuky, způsoby hodnocení studentů a výsledků učení i hodnocení výuky.

Vysokoškolští studenti představují sociokulturní skupinu, která se v procesu vysokoškolské socializace vyvíjí jako obraz vysoké školy včetně jejich učitelů, vzdělávací koncepce a klimatu (Ondrejko, 1977, s. 139–156 in Vašutová, 2002, s. 158).

Studenti přicházející na VŠ se mění. Rozdílnost bychom mohli hledat zejména v oblasti osobnostní, z pohledu jejich vzdělávacích potřeb, motivace k učení. Dochází také k pro-



měně z pohledu věkové struktury studentů. Vzrůstá počet studentů starších 35 let, kteří se odlišují od svých mladších kolegů motivací ke studiu, vzdělávacími potřebami, životními zkušenostmi a specifickými zvláštnotmi spojenými s vývojovou fází života.

Za specifické obecné charakteristiky vzdělávání dospělých (podle Rogerse, 1986 in Malach, 2002) můžeme považovat:

- Potvrzování dospělosti. Každý program by měl být efektivní a v souladu s procesem dozrávání a sebeuspokojení studenta.
- Účast na nepřetržitém procesu růstu. Rychlost a orientace vzdělávání je u každého jedince rozdílná, avšak všichni by měli být zapojeni do dynamického procesu změn.
- Vlastní zkušenost a hodnoty. Student přináší do procesu vzdělávání vlastní zkušenosti a vědomosti.
- Vzdělávání s vytyčenými cíli.
- Ustálené modely vzdělávání.

Z hlediska vývojové psychologie lze konstatovat, že dospělost je jednou z fází života, do které člověk vstupuje po období dětství a dospívání. Říčan (1990) upozorňuje, že řada autorů dělí dospělost na další období, ale značně nejednotně. Mluví se o mladé dospělosti (mezi 20. až 30. rokem života), střední dospělosti (mezi 30. až 45. rokem života), zralé dospělosti, která trvá od 45 let do 60 let věku, dále už nastupuje období stáří (vymezené věkem nad 60 let). Ovšem je nutné konstatovat, že mezi jednotlivými vývojovými fázemi nenajdeme ostré předěly, podobně jako je nenajdeme ani v procesu vzdělávání.

Co je ale nesporné a co musí být respektováno, je skutečnost, že osobnost jedince vyvrává postupně a v procesu vzdělávání to musí být zohledněno. Konkrétně je nutné volit vhodné metody, formy vzdělávání.

Adolescence nabízí optimální podmínky pro učení, je ukončen vývoj intelektových schopností, rozvíjí se a stabilizuje styl učení. Významu nabývá stále více sociální učení. Myšlení se rozvíjí v úrovni syntetických operací a posiluje se kreativita. Jedinci v tomto období jsou schopni se koncentrovat na učení, vynikají především v rychlosti reakcí ve srovnání se staršími studenty.

V rané dospělosti stále přetrvávají dobré podmínky pro efektivní učení. Dokončuje se rozvoj analyticko-syntetických činností. Začíná převažovat tvořivý a racionální přístup k řešení problémů. Většinou se v učení odráží silná motivace a stále vysoká schopnost koncentrace. Ovšem snižuje se schopnost paměťového učení.

Ve střední dospělosti samozřejmě trvá schopnost učení, ale už není tak efektivní. K tomu, aby se jedinec něco naučil, potřebuje ve srovnání s předchozími etapami více času a trvá mu delší dobu, než se dokáže koncentrovat. Formuje se individuální učební styl. Student se spoléhá více na logické myšlení než na paměťové. Dobrou úroveň má syntetické myšlení, tvoření asociací. Jedinec dosahuje lepších výsledků, pokud se může opírat o dosavadní zkušenosti a využít to, co se naučil v profesní praxi. Objevuje se nejistota v učení, která do značné míry souvisí s poklesem paměťových funkcí. Uvedme pro zajímavost, že při řešení inteligenčních testů lze již ve věku 30–35 let zaznamenat stabilizaci a poté pokles performačních schopností, který už je ve 40 letech zřetelný. Slovné logické schopnosti ale vykazují vzestup i po 40. roce věku (Kuric, 1986).

Logické učení se až do 60 let mění jen velmi málo. Dospělí v porovnání s dětmi a mládeží mají lepší schopnost osvojovat si učivo v jeho logické struktuře a systémovém začlenění, mají lepší předpoklady pro logické učení. Vyhýbají se memorování faktů, chtějí věcem a jevům porozumět v jejich souvislostech a vztazích (Cirbes, 1989).

To, co bylo zmíněno, nijak neomezuje jedince, aby se dál vzdělával, naopak pokud bude znát své možnosti a svá omezení, může se jim lépe přizpůsobit a reagovat na ně. Totéž platí i pro pedagogy, kteří tyto studenty učí a využívají moderní informační technologie. Některé postřehy pedagogů přímo z praxe budou uvedeny v následujícím textu.

### 1.10.3 Příprava e-opor

Mendelova univerzita v Brně na svých 5 fakultách a 1 vysokoškolském ústavu Institutu celoživotního vzdělávání nabízí celou řadu bakalářských a navazujících magisterských studijních programů. Některé z nabízených studijních programů lze studovat v prezenční, ale také v kombinované formě studia. Sílí poptávka po distanční formě vzdělávání.

Ke zkvalitnění výuky studentů prezenčních oborů, ale především studentů kombinované formy studia, popř. k rozvoji distanční formy vzdělávání byl realizován projekt sloužící k rozvoji multimediálních opor na MENDELU. V rámci tohoto projektu vznikají na všech pracovištích multimediální e-learningové opory. K zajištění metodické podpory, ale i základní pomoci při vkládání této opory do příslušného softwarového prostředí byli vyškoleni e-konzultanti. Tito pracovníci z řad zaměstnanců jednotlivých fakult, mají úzkou vazbu na vedení fakulty, aby byla zajištěna co nejlepší komunikace s čelními představiteli fakulty.

Hlavním úkolem těchto vyškolených pracovníků je metodicky pomoci autorům e-opor tak, aby připravovaný studijní materiál splňoval všechny požadavky kladené na tyto opory, zejména v oblasti obsahu, interaktivity a metodiky. Cílem pomoci je získat co možná nejkvalitnější multimediální studijní materiály. Náročnost přípravy takové výuky po stránce odborné i metodické oproti prezenční i částečně kombinované formě výuky spočívá v použití odlišných metod výuky i způsobu práce. Přes všechny odlišnosti této formy studia musí studenti získat stejné znalosti a dovednosti, které získají studenti prezenční formy studia.

Příprava studijních opor se liší od přípravy klasických studijních materiálů, např. vysokoškolských skript. Tyto studijní opory se odlišují v řadě aspektů (Zlámalová, 2008; Průcha, Míka, 2000, upraveno):

- Studijní opory se snaží vyvolat zájem a potřebu studovat dané téma.
- Cíle definují požadavky, kterých má studující po prostudování textu dosáhnout.
- Text je členěn na studijní jednotky, které jsou rovnoměrněji rozděleny co do rozsahu studované látky tak, aby odpovídaly časovým úsekům, kdy mají studující možnost se věnovat studiu.
- Číslování kapitol a oddílů je výrazné a přehledné.
- Na začátku oddílů jsou uvedena klíčová slova.
- Odstavce jsou krátké, bez složitých souvětí a nejasných formulací.
- Používá se více druhů písma.
- Zařazují se marginální hesla, rámečky, shrnutí.
- V textu jsou vynechána místa pro doplňování nebo poznámky.
- Často se vyskytují příklady, aplikace, řešené úkoly atd.
- Na konci kapitol je uváděn stránkový odkaz na odbornou literaturu.
- V příloze jsou zařazena modelová řešení otázek, problémů a úkolů.

Pro převod studijních materiálů do e-learningové verze lze použít několik modelů (Kolibáč, Malčík, 2002), neboť pouhé převedení textu do elektronické podoby lze považovat za chybný krok. Mezi doporučené modely lze zařadit:

- Základní jednoduché převedení textů bez jakýchkoliv úprav do podoby vhodné k umístění na web. Vzniká jednoduchá prezentace s obsahem, s použitím obrázků či grafů. Pouhé převedení textu do elektronické podoby lze považovat za chybný krok.
- Základní distanční model. Ve spolupráci s autorem je text jednoduše upraven do požadované formy, je rozčleněn do modulů, lekcí, kapitol. V této formě je absence animací a interaktivních prvků v textu.
- Rozšířený model. Tento typ je kompromisem mezi základní a plně grafickou nabídkou. Je vhodný pro prezentace s pokročilejším grafickým zpracováním.
- Plně grafický model. Obsahuje obrázky, animace. Učební opory mají velmi výraznou vizuální složku.
- Plně interaktivní model. Vhodně propojená prezentace obsahující obrázky, animace a interaktivní prvky různé úrovně. Nechybí výrazná obrazová složka. Jde o velmi nákladné učební opory jak na čas všech autorů a spoluautorů, tak s ohledem na finanční stránku.

O úspěchu studujícího nerozhoduje jen vysoká kvalita studijních materiálů, ale také další nezbytné doplňující prvky, kterými jsou účinná zpětná vazba o pokroku ve studiu, konzultační podpora a poradenství, sdílení zkušeností s ostatními studujícími.

#### **1.10.4 Hodnocení e-opor**

Z pohledu kvality se sleduje kvalita elektronických opor, což znamená vytváření a využívání metod a nástrojů pro její zvyšování, a také kvalita vzdělávání prostřednictvím e-learningu. Jako nástroj pro hodnocení kvality uvádí Zounek (in Průcha, 2009) tzv. checklisty. Jedná se o seznamy kritérií, která vyjadřují, čím vším má evaluovaný produkt disponovat. Často jsou ale zanedbávána pedagogicko-didaktická kritéria. Pro porovnávání různých e-learningových produktů se používá například benchmarking, kdy se sleduje kvalita na základě specifických kritérií.

Pro jedince se speciálními vzdělávacími potřebami je mnohdy obtížné stanovit, co je vhodné, nelze použít a co je univerzálně platné. Jednotliví studenti vykazují svá specifika, která naplňují zcela individuálně. Z toho důvodu se při vytváření elektronických opor pro postižené objevuje více alternativ. Konkrétně se například zařadí slovní komentář pro zrakové postižené, překlad do znakového jazyka, kombinovaný s psanou formou textu pro sluchově postižené a podobně. Student tak má šanci si zvolit způsob přijímání informací, který mu nejvíce vyhovuje.

Postupně na MENDELU vzniká několik desítek multimediálních vzdělávacích pomůcek. Autory těchto opor můžeme nalézt na všech fakultách MENDELU. Jsou připravovány nástroje k posouzení kvality jednotlivých opor a následně vyzkoušeny se studenty. Vzhledem k rozmanitosti studijních oborů a předmětů je zhodnocení kvality a srovnání s e-oporami jiných autorů velmi složité. Na Mendelově univerzitě v Brně jsou studovány obory humanitního, technického, přírodovědného i ekonomického zaměření. K objektivnímu posouzení byl vypracován návrh kritérií hodnocení e-opor.

Kritéria pro bodové hodnocení e-opor:

### 1. Metodické aspekty:

- stanovení studijních cílů;
- strukturovanost e-opory;
- akceptace pravidel distančního vzdělávání;
- účelné využití tutorských vstupů.

### 2. Obsah e-opory:

- rozsah e-opory;
- pokrytí sylabu předmětu;
- přehlednost, nápaditost zpracování;
- gramatická a typografická kvalita.

### 3. Interaktivita a multimédia:

- aplikace učiva na příkladech;
- účelné využití multimédií;
- cvičné testy, slovníček pojmů;
- odkazy na doplňující zdroje.

### 4. Plánování a řízení studijních aktivit

- časové řízení studia;
- zpětná vazba a aktivizace studentů.

Maximální počet bodů, který lze v hodnocení získat, je 100. Podle typu předmětu je jednotlivým oblastem hodnocení přisuzována určitá váha tak, aby byla zohledněna specifika kategorií jednotlivých předmětů.

Součástí hodnocení by měla být také veřejná prezentace vzniklých opor. Cílem propagace těchto studijních materiálů je zejména informovat ostatní pedagogy, studenty i ostatní zaměstnance o možnostech využití e-opor. Prezentace bude vhodným motivačním faktorem pro budoucí autory nových opor a zároveň nastartuje mechanismy pro udržitelnost dalšího rozvoje opor na MENDELU.

## 1.10.5 Zkušenosti z využití v praxi

V následujícím textu budou uvedeny zkušenosti vysokoškolských pedagogů z využívání moderních informačních technologií – konkrétně se zaměříme na e-learningové opory.

Nejdříve se budeme zabývat **pozitiv**y, která poskytují tyto opory. Je nesporné, že je mohou studenti využít samostatně, pedagog zadává k samostatnému studiu některá témata a ta jsou pak podrobněji rozebírána na seminářích a konzultacích. Opory studenti mohou využít i v přípravě na zápočty a zkoušky. Součástí vypracovaných opor bývá soubor kontrolních otázek s klíčem, kdy si studenti prověří, jak učivo zvládli, jak mu poro-

zuměli. E-learningové opory jsou vítanou pomůckou pro studenty se speciálními vzdělávacími potřebami. Máme na mysli například jedince se specifickými poruchami učení, pro které záznam přednášek vlastní rukou je velmi obtížný a nedostatečně rozvinuté auditivní vnímání jim nedovoluje ani využití hlasového záznamu přednášky, nehledě na to, že některá témata takto zpracovat nelze. Pak také musíme ocenit to, že e-learningové opory může jedinec studovat i v jiném prostředí, než je školní budova, konkrétně v domácím prostředí, během pobytu v zahraničí a podobně. Pedagogové podobně jako studenti oceňují, že v případě absence student z důvodu nemoci neztrácí dlouhodobě kontakt s výukou a ani s vyučujícím. Většinou mohou komunikovat přímo s autory opor a plnit i zadané úkoly.

Nelze ovšem opomenout ani **negativa**, která jsou spojena s aplikací elektronických studijních opor ve výuce. Pro některé studenty se e-learningové opory stávají bohužel jediným zdrojem informací. Nevyhledávají původní prameny a práce s odbornou literaturou je pak na velmi nízké úrovni. To ale má širší souvislosti, protože se student ani nenaučí správně s literaturou pracovat a vyhledávat v ní adekvátní informace. Ovšem to je základní dovednost studenta vysoké školy. Pokud toto nezvládá, nemá na vysoké škole co dělat.

Dalším a to velkým negativem je nedostatek sociálních kontaktů a omezení sociální komunikace mezi přednášejícím a studentem, ale i studenty navzájem. Schopnost komunikace se snižuje a bohužel tím trpí úroveň výuky, ale i kvalita života všech zúčastněných. Vždyť škola nemá a snad nebude jen „firmou na vědomosti“. Musí to být i místo setkávání, naslouchání a prožívání emocí.

## 1.11 Medzinárodná mobilita z pohľadu študentov ako základný princíp Bolonského procesu

*Simona Chuguryan, Rudolf Kucharčík*

V súčasnom neustále sa meniacom svete, sa vynára potreba zjednocovať jednotlivé vysokoškolské systémy. Práve implementovanie princípov Bolonského procesu do národných školských sústav má napomôcť zosúladiť tieto systémy tak, aby boli navzájom porovnateľné a kompatibilné.

Slovenská republika implementovala základné odporúčania Bolonskej deklarácie už v zákone z roku 2002 (zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách). Slovenské vysoké školstvo sa tak stalo jedným z prvých európskych vysokoškolských systémov plne kompatibilných s princípmi Bolonskej deklarácie (Čikešová, 2006, s. 3).

Bolonský proces plní nezastupiteľnú úlohu v oblasti vysokoškolského vzdelávania v dnešnej zjednocujúcej sa Európe. Je iniciatívou, ktorá umožnila najvýznamnejšiu a najrozsiahljšiu reformu vysokoškolského vzdelávania v posledných desaťročiach. Ide o systémovú zmenu v oblasti terciárneho vzdelávania smerujúceho k vytvoreniu európskeho priestoru vysokoškolského vzdelávania<sup>19</sup>, a k zvýšeniu kvality terciárneho vzdelávania a jeho internacionalizácii.

Táto koordinačná aktivita Európskej únie mení svet vysokoškolských študentov a akademických pracovníkov. Bolonský proces je dobrovoľnou iniciatívou európskych štátov, členov i nečlenov Európskej únie. Vzdelávacie sústavy v rámci tohto priestoru sa stávajú otvorenými a ľahko zrozumiteľnými, systém akademických hodností zreformovaný a kvalifikácie uznávané. Vysokoškolské vzdelávanie sa tak lepšie prispôsobí pracovnému trhu a prispeje k rozvoju celoživotného vzdelávania.

Základné odporúčania Bolonského procesu:

- vytvorenie systému zrozumiteľných a porovnateľných akademických titulov;
- vytvorenie trojstupňového systému vysokoškolského vzdelávania;
- vytvorenie kreditného systému;
- podpora medzinárodnej mobility;
- podpora spolupráce pri zabezpečovaní kvality vysokoškolského vzdelávania;
- rozvoj európskej dimenzie vo vysokoškolskom vzdelávaní (The Bologna..., 1999).

Naplňovanie odporúčaní Bolonského procesu si vyžaduje rozsiahle reformy systémov vysokoškolského vzdelávania. Hlavne v poslednom období sú spojené so značným roz-

---

<sup>19</sup> Európsky priestor vysokoškolského vzdelávania bol vytvorený v roku 2010. Bolonský proces však aj naďalej pokračuje vo svojich aktivitách.

vojom mobility v celej Európe. Trendom európskeho vysokoškolského vzdelávania je poskytovanie transnárodného vzdelávania.

O dôležitosti tohto procesu svedčí, že sa uskutočňuje na inštitucionálnej, národnej a európskej úrovni a má podporu európskych orgánov, vlád, národných rektorských konferencií a vysokých škôl všetkých signatárskych štátov.

Bolonský proces je jednou z prvých a najdôležitejších aktivít v oblasti vysokoškolského vzdelávania. Môžeme povedať, že je to jedna z najväčších zmien uskutočnená v terciárnom vzdelávaní v poslednom období.

O ďalšom smerovaní a pokračovaní Bolonského procesu sa rozhoduje na spoločných stretnutiach ministrov zodpovedných za vysoké školstvo. Konajú sa každé dva roky od roku 1999.

Cieľom týchto pravidelne sa konajúcich stretnutí je monitorovanie reforiem v jednotlivých štátoch a určenie ďalšieho smerovania celého procesu a vytýčenie jeho nových cieľov. Všetky rozhodnutia sú prijímané ako spoločný konsenzus v signatárskych štátoch.

Ďalšia zo sérií ministerských konferencií, na ktorej sa zúčastnia najvyšší predstavitelia zodpovední za vzdelávanie, sa bude konať v roku 2015, v Jerevane 14.–15. mája (Bologna Process..., 2010). To je dôkazom, že Bolonský proces nekončí vytvorením EHEA, ale bude pokračovať, aby dosiahol naplnenie bolonských cieľov.

Základné odporúčania Bolonského procesu sú pravidelne upravené a doplnené na jednotlivých samitoch ministrov. Ich úlohou je sprehladnenie vysokoškolských systémov vzdelávania v jednotlivých signatárskych štátoch, zvýšenie vzájomnej spolupráce vysokých škôl, ktorá povedie k intenzívnejšej mobilite. V konečnom dôsledku má zvýšiť kvalitu vysokoškolského vzdelávania a pozdvihne úroveň vysokých škôl.

Za jednu z najdôležitejších aktivít Bolonskej deklarácie možno považovať medzinárodnú mobilitu, ktorá má vplyv na zvýšenie kvality terciárneho vzdelávania, prispieje k internacionalizácii vzdelávania a následne umožní konkurencieschopnosť vysokoškolských inštitúcií.

Európska únia realizuje množstvo projektov a programov prispievajúcich k rozvíjaniu mobility, ako sú: Erasmus<sup>20</sup>, Socrates, Comenius, Leonardo da Vinci, Mládež pre Európu. Európska únia rozširuje svoje pôsobenie v oblasti mobility študentov nielen v rámci únie, ale aj iných krajín sveta (napr. Ázia). Snahou EÚ je „podporiť študentov, aby doplnili časť svojho štúdia v inom členskom štáte, a zároveň uľahčiť im uznanie takto doplneného štúdia“ (Recommendation, 2001).

### 1.11.1 Informácie o výskume

Príspevok sumarizuje výsledky výskumu zameraného na medzinárodnú mobilitu ako jedno zo základných odporúčaní Bolonského procesu a mieru jej vplyvu na kvalitu terciárneho vzdelávania. Základným cieľom bolo zistiť, názory študentov Ekonomickej uni-

---

<sup>20</sup> Sedemročné obdobie projektu Erasmus sa skončilo v decembri 2013. V rokoch 2014–2020 bude projekt pokračovať pod novým názvom „Erasmus pre všetkých“. Erasmus pre všetkých spojí všetkých sedem súčasných európskych programov zameraných na vzdelávanie. Konkrétne ide o Erasmus, Leonardo da Vinci, Comenius, Grundtvig, Mládež v akcii, Erasmus Mundus, Tempus, Alfa a Edulink.



verzity v Bratislave<sup>21</sup> na mobilitu a jej vplyv na kvalitu vzdelávania a rozvoj osobnosti študenta. V nasledujúcej časti uvádzame informácie získané výskumom. Zber údajov bol uskutočnený v roku 2013. Získané hodnoty boli následne spracované a vyhodnotené. Výber výskumných metód sme podriadili stanoveným cieľom výskumu.

V prípravnej etape práce sme zhromaždili informácie a poznatky o skúmanej problematike a využili sme literárno-analytickú metódu. V ďalších etapách nášho výskumu sme využili metódy indukcie, dedukcie a syntézy, ktoré prispeli k logickej štruktúre a vedec- kému charakteru príspevku.

Jednou z najdôležitejších metód bola metóda dotazníka. Vypracovali sme dotazník, ktorý obsahoval 13 položiek. Jeho súčasťou boli aj štyri ďalšie položky, ktoré nám slúžili na zistenie faktografických údajov respondentov.

V záverečnej etape sme spracovali a následne vyhodnotili získané údaje z dotazníko- vého šetrenia. Výsledky sme v záujme lepšej prehľadnosti graficky znázornili.

Náša výskumnú vzorku tvorilo 122 respondentov. Pri tvorbe výskumnej vzorky respondentov – študentov sme použili zámerný výber (máme presne určené ročníky a fakulty). Boli to študenti druhého ročníka II. stupňa vysokoškolského vzdelávania (Ing.<sup>22</sup> – 69 študentov) a tretieho ročníka I. stupňa vysokoškolského vzdelávania (Bc.<sup>23</sup> – 53 študentov) Fakulty medzinárodných vzťahov a Fakulty podnikového manažmentu. Uvedené fakulty sme si zvolili zámerné. Vychádzali sme zo zamerania fakúlt, ako aj z ich študijných programov. Na oboch fakultách je výučba cudzích jazykov považovaná za pri- oritnú. Už pri nástupe na fakultu musia uchádzači plynulo ovládať dva cudzie jazyky. Z uvedeného dôvodu sme predpokladali, že účasť na programoch mobility bude vyššia, nakoľko absentuje jazyková bariéra.

Z celkového počtu tvorili prevažnú časť ženy, ktorých bolo 93 a mužov 29. Podľa nášho názoru je tento pomer daný tým, že prevažnú časť študentov na oboch fakultách tvoria ženy – študentky. Vek respondentov sa pohyboval v rozmedzí od 21–24 rokov, pričom súčasťou výskumnej vzorky bol jeden respondent vo veku 20 rokov a jeden respon- dent vo veku 26 rokov.

Návratnosť dotazníka bola 100% (122 dotazníkov) vzhľadom na to, že boli podá- vané osobne, vyučujúcim na seminároch, čím sme zamedzili jednej z najväčších nevýhod dotazníkového šetrenia, nízkej návratnosti.

Za jeden z nedostatkov považujeme, že viacerí dotazovaní respondenti niektoré otázky odignorovali, t. j. neoznačili ani jednu z možností. Z uvedeného dôvodu súčet výsledkov v grafoch nedosahuje vždy 100 %.

Autori príspevku si pri jeho tvorbe zvolili nasledujúci postup:

1. zber a analýza relevantnej domácej a zahraničnej literatúry;
2. tvorba dotazníka;
3. stanovenie výskumnej vzorky;
4. rozposlanie dotazníka respondentom;

<sup>21</sup> Zámerné sme svoj výskum realizovali len na dvoch fakultách, a to Fakulte medzinárodných vzťahov a Fakulte podnikového manažmentu.

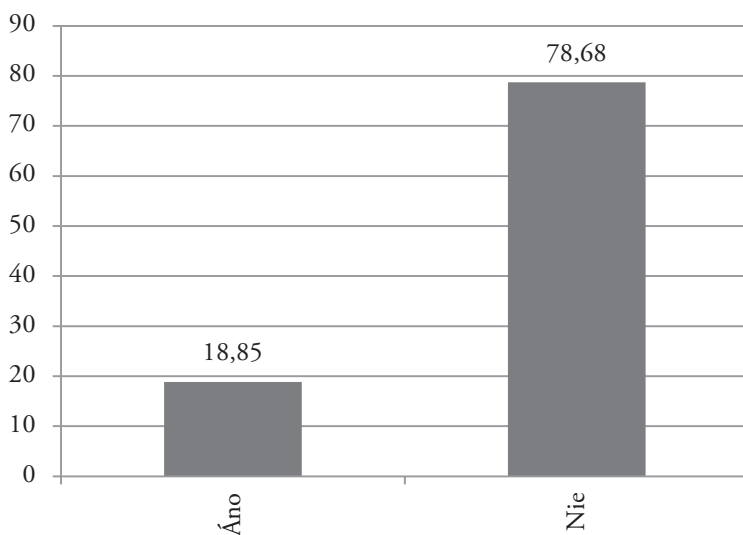
<sup>22</sup> Skratka Ing. označuje inžinierske štúdium – 2. ročník II. stupeň vysokoškolského štúdia.

<sup>23</sup> Skratka Bc. označuje bakalárske štúdium – 3. ročník I. stupeň vysokoškolského štúdia.

5. vyhodnotenie a grafické znázornenie dotazníkového šetrenia;
6. vyvodenie rozhodujúcich záverov.

### 11.1.2 Výsledky výskumu a ich interpretácia<sup>24</sup>

V prvom rade nás zaujímalo, či samotní študenti poznajú pracovníka – koordinátora, ktorý podáva informácie o aktivitách súvisiacich s Bolonským procesom na ich fakulte. Považujeme to za dôležité, vzhľadom na to, že práve študenti sa zúčastňujú na programoch mobility v najväčšej miere.



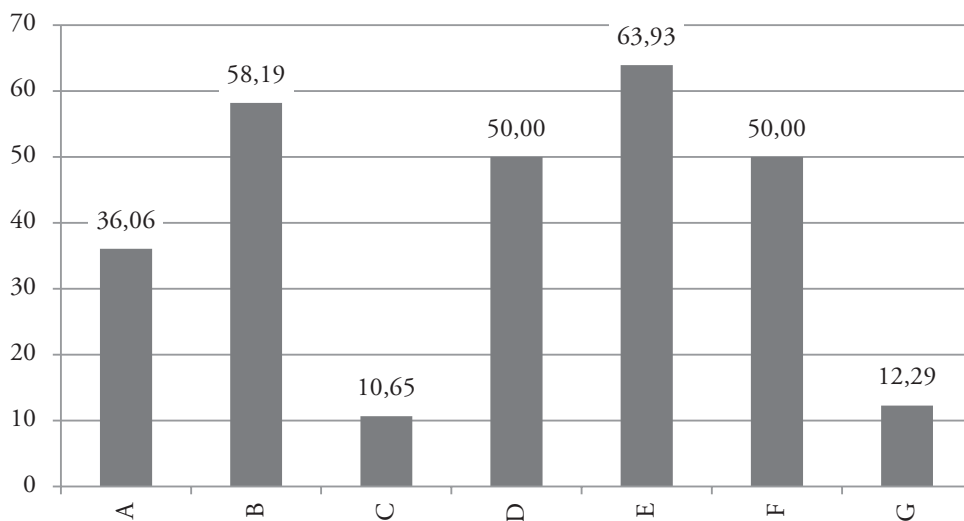
Obr. 1.10: Vedomosť študentov o pôsobení pracovníka, ktorý podáva informácie o aktivitách BP (v %) *Zdroj: Autori*

Ako vidieť z Obr. 1.10, tak prevažná väčšina študentov nepozná pracovníka (skupinu pracovníkov), ktorý je koordinátorom aktivít vyplývajúcich z Bolonskej deklarácie. Až 78,68 % študentov uviedlo, že nepozná uvedeného pracovníka a len 18,85 % vie, o koho ide.

Vzhľadom na to, že koordinátorom býva pedagóg, s ktorým študenti prichádzajú do kontaktu, napríklad počas výučby, považujeme úroveň informovanosti v danom smere za nedostatočnú. Práve neinformovanosť môže byť jeden z dôvodov nízkej účasti študentov na programoch mobility, čo následne negatívne ovplyvňuje kvalitu vzdelávania, zároveň neprispieva k propagácii našich fakúlt v zahraničí.

Zaujímalo nás, ktoré z princípov Bolonského procesu sa realizujú na nami skúmaných fakultách. Princípy vyplývajúce z Bolonskej deklarácie majú výlučne odporúčací charakter. Respondenti mali k dispozícii sedem možností, z čoho jedna z nich bola ponechaná na zväznenie samotným študentom. Respondenti mohli označiť viacero možností (Obr. 1.11).

<sup>24</sup> Samotný výskum bol rozsiahlejší, vzhľadom na obmedzený priestor uvádzame len niektoré jeho časti.



*Legenda: A – študijné programy fungujú na princípe ECTS; B – podpora mobility pedagógov, pedagogických pracovníkov a študentov; C – zavedenie porovnateľných a zrozumiteľných titulov; D – existencia trojstupňového vzdelávania; E – podpora medzinárodnej spolupráce; F – organizovanie konferencií, odborných seminárov s medzinárodnou účasťou; G – iné.*

Obr. 1.11: Názory študentov na informovanosť o BP na fakulte (v %)

Zdroj: Autori

Najviac študentov označilo podporu medzinárodnej spolupráce (63,93 %), čo považujeme za veľmi dobré. Fakulty si uvedomujú dôležitosť medzinárodnej spolupráce pre ich rozvoj, ako aj podporu internacionalizácie, ktorá má vplyv na kvalitu vzdelávania.

Na druhom mieste respondenti uviedli práve mobilitu (58,19 %) ako jeden zo spôsobov uplatňovania bolonských princípov. Za zaujímavé považujeme to, že študenti vedia o poskytovaní programov mobility na ich fakulte, napriek tomu sa na nej zúčastňujú len v obmedzenej miere.

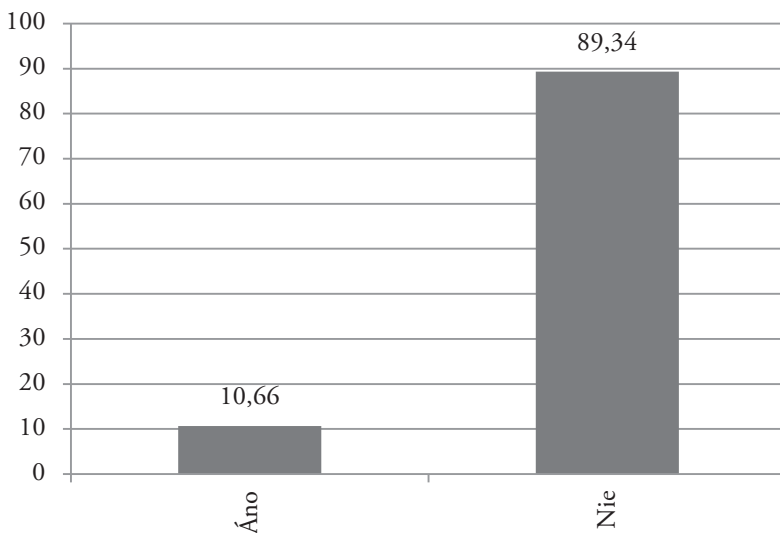
Rovnako po 50 % získali existencia trojstupňového vzdelávania a organizovanie konferencií, odborných seminárov s medzinárodnou účasťou. Obe možnosti sú reálnou súčasťou života študentov. Mnohí z nich, hlavne študenti doktorandského štúdia sú členmi organizačných výborov konferencií. Trojstupňové vzdelávanie dlhodobo funguje na všetkých fakultách. Pôvodné dlhodobé programy sa postupne, od študijného roka 2005/2006 začleňovali do magisterského štúdia a v súčasnosti až na povolené výnimky neexistujú.

Ďalšiu možnosť, že študijné programy fungujú na ECTS systéme podporilo 36,06 % študentov, čo považujeme za nízke percento, vzhľadom na to, že legislatíva určila jeho celoplošné zavedenie najneskôr do roku 2005/2006. Pravdepodobne teda ide len o nevedomosť študentov. Vychádzajúc zo skutočnosti, že fakulty majú povinnosť realizovať svoje programy na základe systému ECTS už niekoľko rokov.

Možnosť iné podporilo 12,29 % študentov, pričom uvádzali neviem a neoznačili žiadnu z uvádzaných možností. Príčinou je pravdepodobne nespájanie uvedených aktivít s Bolonským procesom. Najmenej získalo zavedenie porovnateľných a zrozumiteľných

titulov, a to len 10,65 %. Napriek tomu, že jednotnosť titulov s medzinárodnou klasifikáciou v podmienkach Slovenskej republiky funguje dlhodobo.

Súčasťou nášho výskumu bola aj otázka, či sa študenti počas svojho štúdia zúčastnili programu mobility (Obr. 1.12). V prípade svojej účasti mali uviesť typ programu a krajinu, v ktorej svoju mobilitu realizovali.



Obr. 1.12: Účast študentov na programe mobility (v %)

Zdroj: Autori

Výsledok výskumu potvrdil náš predpoklad, že len veľmi nízke percento študentov sa zúčastňuje na mobilite (10,66 %). „Väčšina študentov slovenských vysokých škôl absolvovala celé svoje vysokoškolské štúdium na jednej fakulte, teda bez získania skúseností so štúdiom na inej vysokej škole. Veľmi zriedkavé boli dokonca prípady študentskej mobility v rámci fakúlt vlastnej vysokej školy“ (Správa..., 2004, s. 10).

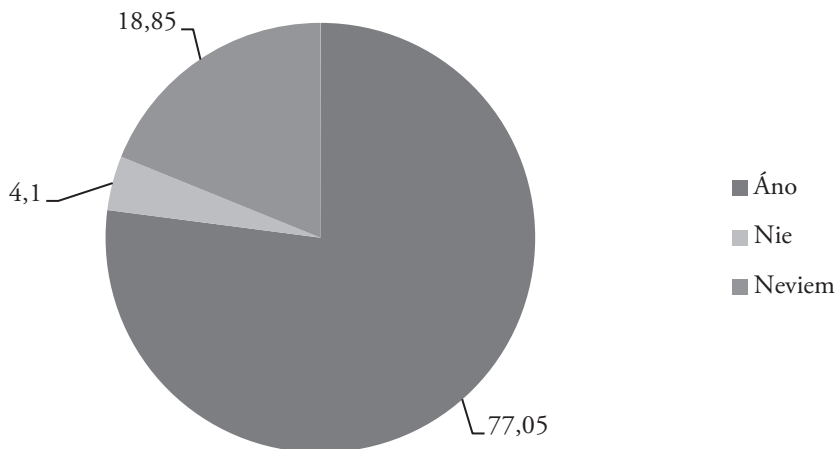
A až 89,34 % sa na mobilite počas svojho štúdia zatiaľ nezúčastnilo. Pozitívne hodnotíme, že svoju prípadnú účasť v budúcnosti však nevyklúčujú.

Študenti ako cieľ svojej mobility uvádzali vzdialenejšie krajiny. Z ich pohľadu sa javia ako atraktívnejšie. Výber zo strany študentov bol ovplyvnený aj tým, že angličtina je v podmienkach Slovenskej republiky najrozšírenejším cudzím jazykom. Z uvedeného dôvodu si študenti zámerne vyberali krajiny, v ktorých sa môžu dohovoriť po anglicky (Švédsko, Holandsko, Malta, Španielsko). Uvádzali viaceré stáže, ale najviac využívaný bol práve program ERASMUS<sup>25</sup>, ktorý podporuje mobilitu.

Otázka kvality vysokoškolskej inštitúcie a ňou poskytovaného vzdelávania zohráva dôležitú úlohu. Závisí od nej výška pridelených finančných prostriedkov, medzinárodná spolupráca, záujem študentov o štúdium, prestíž a dobré meno doma i v zahraničí

<sup>25</sup> Prostredníctvom programu Erasmus vycestovalo v rámci Ekonomickej univerzity v Bratislave 255 študentov.

a podobne. Z uvedeného dôvodu s ňou súvisela aj ďalšia položka dotazníkového šetrenia. Otázka znela, či má mobilita vplyv na kvalitu vzdelávania. K dispozícii mali tri možnosti (Obr. 1.13).



Obr. 1.13: Vplyv mobility na kvalitu vzdelávania (v %)

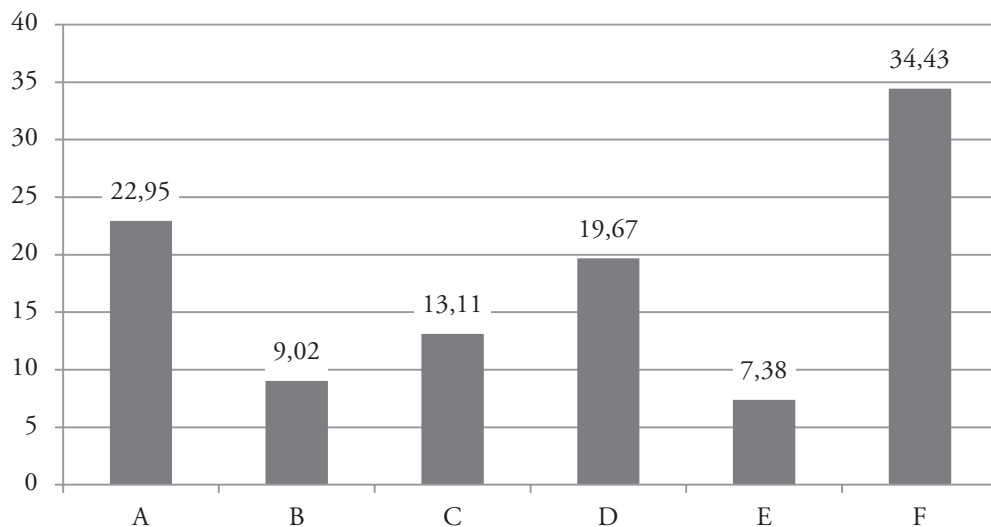
Zdroj: Autori

Napriek svojej neúčasti na programoch mobility prevažná väčšina študentov považuje mobilitu za dôležitú a má podľa nich vplyv na kvalitu vysokoškolského vzdelávania. Konkrétne zvyšuje úroveň poskytovaného vzdelávania vysokou školou.

Až 77,05 % respondentov odpovedalo kladne. Predpokladáme teda, že ak sa študenti doteraz mobility nezúčastnili, svoju účasť do budúcnosti nevyklučujú. 18,85 % respondentov uviedlo, že nevedia posúdiť vplyv mobility na kvalitu vzdelávania a len 4,1% si myslí, že mobilita nemá priamy vplyv na kvalitu vzdelávania.

Mobilita študentov a kvalita vzdelávania naďalej patria k ústredným prvkom Bolonského procesu (Bolonský proces..., 2010).

Nízka účasť študentov na mobilitách nás inšpirovala na položku v dotazníku, ktorá zisťovala konkrétne dôvody ich neúčasti (Obr. 1.14). Študenti mali k dispozícii šesť rôznych položiek, pričom jedna z nich bola označená ako „iné“, kde mohli uviesť osobný dôvod neúčasti. Respondenti mohli označiť aj viacero možností.



*Legenda: A – nedostatok finančných prostriedkov; B – jazyková bariéra; C – strach z neznámeho; D – nevedomosť o poskytovaných programoch mobility; E – odlúčenie od rodiny; F – iné.*

Obr. 1.14: Dôvody neúčasti na mobilitě (v %)

Zdroj: Autori

Najviac študentov (34,43 %) označilo možnosť iné, kde uvádzali často bizarné dôvody svojej neúčasti, ako zabudol som sa prihlásiť, nechcelo sa mi, nemám záujem, nemal som čas. Ale aj iné ako strach o kariéru v práci, skúšky, problém s uznávaním kreditov po návrate, nedostatok informácií a príležitostí na škole.

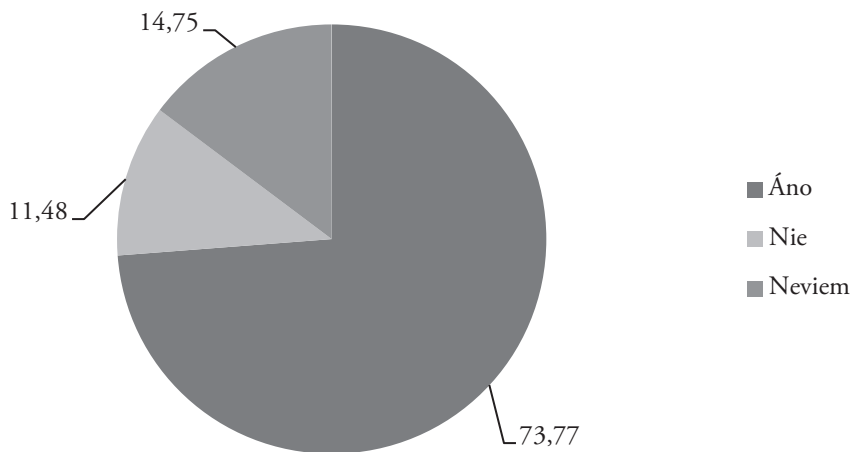
Veľká časť študentov uviedla, že sa plánuje zúčastniť mobility v ďalšom ročníku (išlo hlavne o bakalárov, ktorí chceli pokračovať v ďalšom štúdiu).

Až 22,95 % označilo ako dôvod svojej neúčasti nedostatok finančných prostriedkov, čo je dôsledkom celosvetovej finančnej krízy. Veľká časť denných študentov popri štúdiu pracuje práve z finančných dôvodov.

Nevedomosť o poskytovaných programoch uviedlo 19,67 %. Strach z neznámeho uviedlo 13,11 %, čo vyplýva z veku dotazovaných. 9,02 % uviedlo jazykovú bariéru, čo považujeme za vysoké percento vzhľadom na vybrané fakulty a na úroveň jazykov, aká je na nich poskytovaná/vyžadovaná.

Najmenej 7,38 % označilo odlúčenie od rodiny. Išlo o najnižšie percento, keďže ide o mladých ľudí prevažne bez vlastnej rodiny.

Dlhodobým zámerom ministerstva školstva je, aby všetci študenti počas vysokej školy absolvovali časť svojho štúdia v zahraničí. Boli sme zvedaví na názor študentov, či aj oni súhlasia s danou možnosťou (Obr. 1.15).

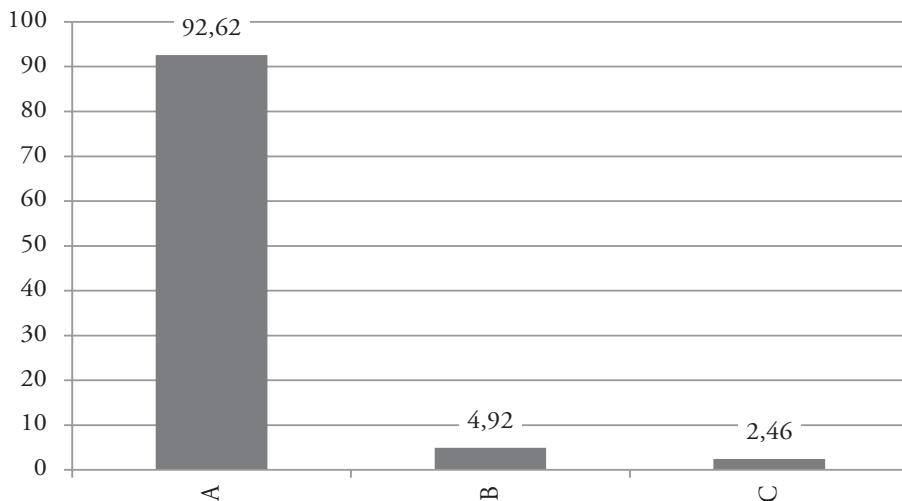


Obr. 1.15: Názor študentov na možnosť absolvovať časť štúdia v zahraničí (v %)

Zdroj: Autori

Odpovede boli pozitívne, až 73,77 % študentov by súhlasilo s možnosťou uskutočniť časť svojho štúdia v zahraničí. 14,75 % nevedelo posúdiť a 11,48 % bolo proti. Výsledky sú dôkazom, že aj samotní študenti si uvedomujú dôležitosť mobility, a to aj napriek tomu, že sa väčšina z nich na programe mobility nikdy nezúčastnila.

Zaujímalo nás, či fakulta, na ktorej študenti študujú, im umožňuje mobilitu a ak áno, či to nie je len do menej atraktívnych krajín (Obr. 1.16). Čo by mohlo byť tiež jeden z dôvodov neúčasti študentov na mobilite. K dispozícii mali tri možnosti.



Legenda: A – áno; B – len do krajín, ktoré nie sú atraktívne; C – nie.

Obr. 1.16: Poskytovanie možnosti mobility pre študentov zo strany fakulty (v %)

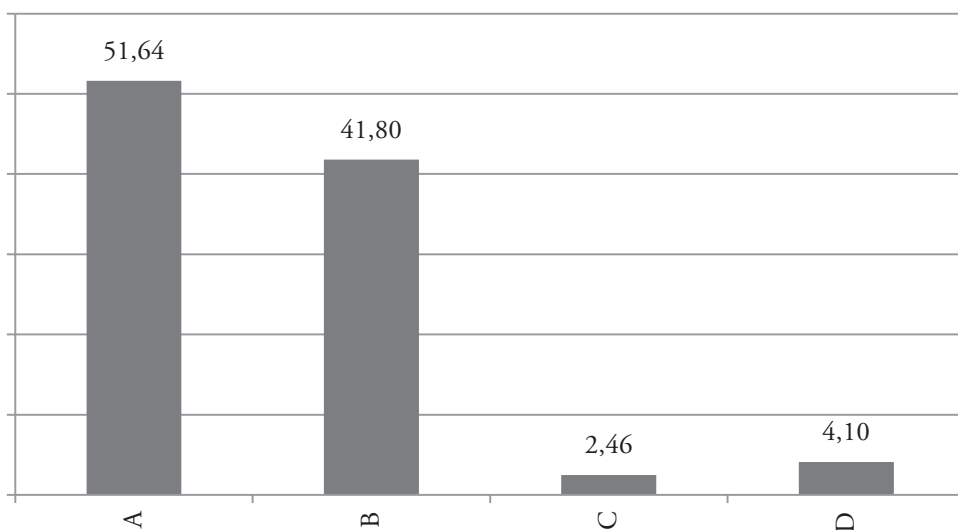
Zdroj: Autori

Na základe výsledkov môžeme konštatovať, že fakulty sa snažia uplatňovať jeden zo základných princípov Bolonského procesu – mobilitu. Kladne odpovedalo 92,62 % študentov, uviedli, že im fakulta poskytuje možnosť zúčastniť sa na programoch mobility.

Možnosť mobility, ale len do menej atraktívnych krajín uviedlo 4,92 % opýtaných. Len 2,46 % študentov uviedlo, že im fakulta neposkytuje možnosť zúčastniť sa na programoch mobility. Pripisujeme to nedostatku informovanosti študentov a do istej miery aj ich nezájmu o aktivity súvisiace s programami mobility.

Môžeme kladne zhodnotiť snahu fakúlt aktívne sa podieľať na uplatňovaní mobility ako základného odporúčania Bolonského procesu. Fakulty na podporu mobility uskutočňujú rôzne výmenné študijné pobyty so zahraničnými vysokými školami (fakultami) na bilaterálnej, respektíve multilaterálnej úrovni.

Samotný Bolonský proces sa svojimi aktivitami sústreďuje na osobnosť študenta a jeho rozvoj. Túto zmenu považujeme za podstatnú. Študent sa stáva dôležitým aktérom a spolutvorcom vysokoškolského vzdelávania. Veď práve študenti sú tí, na ktorých záleží úspešnosť reforiem vysokého školstva. Preto je dôležité podporiť mobilitu ako jednu z aktivít, ktorá výrazne ovplyvňuje osobnosť študenta. Zaujímalo nás, či majú rovnaký názor aj nami dotazovaní študenti (Obr. 1.17). K dispozícii mali štyri možnosti.



Legenda: A – áno výrazne; B – áno čiastočne; C – nemá podstatný vplyv; D – nie.

Obr. 1.17: Študenti považujú medzinárodnú mobilitu za dôležitú pre rozvoj osobnosti študenta

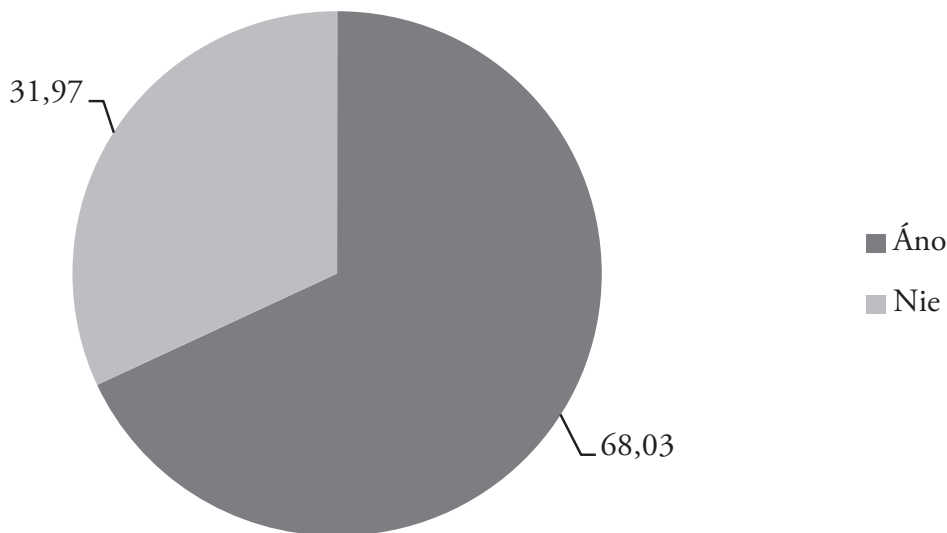
Zdroj: Autori

Vyššie percento študentov považuje pre svoj osobnostný rozvoj medzinárodnú mobilitu za dôležitú. 51,64 % ju označilo za významne dôležitú, 41,80 % za čiastočne dôležitú v ich osobnostnom rozvoji.



Pre 4,1 % nemá žiaden vplyv a pre 2,46 % nemá podstatný vplyv na rozvoj ich osobnosti. Na základe výsledku si dovoľíme konštatovať, že väčšina študentov považuje medzinárodnú mobilitu za faktor, ktorý má pozitívny vplyv na ich osobnostný rozvoj.

Kvalita vysokoškolského vzdelávania je jeden z najdiskutovanejších problémov terciárneho vzdelávania. Študenti ako hlavní aktéri vzdelávania mali uviesť, či podľa nich medzinárodná mobilita zvýšila úroveň vysokoškolského vzdelávania (Obr. 1.18).



Obr. 1.18: Mobilita zvýšila úroveň vysokoškolského vzdelávania

Zdroj: Autori

Z pohľadu študentov má medzinárodná mobilita pozitívny vplyv na kvalitu vysokoškolského vzdelávania. Až 68,3 % je toho názoru, že mobilita zvýšila úroveň vysokoškolského vzdelávania. Opačný názor malo 31,97 % študentov. Podľa nich kvalita vzdelávania nie je ovplyvňovaná medzinárodnou mobilitou.

Na základe výsledkov nášho výskumu môžeme konštatovať, že prevažná väčšina študentov považuje medzinárodnú mobilitu za dôležitú. Pozitívne pôsobí na kvalitu vysokoškolského vzdelávania a prispieva k zvýšeniu jej úrovne. Rovnako má mobilita vplyv na osobnostný rozvoj študentov.

A napriek tomu, že sa programov mobility zúčastňuje len malé percento študentov, môžeme z ich strany očakávať nárast záujmu do budúcnosti. Väčšina študentov uvažuje o svojej účasti na mobilite až po ukončení bakalárskeho stupňa vysokoškolského vzdelávania. Študenti preferujú pri svojej mobilite program ERAZMUS.

Predpokladáme že v blízkej budúcnosti bude podmienkou ukončenia vysokoškolského štúdia absolvovať jeho časť na zahraničnej vysokej škole. Uvedená skutočnosť pozitívne ovplyvní kvalitu vysokoškolského vzdelávania. V neposlednom rade prispeje k atraktivnosti a konkurencieschopnosti vysokých škôl.

### 11.1.3 Závěr

Informovanosť o Bolonskom procese je u študentov veľmi nízka. Jednotlivé princípy Bolonského procesu sú zákonne upravené, ale nie všetky sa v praxi v plnej miere aj uplatňujú. Je potrebné zvýšiť informovanosť v danej oblasti organizovaním rôznych seminárov, work shopov, konzultácií, vytváraním poradenských centier a pod. Lepšia informovanosť povedie k zvýšeniu mobility a následne prispeje k skvalitneniu vysokoškolského štúdia.

Naše odporúčania pre zvýšenie účasti študentov na programoch mobility:

- intenzívnejšia propagácia poskytovaných programov mobility;
- lepšia znalosť o ponuke študijných predmetov na prijímajúcej inštitúcii;
- uznanie absolvovaných predmetov bez nutnosti absolvovania skúšok na domovskej inštitúcii;
- automatické uznávanie kreditov na základe ECTS;
- poskytovanie programov mobility v atraktívnejších štátoch;
- vytvorenie národnej stratégie mobility študentov;
- zlepšenie finančnej podpory mobility.

# Závěr

Závěrem lze konstatovat, že prezentované poznatky a zkušenosti z oblasti vzdělávání pedagogických pracovníků nejen reflektují aktuální požadavky společnosti a potřeby současné pedagogické praxe, ale zaměřují se i na bílá místa v této oblasti. Komparace reálné situace v oblasti profesního standardu a kariérního řádu v České republice a na Slovensku upozornilo na výrazný rozdíl mezi oběma zeměmi. Závěrem byla zdůrazněna nutnost systémového řešení zmíněné problematiky, neboť profesní standardy představují pouze jeden prvek z celého systému podpory profesního rozvoje učitelů a samy o sobě kvalitu do výkonu učitelů nepřinesou.

Společně s možnostmi motivace pedagogických pracovníků pro další vzdělávání byly pojmenovány i problémy, které vyplynuly z provedení šetření. Podle zjištěných výsledků jsou obtíže spojeny převážně s nízkou úrovní motivace zaměstnavatelů k vytvoření vhodných podmínek pro zaměstnance, aby se tito mohli účastnit dalšího vzdělávání. Součástí šetření je nabídka případných možností řešení těchto nedostatků.

Příprava učitelů odborných předmětů pro střední odborné školy na Slovensku je v současnosti ve velmi složité situaci, která vyžaduje systémové řešení. Jako vhodný a zároveň nejrealističtější způsob se jeví legislativní změna. Podle ní by pro otevření nových ročníků doplňkového pedagogického studia bylo nutné splnit podmínku získání „malé“ akreditace.

Nový pohled na svět spojovaný s rozvojem ekologického myšlení a s globálním pohledem na vztahy mezi jedincem, společností a univerzem, akcentují ekosociální teorie vzdělávání. Vycházejí z toho, že budoucnost lidské civilizace závisí na připravenosti a schopnosti jedince podílet se na ochraně a tvorbě životního prostředí. Proměnu učitelského vzdělávání vystihuje posun od tradičního modelu kurikula vzdělávání po oborech k interdisciplinaritě. Potvrzuje se tak význam ucelené soustavy poznání a tvorby kompletních integrovaných celků k hlubšímu chápání světa v potřebných souvislostech. Skutečný stav chápání této problematiky mezi učiteli středních odborných škol lze posoudit na základě plánovaného výzkumu, který se zaměřuje na postoje učitelů k environmentálním tématům.

Kvalitní pedagogická práce vyžaduje osvojení si mnoha kompetencí. V rámci dalšího vzdělávání učitelů je proto potřebné nejen rozvíjet odborné vědomosti, ale také pracovat na rozvoji měkkých dovedností. Pro zvládnutí náročných pedagogických situací se jeví jako rozhodující vysoká míra zvládnutých speciálních komunikačních dovedností. Sociálně-komunikační dovednosti patří do této kategorie, jsou považovány za významný prvek úspěšné práce pedagoga, a proto je potřeba poznávat možnosti jejich rozvoje prostřednictvím dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Veškeré vzdělávání včetně vzdělávání učitelů je v současnosti silně ovlivněno možnostmi využití moderních informačních technologií. V konečném důsledku se však ve výuce na vysokých školách projevují jak pozitiva, tak i negativa tohoto vlivu. Výrazným pozitivem je rozvíjení samostatnosti, neboť v případech déle trvající nepřítomnosti nedojde ke ztrátě kontaktu s výukou a vyučujícím. Nelze však opomenout, že kontakt je zprostředkován pouze prostřednictvím elektronických aplikací, a tedy přímý sociální kontakt je velmi omezen. Dalším negativem je příliš časté spolehání studentů právě

na jediný zdroj informací, kterým se e-learningová opora stává. Přes všechny výhrady je nutné konstatovat, že význam moderních informačních technologií se stále zvyšuje, a to nejen v rámci vysokoškolské výuky.

# Literatura

ABRAM, D. *Strážce hranice – Rozhovor Jeremy Haywarda s Davidem Abramem. Pražské brány – 3. ročník multikulturního festivalu* [online]. c2009 [cit. 2013-05-02]. WWW: <http://www.prazskebrany.cz/cz/osobnosti/david-abram-cv-cz/david-abram-rozhovor>.

ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. 10. vydání. Praha: Grada Publishing, 2007. 788 s. ISBN 978-80-247-1407-3.

ASK – Asociácia Susan Kovalikovej [online]. c1996, poslední revize neuvedena [cit. 2013-05-23]. WWW: <http://www.ask21.sk/sk>.

BACÍK, F., SVOBODA, J., KALOUS, J. *Kapitoly ze školského managementu*. Praha: Univerzita Karlova, 1998. 337 s. ISBN 80-86039-49-8.

BAKOŠOVÁ, Z. a kol. *Teórie sociálnej pedagogiky: edukačné, sociálne a komunikačné aspekty*. Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť SAV, Glasstrading, Vydavateľstvo NOI, 2011. 182 s. ISBN 978-80-970675-0-2.

BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, I. a kol. *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press, 2004. 586 s. ISBN 80-7261-064-3.

BEZOUŠKA, A., ČINČERA, J. Vliv environmentální profilace středních škol na proenvironmentální postoje a jednání studentů. *Envigika*, 2007, roč. 2, č. 3, s. 1–4.

BILÍK, J. Model role ředitele školy v procesu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. In JANÍK, T., KNECH, P., ŠEBESTOVÁ, S. (Eds.). *Smišený design v pedagogickém výzkumu: sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, 2012, s. 180–188. ISBN 978-80-210-5774-6.

BILÍK, J. Role ředitele základní školy v procesu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. In LINHARTOVÁ, D., MÁCHAL, P., DANIELOVÁ, L. (Eds.). *ICOLLE 2010: sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference*. Brno: Konvoj, 2010, s. 16–25. ISBN 978-80-7302-154-2.

BISHOP, S. *Jste asertivní?* Praha: Computer Press, 2000. 117 s. ISBN 80-7226-325-0.

BLÍŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika*. Ostrava: Amosium servis, 1997. 315 s. ISBN 8085498235.

*Bologna process – European higher education area* [online]. c2010 [cit. 2013-06-24]. WWW: <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=5>.

*Bolonský proces a mobilita studentov* [online]. c2010 [cit. 2013-06-24]. WWW: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:008E:0018:0021:SK:PDF>.

BRANIŠ, M. Environmentální vzdělávání jako reflexe environmentální reality. In DLOUHÁ, J. a kol. *Vědění a participace: teoretická východiska environmentálního vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2009. 224 s. ISBN 978-80-246-1656-8.

BRANIŠ, M. Interaktivní výuka problematiky životního prostředí. In *Hledání odpovědí na výzvy současného světa (se zvláštním zřetelům na otázky životního prostředí): sborník ze semináře*. Praha: Centrum pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy, 2000, s. 16–25.

BRDEK, M., VYCHOVÁ, H. *Evropská vzdělávací politika: programy, principy a cíle*. Praha: Aspi Publishing, 2004. 167 s. ISBN 80-86395-96-0.

BROWN, L. R. *State of the World 1999*. Praha: Hynek, 2000. 380 s. ISBN 80-86202-79-8.

CIRBES, M. *Didaktika dospělých*. Bratislava: Obzor, 1989. 361 s.

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. *Improving the Quality of Teacher Education*. Brusel: KOM 392 [online]. c2007 [cit. 2013-07-01]. WWW: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52007DC0392:EN:NOT>. (pozn. redakce – v době přípravy monografie byl odkaz nefunkční)

ČECHOVÁ, B. H. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáku*. Praha: Portál, 2009, s. 59–60. ISBN 978-80-7367-388-8.

ČIKEŠOVÁ, M. Inštitucionálne hodnotenie vysokých škôl SR. In *Zborník z konferencie – realizácia Bolonského procesu na vysokých školách*. Bratislava: SAAIC – NK Socrates, 2006. ISBN 80-969353-0-5.

*Databáze Eurostatu* [online]. c2013, poslední revize neuvedena [cit. 2013-11-01]. WWW: <http://apl.czso.cz/pll/eutab/html.h>.

*Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy* (vládní usnesení č. 535/2007) [online]. c2007 [cit. 2013-07-01]. WWW: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-cr>.

DOROTÍKOVÁ, S. Hodnoty a vzdělání. In *Občanská výchova v měnící se době: sborník odborných textů pro učitele*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 1997, s. 31–34. ISBN 80-7182-018-0.

*Dôvodová správa k návrhu poslankýň Národnej rady Slovenskej republiky Olgy Nachtmanovej, Dariny Gabániovej a Ivety Liškovej na vydanie zákona, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 317/2009 Z. z. O pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a o zmene a doplnení niektorých zákonov* [online]. c2009 [cit. 2013-07-31]. WWW: <http://www.nrsr.sk/web/Default.aspx?sid=zakony/zakon&MasterID=4519>.

DUNLOP, R. E. Trends in Public Opinion Towards Environment Issues: 1965–1990. *Society and Natural Resource*, 1991, č. 4, s. 285–312.

DUNLOP, R. E., VAN LIERE, K. D. The New Environmental Paradigma. *The Journal of Environmental Education*, 1978, roč. 40, č. 1, s. 19–28.

DUNLOP, R. E., VAN LIERE, K. D., MERTIG, A. G., JONES, R. E. Measuring Endorsement of the New Ecological Paradigma: A Revised NEP Scale – Statistical Data Included. *Journal of Social Issues*, 2000, roč. 56, č. 3, s. 425–442.

DVOŘÁKOVÁ, Z. a kol. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: C. H. Beck, 2013. 559 s. ISBN 978-80-7400-347-9.

- EUROPEAN COMMISSION. *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes. Accompanying the document Communication from the Commission Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Strasbourg, 20.11.2012, SWD (2012) 374 [online]. c2012 [cit. 2013-07-08]. WWW: [http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw374\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw374_en.pdf).
- EUROPEAN COMMISSION. *Teachers' Professional Development – Europe in international comparison An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)* [online]. c2011 [cit. 2013-07-08]. WWW: [http://ec.europa.eu/education/school-education/development\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/school-education/development_en.htm). (pozn. redakce – v době přípravy monografie byl odkaz nefunkční)
- FISCHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997. 172 s. ISBN 80-7178-966-6.
- FORSYTH, P. *Jak motivovat svůj tým*. Praha: Grada Publishing, 2012. 112 s. ISBN 978-80-247-2128-6.
- FRANĚK, M. *Psychosociální faktory ovlivňující úspěšnost environmentální výchovy*. Praha: Český ekologický ústav, oddělení environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty [online]. c2013 [cit. 2013-06-02]. WWW: <http://www.ceu.cz/edu/vyzkum/vyzkum.html>.
- GARDNER, H. *Dimenze myšlení*. Praha: Portál, 1999. 400 s. ISBN 80-7178-279-3.
- GLOZAR, J. a kol. *Přístupnost e-learningu pro studenty s postižením. Středisko pro pomoc studentům se specifickými nároky* [online]. c2007 [cit. 2013-04-03]. [http://www.teiresias.muni.cz/download/pristupnost\\_e-learningu.pdf](http://www.teiresias.muni.cz/download/pristupnost_e-learningu.pdf).
- GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha: Metafora, 2011. 315 s. ISBN 978-80-7359-334-6.
- HAVLÁSKOVÁ, M. *Konfrontace proenvironmentálních postojů a environmentálního jednání u studentů SŠ: diplomová práce*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky, 2010. 102l. Vedoucí diplomové práce Hana Horká.
- HORKÁ, H. *Ekologická dimenze výchovy a vzdělávání ve škole 21. století*. Brno: MSD, 2005. 158 s. ISBN 80-210-3750-4.
- CHYTIL, O. *Obsahová analýza základních textů formujících hodnotový vztah dětí k životnímu prostředí. In Lidské hodnoty a trvale udržitelný způsob života*. Olomouc: Vydavatelství UP, 1999, s. 53–64.
- KALOUS, J. *Teorie vzdělávací politiky*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997. 96 s. ISBN 80-211-0247-0.
- KELLER, J., GÁL, F., FRIČ, P. *Hodnoty pro budoucnost*. Praha: G plus G, 1996. 94 s. ISBN 80-901896-4-4.
- KOHÁK, E. *Zelená svatozář: kapitoly z ekologické etiky*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1998. 203 s. ISBN 80-85850-63-X.
- KOLIBÁČ, R., MALČÍK, M. *Problematika vzniku a převodu učební opory k její e-learningové verzi. In Information and Communication Technology in Education*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2002, s.161–167. ISBN 80-7042-828-7.
- KOSOVÁ, B., PORUBSKÝ, Š. *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2011. 169 s. ISBN 978-80-557-0275-9.



KOUBEK, J. *Personální práce v malých a středních firmách*. Praha: Grada Publishing, 2011. 288 s. ISBN 978-80-247-3823-9.

KOVALIKOVÁ, S. *Integrované tematické vyučovanie – Model*. Bratislava: Faber, 1996. 350 s. ISBN 80-967492-6-9.

KRAJHANZL, J. Ekopsychologie a environmentální chování. In DLOUHÁ, J. (Ed.). *Vědění a participace*. Praha: Karolinum, 2005, s. 132–142. ISBN 978-80-246-1656-8.

KRAJHANZL, J. Environmentální a proenvironmentální chování. In ŘEHULKA, E. a kol. *Škola a zdraví 2. století, 2010: výchova ke zdraví: mezinárodní zkušenosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 426 s. ISBN 978-80-210-5451-6.

KRATOCHVÍLOVÁ, E. a kol. *Úvod do pedagogiky*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2007. 165 s. ISBN 978-80-8082-145-6.

KRECH, D., CRUTCHFIELD, R. S., BALACHEY, E. L. *Člověk v společnosti: základy sociálnej psychológie*. Bratislava: SAV, 1968. 629 s.

KŘÍŽ, E. *Historie, současnost a perspektivy v přípravě učitelů* [online]. c2005 [cit. 2013-07-31]. WWW: <http://www.csvs.cz/aula/clanky/07-2005-4-historie-soucasnost.pdf>.

KUČEROVÁ, S. *Člověk – hodnoty – výchova*. Prešov: Manacon, 1996. 231 s. ISBN 80-85668-34-3.

KULICH, J., DOBIÁŠOVÁ, M. Průzkum ekogramotnosti. *Bedrník*, 2003, roč. 1, č. 2, s. 2–16.

KURIC, J. *Ontogenetická psychologie: celostátní vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult studijních oborů učitelství a studijního oboru psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 264 s.

LAPONCE, R., JACKSON, E. L. The New Environmental Paradigma Scale: Has it Outlives its Usefulness? *The Journal of Environmental Education*. 2002, roč. 33, č. 4, s. 26–36.

*Lisabonská strategie* [online]. c2000 [cit. 2013-04-03]. WWW: [http://circa.europa.eu/irc/opoce/fact\\_sheets/info/data/policies/lisbon/article7207cs.htm](http://circa.europa.eu/irc/opoce/fact_sheets/info/data/policies/lisbon/article7207cs.htm). (pozn. redakce – v době přípravy monografie byl odkaz nefunkční)

MALACH, J. *Kapitoly z andragogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2002. 116 s. ISBN 80-7042-245-9.

MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. 239 s. ISBN 80-7178-246-7.

MARTIN, M., WALTMAN-GREENWOOD, C. *Jak řešit problémy dětí se školou*. Praha: Portál, 1997. 322 s. ISBN 80-7178-125-8.

MÁTEJ, J. a kol. *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky*. Bratislava: SPN, 1976.

*Memorandum o celoživotním učení*. Praha: MŠMT, 2001.

MŠMT. *Projektový záměr individuálního projektu národního. Kariérní systém učitele*. Praha: Interní materiál MŠMT, 2010.

MŠMT. *Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989 (v oblasti regionálního školství)*.

Praha: Interní materiál MŠMT, č. j. 25461/2009-20, 2009.

MYERS, D. *Psychologie*. Springer: Hardcover, 2008. 1064 s. ISBN 978-3-540-79032-7.

NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Vysoká škola obchodní v Praze, 2007. 82 s.

ISBN 978-80-86841-06-9.

*Návrh poslankyne Národnej rady Slovenskej republiky Olgy Nachtmanovej, Dariny Gabániovej a Ivety Liškovej na vydanie zákona, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 317/2009 Z. z. O pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a o zmene a doplnení niektorých zákonov* [online]. c2009 [cit. 2013-07-31] WWW: <http://www.nrnr.sk/web/Default.aspx?sid=zakony/zakon&MasterID=4519>.

NIDV. *Návrh řešení problematiky systému DVPP*. Praha: Interní materiál NIDV, 2007.

NOSEK, B. A. Moderators of the Relationship Between Implicit and Explicit Evaluation. *Journal of Experimental Psychology: General*, 2005, roč. 134, č. 4. s. 565–584.

PALÁN, Z., LANGER, T. *Základy andragogiky*. Praha: UJAK, 2008. ISBN 978-80-86723-58-7.

PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha: Vyšehrad, 1991. 235 s. ISBN 80-04-25415-2.

PAVLOV, I. Model profesijného rozvoja učiteľov na Slovensku. In KOHNOVÁ, J. (Ed.). *Profesní rozvoj učitelů: sborník příspěvků z konference* [CD-ROM]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012, s. 55–63. ISBN 978-80-7290-548-5.

PAVLOV, I. *O učiteľskej profesii – kompendium profesijného rozvoja učiteľov*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2007. 80 s. ISBN 978-80-8045-504-0.

PAVLOV, I. *Profesijný rozvoj pedagogického zboru školy*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2002. 80 s. ISBN 80-8045-285-7.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2011. 270 s.

ISBN 978-80-246-1916-3.

POLÁČEK, M. a kol. Rozvinuté komunikačné zručnosti ako predpoklad úspechu v pedagogických situáciách. In *Pedagogické situácie v stredných odborných školách a možnosti ich riešenia*. Nitra: ES SPU, 2010, s. 64–68. ISBN 978-80-552-0663-9.

*Ponukové katalógy MC* [online]. c2012 [cit. 2012-11-20]. WWW: <http://www.mcpo.edu.sk/modules/articles/article.php?id=92>.

PORTALVS. *Učiteľstvo profesijných predmetov a praktickej prípravy* [online]. c2012 [cit. 2013-02-14].

WWW: <https://www.portalvs.sk/sk/studijne-odbory/zobrazit/5/#obsah>.

PORVAZNÍK, J. *Celostný manažment (Piliere kompetentnosti v riadení)*. Bratislava: SPRINT, 1999. 493 s.

ISBN 80-88848-36-9.

*Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2006. 123 s. ISBN 80-89055-69-9.

- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. 473 s. ISBN 80-7178-631-4.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál, 1999. 319 s. ISBN 80-7178-290-4.
- PRŮCHA, J., MÍKA, J. *Distanční studium v otázkách: průvodce studujícími a zájemci o studium*. Praha: Centrum pro studium vysokého školství, 2000. 39 s. ISBN 80-86302-16-4.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- PRUŽINSKÁ, J. *Psychológia osobnosti*. Bratislava: Občianske zruženie Sociálna práca, 2005. 152 s. ISBN 80-89185-05-3.
- Recommendation of the European Parliament and of The Council of 10 July 2001 on Mobility within the Community for Students, Persons Undergoing Training, Volunteers, Teachers and Trainers (2001/613/EC)* [online]. c2001 [cit. 2013-06-24]. WWW: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11015\\_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11015_en.htm).
- RIEFOVÁ, S. F. *Nesoustředěné a neklidné dítě vo škole*. Praha: Portál, 1999. 251 s. ISBN 80-7178-287-4.
- RIGGIO, R. E., CARNEY, D. R. *Social Skills Inventory: Manual*. 2nd edition. Menlo Park: Mind Garden, 2007.
- Rozvojový projekt Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR: transformácia vysokoškolského vzdelávania učiteľov v kontexte reformy regionálneho školstva* [online]. c2012 [cit. 2012-02-14]. WWW: <http://www.minedu.sk/data/att/1903.pdf>.
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Panorama, 1990. 435 s. ISBN 80-7038-078-0.
- ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti obor v pohybu*. Praha: Grada Publishing, 2010. 208 s. ISBN 978-80-247-3133-9.
- SAYLAN, CH., BLUMSTEIN, D. T. *The Failure of Environmental Education (and How we Can Fix It)*. California: University of California Press, 2011. 256 s. ISBN 978-05-2026-539-4.
- SERFONTEIN, G. *Potíže dětí s učením a chováním*. Praha: Portál, 1999. 149 s. ISBN 80-7178-315-3.
- SIROTOVÁ M., FRÝDKOVÁ, E., SMETANOVÁ E. Postavenie špeciálnej pedagogiky a sociálnej pedagogiky v pregraduálnom vzdelávaní učiteľov. In *Neštandardné pedagogické situácie: zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie*. Nitra: SPU, 2010, s. 22–31. ISBN 978-80-552-0663-9.
- SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál, 2009. 152 s. ISBN 978-80-7367-246-1.
- SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.
- SOUKUP, P. *ISSP- životní prostředí*. Praha: Sociologický ústav AVČR, 2001. 73 s. ISBN 80-7330-000-1.
- SPENCE, S. H. Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 2003, roč. 8, č. 2, s. 84–96.

*Správa o priebehu reformy vysokého školstva na Slovensku a jej dopadoch na študentov vysokých škôl.*

Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva, 2004. 42 s. ISBN 80-7098-370-1

*Strategie celoživotního učení* [online]. c2007 [cit. 2012-02-14]. WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>. (pozn. redakce – v době přípravy monografie byl odkaz nefunkční)

*Strategie celoživotního učení ČR.* Praha: MŠMT, 2007. 96 s. ISBN 978-80-254-2218

*Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj ČR (2008–2015)* [online]. c2008 [cit. 2012-02-14].

WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/strategie-vzdelavani-pro-udrzitelny-rozvoj-ceske-republiky>.

STREJČKOVÁ, E. *Děti, aby byly a žily.* Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2005. 96 s. ISBN 80-7212-382-3.

SVĚTLÍK, J. *Marketingové řízení školy.* Praha: Wolters Kluwer ČR, 2009. 328 s. ISBN 978-80-7357-494-9.

ŠINDLEROVÁ, I. *Základy distančního vzdělávání.* Olomouc: Pro Centrum distančního vzdělávání UP vydala Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 67 s. ISBN 80-244-1224-1.

*Školská integrácia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) a vzdelávanie žiakov so ŠVVP v špeciálnych triedach ZŠ* [online]. c2009 [cit. 2012-11-20]. WWW: [http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/Skolska\\_integracia\\_ziakov\\_so\\_SVVP.pdf](http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/Skolska_integracia_ziakov_so_SVVP.pdf).

ŠMAJS, J. Naša súčasná kríza. *Slovo*, 2010, roč. 12, č. 13, s. 12–14.

ŠMAJS, J. *Potrebujeme filozofiu prežiť? Úvahy o filozofii, kultúre, poznání, vzdeláním řeči a popularizaci vědy.* Brno: Doplněk, 2008. 101 s. ISBN 978-80-7239-221-6.

ŠMAJS, J. Příroda a kultura – téma pro filozofii, vzdelání i krásnou literaturu. In ŠMAJS, J. (Ed.).

*Aby země nebyla jen hrobem: literatura, kultura, příroda.* Praha: Obec spisovatelů, 2011, s. 123–132.

ISBN 978-80-904218-8-2.

ŠMAJS, J. *Základy systematické filozofie.* Brno: Masarykova univerzita, 2005. 255 s. ISBN 80-210-3871-3.

ŠTIHOVÁ, A. *Žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami: aktualizácia ďalších dokumentov* [online]. c2012 [cit. 2012-11-19].

WWW: [http://www.zsss.stranka.info/stranky/zsss/F/subory/ziacisosvvp\\_dkubin12nov08.ppt](http://www.zsss.stranka.info/stranky/zsss/F/subory/ziacisosvvp_dkubin12nov08.ppt).

The Bologna *Declaration on the European Space for higher Education: An Explanation* [online]. c1999

[cit. 2013-06-24]. WWW: <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf>.

THOMSON, M. *Řízení lidí.* Praha: Wolters Kluwer, 2007. 249 s. ISBN 978-80-7357-267-9.

TOMEK, K. a kol. *Vize systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků do roku 2015.*

Praha: Interní materiál MŠMT, 2009.

TUREK, I. *Didaktika.* Bratislava: Iura Edition, 2010. 595 s. ISBN 978-80-8078-198-9.

ÚIV. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha.* Praha: Tauris, 2001.

ISBN 80-211-0372-8.

VALACH, M. Poslání učitele pro 21. století. In STŘELEČEK, S. a kol. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I.*

Brno: Paido, 1998, s. 9–14. ISBN 80-85931-61-3.

VAŠEK, Š. *Základy špeciálnej pedagogiky*. Bratislava: Sapiientia, 2003. 210 s. ISBN 80-968797-0-7.

VAŠUTOVÁ, J. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002. 283 s. ISBN 80-7290-100-1.

VIŠŇOVSKÝ, E. Pojem „evolučno-ontologické gramotnosti“. In TIMKO, M. (Ed.). *K problému ontologie kultury: ekologické a sociálně ekonomické souvislosti*. Brno: Tribun EU, 2009, s. 44–49. ISBN 978-80-7399-736-6.

VIŠŇOVSKÝ, L., KAČÁNI, V. a kol. *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava: Iris, 2001. 227 s. ISBN 80-89018-25-4.

Vyhláška č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. *Sbírka zákonů*, 2005, částka 111, s. 5654–5657.

Vyhláška č. 415/2006 Sb., kterou se mění vyhláška č. 317/2005 Sb. *Sbírka zákonů*, 2006, částka 132, s. 5721–5740.

*Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 581/2007 Z. z. o doplnujúcom pedagogickom štúdiu* [online]. c2007 [cit. 2010-05-31]. WWW: [http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Vyhlasiky/2007\\_581.pdf](http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Vyhlasiky/2007_581.pdf). (pozn. redakce – v době přípravy monografie byl odkaz nefunkční)

*Vyhláška Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky č. 437/2009 Z.z., ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v znení vyhlášky č. 366/2010 Z. z.* [online]. c2010 [cit. 2011-08-10]. WWW: [http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Vyhlasiky/437\\_2009.pdf](http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Vyhlasiky/437_2009.pdf). (pozn. redakce – v době přípravy monografie byl odkaz nefunkční)

VYHNÁNKOVÁ, K. *Vzdělávání dospělých v České republice a Evropské unii*. Praha: UJAK, 2007. 136 s. ISBN 978-80-86723-46-4.

VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. (Eds.). *Sociální psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2008. 404 s. ISBN 978-80-247-1428-8.

*Vzdělávání dospělých: specifické výstupy z šetření Adult Education Survey* [online]. c2011 [cit. 2013-07-01]. WWW: <http://www.czso.cz/csu/2013ediciplan.nsf/p/3313-13>.

WHITMORE, J. *Koučování – Rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti. Metoda transpersonálního koučování*. 3. vyd. Praha: Management Press, 2013. 248 s. ISBN 978-80-7261-209-3.

WILSON, E. O. *Konsilience: jednota vědění*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1999. 125 s. ISBN 80-7106-321-5.

WINTER, D. D. N., KOGER, S. M. *Psychologie environmentálních problémů*. Praha: Portál, 2009. 295 s. ISBN 978-80-7367-593-6.

*Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách* [online]. c1998 [cit. 2011-08-10]. WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakon-c-111-1998-sb-o-vysokych-skolach>. (pozn. redakce – v době přípravy monografie byl odkaz nefunkční)

Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov [online]. c2002 [cit. 2011-08-10]. WWW: <http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/131-2002.pdf>. (pozn. redakce – v době přípravy monografie byl odkaz nefunkční)

Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. *Sbírka zákonů*, 2006, částka 61, s. 2097–2110.

Zákon č. 262/1996 Sb., zákoník práce. *Sbírka zákonů*, 1996, částka 84, s. 3146–3253.

Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. *Zbierka zákonov Národnej rady Slovenskej republiky*, čiastka 113, s. 2334–2361.

Zákon č. 390/2011 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 317/2009 Z. z. O pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony [online]. c2011 [cit. 2013-03-10]. WWW: [http://ccv.upjs.sk/dokumenty/zakony/390\\_2011\\_doplna\\_zakon\\_317\\_2009.pdf](http://ccv.upjs.sk/dokumenty/zakony/390_2011_doplna_zakon_317_2009.pdf). (pozn. redakce – v době přípravy monografie byl odkaz nefunkční)

Zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti. *Sbírka zákonů*, 2012, částka 160, s. 9358–9430.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. *Sbírka zákonů*, 2006, částka 190, s. 10262–10324.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (zákon o pedagogických pracovnících), ve znění pozdějších předpisů. *Sbírka zákonů*, 2006, částka 190, s. 10333–10345.

ZATĚKOVÁ, M. *Poradenský bulletin – Žiak so špecifickými vývinovými poruchami učenia na strednej škole*. Trnava: Krajská pedagogicko-psychologická poradňa. 2007. s. 13.

ZATĚKOVÁ, T. Vyučovací štýl učiteľa – jeden z činiteľov vplývajúcich na prevenciu, vznik a riešenie neštandardných pedagogických situácií vo výchove. In *Pedagogické situácie v stredných odborných školách a možnosti ich riešenia*. Nitra: ES SPU, 2010, s. 68–79. ISBN 978-80-552-0663-9.

ZLÁMALOVÁ, H. *Distanční vzdělávání a eLearning*. Praha: UJAK, 2008. 144 s. ISBN 978-80-86723-56-3.

## Kapitola 2

# PROFESNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

---

*Pavel Vyletál, ml.*

*Pavel Vyletál, st.*

*Věra Radváková*

*Jaroslav Lindr*

*Ivona Skalická*

*Ladislav Chmela*

*Marek Mihola*

*Vladimír Süß*

*Karel Kovář*

*Petra Matošková*

*Ladislava Šlajchová*

*Petr Hladě*

*Lucie Foltová*

*Martin Zach*

*Dana Linhartová*

*Lenka Danielová*

*Martin Brandstätter*

*Milan Slavík*

*Jana Zounková*

# Úvod

Autoři v jednotlivých oddílech seznamují odbornou veřejnost s postřehy a výsledky svých vědecko-výzkumných aktivit v oblasti profesního vzdělávání. Zabývají se jak teoretickým zázemím, tak samotnou praxí v představeném poli zájmu. Snaží se o zachycení celé plejády důležitých momentů, které jsou výpověďmi jejich současného stavu bádání vycházejícího z prostředí, dotýkajícího se nás všech, tj. stávajícího edukačního terénu (nejen) v České republice.

Kapitola pojednává o procesech profesního vzdělávání, realizujících se cestami formálního a neformálního vzdělávání (učení), dalšího profesního vzdělávání a dalšího vzdělávání v kontextu celoživotního vzdělávání (učení). Poukazuje na důležitost věnovat se výchovně-vzdělávacím aktivitám osob, realizujících se v rozlehlém poli edukačního prostoru. Ten se rozkládá od státní správy (např. MŠMT, potažmo NIDV), přes vysokoškolská pracoviště (např. VŠE v Praze, VUT v Brně, MENDELU v Brně, MVŠ v Olomouci, UK v Praze), po školská zařízení ve sféře sekundárního a primárního vzdělávání.

Existuje několik frekventovaných pojmů, které s uvedeným výše souvisí. Jsou jimi např. *Strategie vzdělávání 2020*; *vzdělávací kurzy*; *facility management*; *humboldtovský princip* a mnohé další, které budou dále v textu podrobně analyzovány. Jedná se o velmi širokou paletu okruhu zájmů jednotlivců a organizací.

Nastíněný prostor *profesního vzdělávání* je nutný kvalitativně využít ku prospěchu celé společnosti. Naznačený předpoklad je cílem následující předkládané 2. kapitoly s názvem Profesní vzdělávání.



## 2.1 Vztah formálního a neformálního učení v rámci Strategie vzdělávání 2020 v kontextu (nejen) středního odborného školství

*Pavel Vyletál, ml., Pavel Vyletál, st.*

V dnešní době, tj. v roce 2013, s ohledem na priority uváděné v dokumentu Strategický rámec udržitelného rozvoje České republiky (2010), např. Prioritní osa (dále jen PO) 1: Společnost, člověk a zdraví; PO 2: Ekonomika a inovace; PO 5: Stabilní a bezpečná společnost, by neměla existovat důležitější problematika k řešení, než je nastavení co nejoptimálnější sladěného vzdělávacího systému. Jeho skladba by měla být moderním prostředím, které každému jedinci nabídne ucelený organizační rámec celoživotního učení.

Celoživotní učení zahrnuje všechny možnosti učení (ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému, či mimo něj), „které jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanitě a čtené přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života“ (MŠMT, 2008a, s. 8). „Sdružuje počáteční a i další vzdělávání do vzájemného propojeného celku, jenž umožňuje náležitou dostupnost všech složek vzdělávací soustavy. Pojem celoživotní učení zdůrazňuje časovou dimenzi učení v průběhu celého života, buď nepřetržitě, nebo periodické“ (MŠMT, 2008d, s. 48).

Vytvářené prostředí by mělo obsahovat nadhodnotu *důvěry v individuální vůli člověka po poznání*, v kontextu stále důležitější myšlenky *lifewide*, v duchu svobodného, rovného a demokratického přístupu ke vzdělání a instituci (či organizaci), pevnou oporu, jistotu zázemí a ideu sounáležitosti v duchu integrity.

*Termín „všeživotní“ [lifewide] učení zdůrazňuje, že učení probíhá ve všech prostředcích a životních situacích (MŠMT, 2007a).*

Okruh problémů, svázaných s celoživotním vzděláváním není jistě lhostejný nikomu. Je v celonárodním zájmu jeho pozitivně orientovaný rozvoj. Ten by měl vést k postupné implementaci celého spektra novodobých nadějí a očekávání po takovém uspořádání, jež bude založeno na bázi jasné *představy* v kontextu *strategie* (viz Sdělení komise..., 2010), vytvářející strukturální, navazující a komplementárně se chovající konstrukci.

*„Neformální vzdělávání je zaměřeno na získání vědomostí, dovedností a kompetencí, které mohou respondentovi zlepšit jeho společenské i pracovní uplatnění. Neformální vzdělávání je poskytováno v zařízeních zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích institucích, nestátních neziskových organizacích, ve školských zařízeních a dalších organizacích. Patří sem např. organizované volnočasové aktivity pro děti, mládež a dospělé, kurzy cizích jazyků, počítačové kurzy, rekvalifikační kurzy, ale také krátkodobá školení a přednášky. Nutnou podmínkou pro realizaci tohoto druhu vzdělávání je účast odborného lektora, učitele či proškoleného vedoucího. Nevede k získání stupně vzdělání“ (MŠMT, 2008a, s. 9).*

*„Informální učení je chápáno jako proces získávání vědomostí, osvojování si dovedností a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, v rodině, ve volném čase. Zahnuje také sebevzdělávání, kdy učící se nemá možnost ověřit si nabyté znalosti (např. televizní jazykové kurzy). Na rozdíl od formálního a neformálního vzdělávání je neorganizované, zpravidla nesytematické a institucionálně nekoordinované“ (MŠMT, 2008a, s. 9).*

*Představa: „Vzdělávací politika České republiky směřuje k rozvoji vzdělávacího systému, v němž: vzdělání je hodnotou samo o sobě; vzdělávání se nachází v popředí veřejného i soukromého zájmu; kvalitní vzdělávání je přístupné pro každého, funguje efektivně, spravedlivě a dává všem stejnou šanci; žáci a studenti vědí, co se od nich na každé úrovni vzdělávání očekává a co mohou oni očekávat od něj; žáci a studenti se rádi učí a jsou motivováni pro celoživotní vzdělávání; učitelé provádějí žáky a studenty vzdělávacím procesem, pomáhají jim dosahovat maxima jejich možností („Mastery Learning“) a spolu s nimi se rozvíjejí“ (MŠMT, 2013b1, s. 5).*

*Strategie: Evropa uspěje pouze tehdy, pokud z EU učiní „inteligentní a udržitelnou ekonomiku podporující začlenění a vykazující vysokou úroveň zaměstnanosti, produktivity a sociální soudržnosti. Evropa 2020 stanoví vizi evropského sociálně tržního hospodářství pro 21. století“ (Sdělení komise..., 2010, s. 5).*

Jedna její část (po smyslu od rodinného vzdělávání [family life education], přes úroveň vzdělávání definované Organizací spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO] v Mezinárodní standardní klasifikaci – ISCED 1976 [International Standard Classification of Education], andragogiku, až po gerontagogiku) je pro druhou životně důležitá, bez ní její samotné bytí není možné. Z uvedeného kontextu vyplývá jistě mnoho otázek, na které je nutné hledat celospolečenský konsenzus.

Vyjádřená sféra zájmu je v současnosti jednou ze stěžejních priorit Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) a také celospolečenského součinného postoje. Jedná se o zájem jednotlivců a zástupců různých formálních (školských) – neformálních (mimoškolských) institucí utvářejících edukační terén výchovně-vzdělávací teorie a praxe.

Nastíněný postoj není v rozporu s vyhodnocením veřejné konzultace k přípravě Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020, kde se uvádí: „*Přestože společnost vnímá zhoršující se výsledky vzdělávání v ČR a některá jeho další slabá místa, pro výraznější přestavbu vzdělávacího systému jako celku v současné době neexistuje společenská poptávka*“ (MŠMT, 2013-e1, s. 4), z důvodu jeho nekomplexního pojetí, nezahrnující názorovou pluralitu nepřítomných z různých důvodů, na diskusi.

### 2.1.1 Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020

Středobodem zájmů všech výše uvedených je formující se prostor týkající se přípravy strategického koncepčního materiálu MŠMT *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* (dále jen Strategie 2020). Jedná se o dokument, jenž má vytvořit sjednocující rámec pro dlouhodobý rozvoj celého vzdělávacího systému, který bude široce sdílen mezi reprezentanty vzdělávací politiky i ve společnosti jako takové (MŠMT, 2013-b1).

Cílem budoucího materiálu bude mimo jiné i aktualizace a konkretizace směrů a cílů vycházejících z Národního programu rozvoje vzdělávání (Bílé knihy) z roku 2001. Ty je nutné rozvinout dle soudobých potřeb a očekávání, která jsou všemi jejími aktéry od moderně pojaté soustavy žádána.

Veřejné konzultace k výše vytknutému tématu byly započaty dnem 17. 1. 2013 na úvodní zahajovací konferenci k přípravě Strategie 2020, uskutečněné v Praze. Po její realizaci následovala řada pěti po sobě jdoucích (ne přímo tematicky, ale ve vazbě na jmenovaný dokument) navazujících tzv. kulatých stolů. Po dobu cca třetiny roku (od února do května) se na nich jednotliví účastníci věnovali profilovým tématům, předem určeným MŠMT: 1. Posílení relevance a prestiže školy a školního vzdělávání; 2. Odstraňování slabých míst vzdělávacího systému; 3. Ověřitelným standardům jako předpokladu zajišťování kvality výuky; 4. Roli učitelů jako předpokladu kvalitní výuky; za 5. Kvalitnímu řízení vzdělávacího systému a posilování jeho kapacity (MŠMT, 2013c).

Realizovaná demokratická platforma založená na svobodném přístupu k informacím a všennázorové pluralitě byla jistě ku prospěchu nejen zástupcům MŠMT utvářejícím samotný materiál. Prospěla také ostatním účastníkům, kteří se v rámci debat mohli vyjádřit k aktuálním překážkám, nesnázím, nebo naopak trendům a implementacím novinek v souvislosti s vnímáním edukační reality v praxi. Podklady vždy k jednomu tématu, na základě nichž probíhala diskuse, byly doplněny o nastíněné otázky.

Podrobnější informace jsou dostupné na WWW: <http://www.vzdelavani2020.cz/clanek/12/aktualni-dokumenty.html>.

Po celou dobu konání procesu rozpravy bylo nejen upozorňováno na nové motivy ve smyslu osobitých návrhů jednotlivých předkladatelů, ale také rezonovaly určité podobné postoje a názory, které se vracely z různých úhlů pohledu k některým námětům důležitým pro tzv. správné vidění oblasti zájmu Strategie 2020. Jedním z několika navracejících se *motivů* bylo (a neustále je) hledání vyváženého poměru mezi formálním

a neformálním vzděláváním. V rámci jmenovaného dokumentu se zřetelím i k informálnímu učení a dalším možným podobám vzdělávání (učení) z pohledu celé struktury vzdělávací soustavy.

*„Formální vzdělávání je realizováno ve vzdělávacích institucích, zpravidla ve školách. Jeho funkce, cíle, obsahy, organizační formy a způsoby hodnocení jsou definovány a vymezeny právními předpisy. Zahrnuje získávání na sebe zpravidla navazujících stupňů vzdělání (základního vzdělání, středního vzdělání, středního vzdělání s výučním listem, středního vzdělání s maturitní zkouškou, vyššího odborného vzdělání v konzervatoři, vyššího odborného vzdělání, vysokoškolského vzdělání), jejichž absolvování je potvrzováno příslušným osvědčením (vysvědčením, diplomem apod.)“ (MŠMT, 2008a, s. 9).*

### 2.1.2 Výchozí vstupy k problematice stanovování motivu – vyvažování poměru mezi formálním a neformálním vzděláváním

Z předcházejícího textu vyplývá nutnost, pokusit se o zpracování co nejpoptatnějšího modelu *Trajektorie celoživotního vzdělávání (učení)* s ohledem na interaktivnost formálního a neformálního vzdělávání, včetně vlastní režie učení a informálního učení. Model by měl splňovat základní požadavky: univerzálnost, provázanost, komplexnost, srozumitelnost a jednoduchost.

V kontextu splnění uvedeného cíle je nutné položit si a zodpovědět tři otázky:

1. Má význam věnovat se hledání poměru mezi formálním a dalšími formami vzdělávání (učení) v souvislosti s utvářením vzdělávacího systému?
2. Bylo by možné předložit vizi „*stát se centry celoživotního vzdělávání*“ na podobném principu, jaký nabídlo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT ČR) a Národní ústav odborného vzdělávání (NÚOV) ve svém projektu Uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení (UNIV), i ostatním stupňům vzdělávací soustavy?
3. „*Jak by měl být organizován vzdělávací systém, aby svými výsledky přispíval k rozvoji společnosti, demokratického vládnutí a konkurenceschopnosti jednotlivců i státu v měnícím se světě?*“ (MŠMT, 2013-b1, s. 2)

Problematika tématu, uváděná příspěvkem, je elementárně postavena na vědeckém studiu zdrojů blízkých námětu. Autoři při jeho zpracovávání vychází ze strategických a koncepčních dokumentů v oblasti vzdělávání a jim blízkého okolí, dále z odborné literatury a ostatních dostupných pramenů. Z pohledu metodologického se zakládá na teoretickém diskurzu, kdy za pomoci metod analýzy, komparace a syntézy skládá mozaiku informací, na jejichž základě vytvoří uvedenou konstrukci. Metodou modelování byly zpracovány výsledky zkoumání nezbytné pro interpretaci získaných poznatků a jejich vyjádření v rámci modelu.

Autoři v následujících řádcích užívají anglické názvosloví z důvodu: 1. tzv. kontextové čistoty, tj. terminologické vyváženosti popisovaného obsahu s jednotlivými pojmy či slovními spojeními; 2. nemožnosti dezinterpretovat význam, nastavený primárním původcem textu. Pokud je v textu uveden anglický odborný výraz v hranatých závorkách, jedná se o autorský či o volně šířený překlad bez lingvistické a odborné korektury.

Pasáž je směřována zejména do oblasti řízení školského managementu. Zabývá se návrhem modelu, který by mohl být podkladem pro koncepční řešení se zaměřením se (nejenom) na střední odborné školství.

*Basic education* [základní vzdělávání] je termín používaný k popisu formálního, neformálního a informálního učení, které naplňuje základní vzdělávací potřeby a stanoví základ pro všechny následující typy učení a formy vzdělávání. Podle Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání ISCED (UNESCO, 1997) zahrnuje základní vzdělávání a nižší sekundární vzdělávání. V rozvojových zemích se do základního vzdělávání také často zahrnuje předškolní vzdělávání a/nebo programy gramotnosti pro dospělé (Latchem, 2012, s. 9, volný překlad autorů).

### 2.1.3 Předpoklady pro zpracování návrhu modelu

Okruh zájmu, vymezený v úvodu, poukazuje na pestrost podob vzdělávání (učení). Na pozici *star* mezi mnohými edukačně-organizačními formami v českém vzdělávacím systému je v současné době ukotven(-o) *formal education* [formální vzdělávání], který(-é) je hierarchicky strukturovanou a systematicky organizovanou vzdělávací soustavou, spravovanou plně státem, s pevně přednastaveným kurikulem.

S ohledem na stále se rozšiřující terén, hlavně z pohledu ostatních jmenovaných podob vzdělávání (učení), je žádoucí, aby došlo k bližšímu seznámení se s celým edukačním prostorem bez stylizace, která je jim přisouzena v dokumentech dotýkajících se národního vzdělávacího systému, např. viz Strategie celoživotního učení ČR (MŠMT, 2008a).

Vedle *formal education*, jak je známo, existuje *non-formal education* [neformální vzdělávání]. V rámci českého vzdělávacího systému dle odborné literatury nemá: a) vytvořenou kompaktní vzdělávací podobu, jejíž stavba by měla podobný charakter, kterým se vyznačuje *formal education*; b) je organizováno a spravováno vícestrannými celospolečenskými vazbami; c) jeho kurikulum není vždy možné a ani vhodné ukotvovat do určité pevné formy.

Hallak (1990 in Latchem, 2012) uvádí, že ve skutečnosti vedle sebe koexistují v současné době identifikované čtyři formy *non-formal education*: 1. *para-formal education* [paralelní vzdělávání], kam lze zařadit např. večerní kurzy, programy distančního vzdělávání atd., pro ty, kteří nemohou navštěvovat pravidelnou školní docházku. V obecném smyslu se jedná o souběžné vzdělávací příležitosti, které mají tendenci nahrazovat formální vzdělávací formát; 2. *popular education* [oblíbené vzdělávání], kam lze zařadit všeobecnou gramotnost dospělých, dále tzv. politicko-občanskou mobilizaci či rozvojové programy Společenství (různé granty, dotace, atd.), které jsou výslovně cílené na pomoc marginálním skupinám; 3. *personal education* [osobní vzdělávání], které je postaveno na zájmových (kulturních, jazykových, sportovních a dalších) edukačních programech. Tyto jsou poskytovány sdruženími, kluby a mnohými dalšími organizacemi; 4. *professional and vocational education* [profesní a odborné vzdělávání] zahrnující např. školení poskytované firmami, odbory, soukromými agenturami atd.

Carron a Carr-Hill (1991 in Hoppers, 2006) doplňují kategorizaci *non-formal education* o *literacy with skills development* [gramotnost s rozvojem dovedností], kde jsou jednotlivé aktivity zajišťovány zejména nevládními organizacemi (někdy i státními nebo

místními orgány). Jedná se o kombinaci školení týkajících se rozvoje tzv. funkční gramotnosti a životních dovedností (u jedince, skupiny) v úzké souvislosti s jeho/jejich osobní podporou. Jde o snahu zpřístupnit příležitosti základního vzdělávání především všem těm, kteří se nacházejí v obtížných životních situacích, jako jsou např. děti žijící na ulici a další handicapovaní jedinci či skupiny.

Piromruen a Keoyote (2001 in tamtéž, 2006) zařazují do poslední jmenované formy tzv. doplňkové programy, mezi které řadí osobní poradenství, potravinovou a nutriční podporu, v obecném smyslu péči a ochranu, poskytování přístřeší a lékařskou podporu. Pisatelé textu potenciál myšlenky jmenovaných autorů chápou jako možnou dílčí oblast prevence zdraví po smyslu *Vize Zdraví 2020* předloženou Světovou zdravotnickou organizací [World Health Organization] v roce 2012.

Hoppers (2006), na základě globální monitorovací zprávy UNESCO (2004), k nastiňným formám *non-formal education* připojuje *Early childhood care and education* [Péče o děti v raném věku a vzdělávání], kdy se nejedná o strukturovanou podobu uváděnou ISCED, ale o učení realizované v prostředí domácnosti (mimo individuální formální podobu domácího vzdělávání umožňovanou zákonem) nebo v komunitě *community education* [komunitní vzdělávání].

Do sféry formálního a neformálního vzdělávání, realizovaného cestami *formal education* a *non-formal education*, zařazujeme *adult education* [další vzdělávání], které zastřešuje některé aktivity a činnosti, např. v oblasti *dalšího profesního vzdělávání*, tj. rámec kvalifikačního – rekvalifikačního vzdělávání, a tzv. normativního školení, potažmo v oblastech *zájmového a občanského vzdělávání (učení)*.

Na posledním místě pomyslné palety různých (v přítomnosti odborně popsanych) vzdělávacích forem, tzv. *outsiders* českého vzdělávacího systému, jsou následující dvě formy učení: za 1. *self-directed learning* [vlastní režie učení], 2. *informal learning*. Obě jmenované formy jsou nejméně podchyceny ze strany českého vzdělávacího systému, chybí jim vyznačení specifického prostoru, který spoluutvářejí, i když mají velmi hluboký přesah, jak do *formal education*, tak i do *non-formal education*.

*Self-directed learning* je záměrnou formou samostatného učení, kdy se jedinec (či skupina) z pozice vlastní odpovědnosti za své poznání aktivně zapojuje(-í) do vlastního procesu učení, který počíná jeho plánováním přes sebe-motivaci až po vlastní organizaci (Latchem, 2012, s. 9, volný překlad autorů).

Výše vypsané edukačně organizační formy vzdělávání (učení) je důležité doplnit o prvek mezigeneračního učení. Tradičně byl jmenovaný fenomén spojován jen s prostředím rodiny. Se společenskými změnami probíhajícími ve 20. stol. dle Rabušicové, Kamanové a Pevné (2011) došlo k rozšíření pole zájmu o prostředí školy, komunity a pracoviště. Uvedený širší rozptyl, naznačený i otázkami jmenovaných autorek v závěru jejich odborné publikace, je důležitým mezníkem pro autory textu z hlediska uchopení popisovaného tématu.



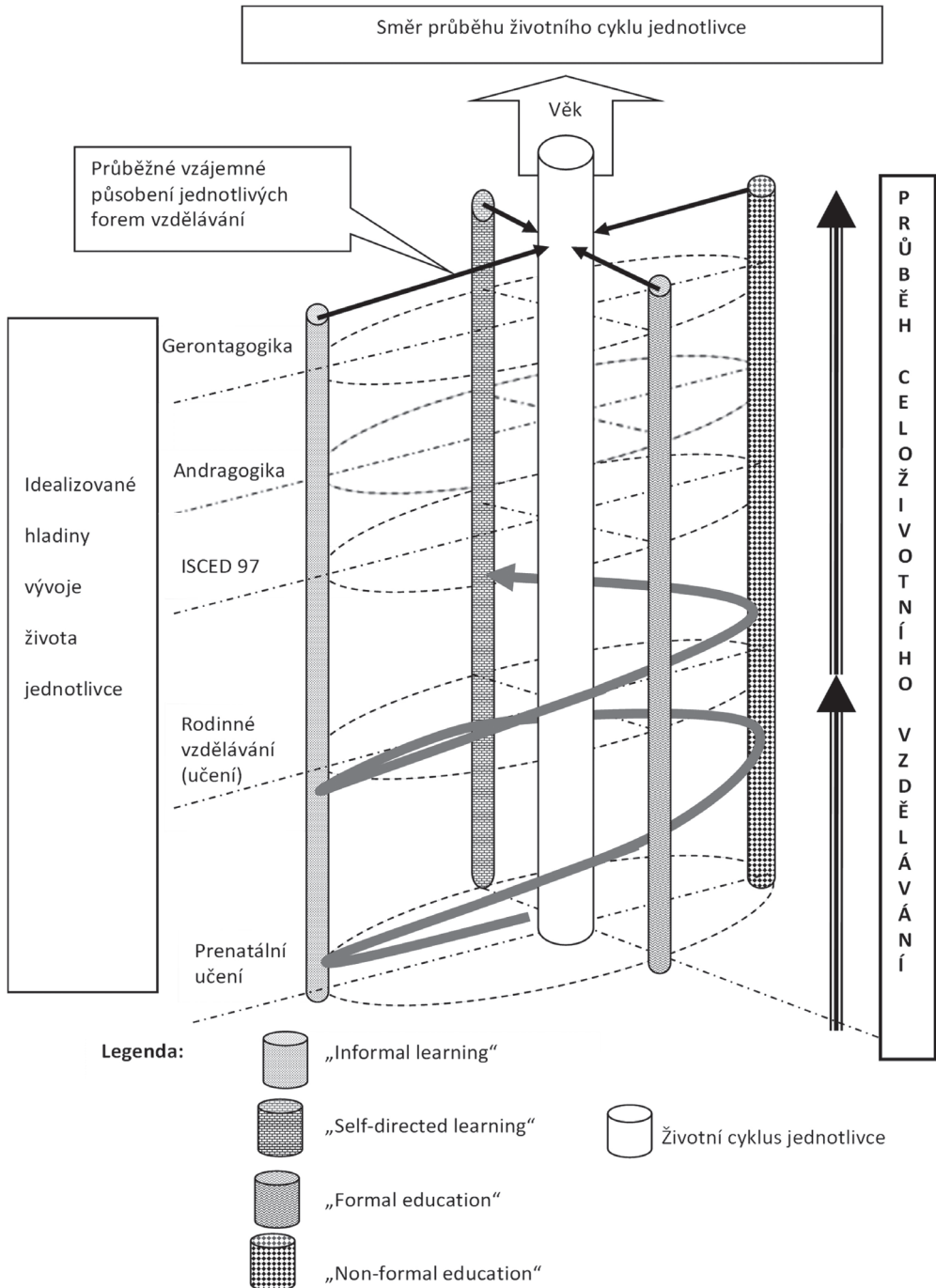
Otázky autorek: „Zajímavé by asi bylo také zjistit, co jsme se v rodině nenaučili, a přitom bychom o to stáli. Jaké jsou efekty mezigeneračního učení v rodině, jež se promítají také do dalších prostředí, v nichž se učíme? V této oblasti by za pozornost jistě stálo zejména zkoumání vztahu mezi učením v rodině a formálním vzděláváním ve škole. Užitečné by bylo také soustředěné zkoumání mezigeneračního učení jako takového, jeho determinant a faktorů, které toto učení pozitivně či negativně ovlivňují“ (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011, s. 190–191).

Do aktuálního rámce celoživotního učení je nezbytné neopomenout zařadit prenatální učení. V užším smyslu se jím myslí „záměrné působení na plod v děloze ještě před narozením za účelem zprostředkování nových zkušeností“ (Pavlíková, 2006, s. 1). V současnosti se jedná o populární námět k diskusi. Neexistuje prozatím dostatečná shoda mezi odbornou veřejností na vymezení všech nuancí nezbytných k transdisciplinárnímu přijetí nastíněné edukační formy.

Autoři se domnívají, že rámec celoživotního učení by se neměl uzavírat před žádnými edukačními formami učení, a proto prenatální učení uvádí při konstrukci modelu (viz podkapitola 2.1.4 – Návrh modelu).

#### 2.1.4 Návrh modelu

Návrh modelu vychází ze zaujetí stanoviska autorů k jednotlivým formám *education... learning* (vzdělávání... v širším smyslu učení) v průběhu životního cyklu jedince. Dále souvisí s hodnocením vztahu jedince a jednotlivých forem *education* (*learning*) spočívajících (podle intelektuálních schopností jedince) nejen na individuální zkušenosti a zvyku jedince. Získávaná vědomost (schopnost shromáždit informace), znalost (schopnost účelově třídit informace) a dovednost (schopnost aktivně a účelně užívat informace) není určována jen fyzickými a duševními schopnostmi jedince, ale také požadavky společnosti (organizace) plynoucí z úrovně rozhodování jejích členů, potřeb a funkcí: 1. formy (druhy) *education* (*learning*) jsou různorodé; 2. existence *education* (*learning*) je nezávislá na vůli jedince, který je užívá; 3. pořadí užívání (výběr) jednotlivých forem *education* (*learning*) souvisí s vývojovým stádiem (věkem) jedince (Vyletal, Vyletal, 2011).



Obr. 2.1: Trajektorie celoživotního vzdělávání (učení)

Zdroj: Autoři



1. Střed modelu *Trajektorie celoživotního vzdělávání (učení)* (viz Obr. 2.1) utváří v rovnovážném stavu (s vlastní dynamikou určenou jedincem) celé spektrum různých forem vzdělávání (učení), kdy tyto jednotlivé formy v žádném případě nejdou proti sobě ani nevytvářejí jedna pro druhou žádnou bariéru ve využití z pohledu celoživotního procesu učení.

Dynamika jedince: záleží na individuálním bio-psycho-socio-spirituálním nastavení každého jedince, se zřetelem k jeho osobnostním zvláštnostem a specifikům, které formy *vzdělávání (učení)* v rámci daného časoprostoru využije.

2. Každá z prozatím identifikovaných forem učení (formální vzdělávání, neformální vzdělávání, vlastní režie učení, informální učení), upřesněna v podkapitole Předpoklady pro zpracování návrhu modelu, má své zastoupení v rámci všech tzv. hladin života jedince utvářejících strukturu modelu *Trajektorie celoživotního vzdělávání (učení)*.
3. Podoby vzdělávání (učení), které nejsou prozatím identifikovány, jsou v konstrukci na *hladině života vývoje jedince* vyznačeny přerušovanou čarou. Jejich zahrnutí do struktury je důležité z důvodu otevřenosti dalším, zatím nepopsaným formám vzdělávání (učení), u nichž bude v budoucnu zjištěn jejich zcela odlišný, přesto důležitý obsah z pohledu přínosu pro celoživotní učení (vzdělávání).
4. Jednotlivé hladiny jsou seskládány, dle myšlenky celoživotního učení (vzdělávání), jedna za druhou od doby prenatálního období, kdy počíná plod vnímat, po období života ve stáří, vytvářející komplexní, kontinuální učící se (vzdělávací) proces vedoucí k rozvíjení jedince po všech jeho osobnostních stránkách.

### 2.1.5 Vytknuté otázky a odpovědi

*Otázka 1: Má význam věnovat se hledání poměru mezi formálním a dalšími formami vzdělávání (učení) v souvislosti s utvářením vzdělávacího systému?*

Každá ze jmenovaných forem vzdělávání (učení), z podkapitoly Předpoklady pro zpracování návrhu modelu, by měla mít v rámci *Trajektorie celoživotního vzdělávání (učení)* své zastoupení. Z uvedené domněnky vyplývá, že vzdělávací systém by měl korespondovat s nastíněnou podmínkou. Rozsah a míra jednotlivých forem vzdělávání (učení) by měla být založena na jejich tzv. *správné symbióze*, kdy záleží výhradně na jedinci, kterou z uvedených forem využije ve svůj individuální prospěch v souladu s požadavky tzv. *zdravé společnosti*. Z uvedeného vyplývá, že NE – nemá význam v obecné rovině věnovat se hledání poměru mezi formálním a dalšími formami vzdělávání (učení) v souvislosti s utvářením vzdělávacího systému. Z důvodu, že by se vždy mělo jednat o navzájem komplementární, vyvážený, rovnocenný vztah všech podnětných forem vzdělávání a učení. Ve specifické rovině naopak ANO, viz mezigenerační učení.

*Otázka 2: Bylo by možné předložit vizi „stát se centry celoživotního vzdělávání“ na podobném principu, jaký nabídli MŠMT a NÚOV ve svém projektu UNIV (dále jen centra CŽV realizována v rámci projektu UNIV), i ostatním stupňům vzdělávací soustavy?*

Uvedená problematika je přednostněna dokumentem Evropské unie – Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě 2020 (Education and Training 2020, neboli ET 2020), který navazuje na předcházející dokument ET 2010. Hlavní výzvou jmenovaného dokladu je „vytvořit znalostní Evropu a učinit celoživotní učení skutečností pro všechny“ na bázi celého spektra „systémů vzdělávání a odborné přípravy z hlediska celoživotního učení se zaměřením na všechny úrovně a kontexty“ (včetně neformálního a informálního učení) (Europa..., 2009).

Jedním z jeho dílčích, ale velmi důležitých úkolů je harmonizovat soudržný rámec ukazatelů na základě ET 2010, mezi které spadá okruh problémů svázaných s bodem Modernizace školství. Pokrok ve jmenované oblasti je měřen čtyřmi ukazateli, kdy třetí ve znění – školy jako víceúčelová místní vzdělávací střediska, nikoliv jen po smyslu center ČŽV realizovaných v rámci projektu UNIV, naplňují odhad možnosti autorů textu i z pohledu ostatních stupňů vzdělávací soustavy stát se v obecném slova smyslu „centry celoživotního vzdělávání (učení)“. Z uvedeného vyplývá, že ANO – existuje prostor pro zřízení podobných center ČŽV i na dalších stupních vzdělávací soustavy.

Doplnění k existenci prostoru: Z pohledu vysokých škol viz komuniké z konference v Lovani a Louvain-la-Neuve ze dne 28.–29. 4. 2009; pro základní (a střední školství), viz Doporučení rady ze dne 20. 12. 2012 o uznávání neformálního a informálního učení, Příloha II. (Doporučení..., 2012).

*Otázka 3: „Jak by měl být organizován vzdělávací systém, aby svými výsledky přispíval k rozvoji společnosti, demokratického vládnutí a konkurenceschopnosti jednotlivců i státu v měnícím se světě?“ (MŠMT, 2013-b1, s. 2)*

Obecně vzato, harmonické vyvážení uvedených forem vzdělávání a učení je primárním předpokladem pro *symetrické* nastavení a organizaci vzdělávacího systému tak, aby svými výsledky přispíval k rozvoji společnosti, demokratického vládnutí a konkurenceschopnosti jednotlivců i státu v měnícím se světě. K naplnění nastíněné představy lze užít principů: integrity (holistické celistvosti po smyslu forem vzdělávání a učení, za účelem podpory jedince a celé společnosti směrem k pozitivnímu obrazu svému), kontinuity (nepřetržitosti, ve významu časoprostorového působení jmenovaných forem ve všech jejich podobách), reciprocity (vzájemnosti, po smyslu doplňování se a učíce se napříč všemi popisovanými formami), ve vztahu k strategickým směrům celoživotního učení, kterými jsou uznávání (viz Národní soustava kvalifikací, Evropská soustava kvalifikací), přístupnost, vyváženost a jednota celého edukačního pole (včetně vzdělávacího systému).

Doplnění k harmonickému vyvážení: „Procesy celoživotního učení nelze ovšem centrálně řídit, zvláště je třeba varovat před byrokratizací této sféry, před nárůstem správních a administrativních systémů, které budou o těchto procesech rozhodovat. Zatímco některé žádoucí procesy v oblasti celoživotního učení je možné podporovat specificky zaměřenými programy (např. operačními programy Evropského sociálního fondu), jiné budou probíhat spontánně“ (NÚOV, 2006, s. 5).

Národní soustava kvalifikací: „Podrobný popis požadavků na jednotlivé kvalifikace umožňující jejich uznávání podle zákona č. 179/2006 – důležité jsou skutečné znalosti a dovednosti, nikoliv způsob jejich získání“ (NÚOV, 2006–2013, dostupné z WWW: <http://http://www.nuov.cz/registr-kvalifikaci-uznavanych-v-cr>).

## 2.1.6 Časoprostor pro vynalézání budoucnosti

„Ilya Prigogine, laureát Nobelovy ceny, člen Římského klubu, napsal: *Budoucnost je nejistá, ale tato nejistota je zdrojem lidské kreativity. Čas se stává „konstruovatelným“ a kreativita je způsobem, jak se této konstrukce zúčastnit. Jak řekl zakladatel Římského klubu Aurelio Peccei, „Vynalézání budoucnosti je nejdůležitějším a nejobtížnějším vynálezem lidstva.“ Můžeme doufat, že současný zmatek bude stejně jako v 17. století stimulovat vědecký pokrok, který přispěje k vynalezení budoucnosti*“ (Chladová, 2012, s. 17).

Římský klub je globální think tank (tj. spolek pro výzkum v oblastech politiky, ekonomiky a dalších oborů), založen v dubnu 1968 (podrobnější informace dostupné z WWW: <http://www.clubofrome.org>).

K času, v kontextu tzv. *časoprostoru*, v rámci něhož se vše odehrává, se váže prostředí (viz vzdělávací systém), ke kterému je nutné přistupovat podobně, tzn. nikoliv jen čas je konstruovatelným elementem, ale i v rámci prostředí je možné tvořit podnětné konstrukce (viz model *Trajektorie celoživotního vzdělávání – učení*) zprostředkující názorný obraz reality či vize blízké budoucnosti, viz bod č. 5 z Doporučení rady ze dne 20. 12. 2012: „*V souvislosti s režimy uznávání podporovat koordinaci mezi zúčastněnými stranami v odvětvích vzdělávání, odborné přípravy a mládeže, jakož i mezi zúčastněnými stranami v jiných souvisejících oblastech politiky*“ (Doporučení..., 2012).

## 2.2 Odborné kurzy v rámci celoživotního vzdělávání

*Věra Radváková*

Cílem následujícího textu je seznámit stručně čtenáře s problematikou práce s informacemi v rámci odborných kurzů. Upozornit na skutečnost, že odborné kurzy pořádané vysokými školami mají z hlediska vštěpování základních informačních principů posluchačům vyšší úspěšnost než ostatní kurzy. Tento poznatek je hodnocen v závislosti na vlastní pedagogické zkušenosti autorky s těmito typy kurzů. Následná pasáž by mohla motivovat vysoké školy k širšímu zapojení veřejnosti do odborného vzdělávání.

Autorka vychází z vlastních dlouholetých pedagogických zkušeností a uplatňovaných metod v pedagogickém procesu na vysoké škole. Získané poznatky jsou dále zpracovány prostřednictvím základních metod vědecké práce, především analýzy, syntézy a komparace. Zjišťování kvality informačního přístupu u studentů Vysoké školy ekonomické v Praze bylo uskutečněno prostřednictvím pedagogického průzkumu metodou dotazníkového šetření.

Současnost od jednotlivců vyžaduje, aby jejich vzdělávání nekončilo absolvováním určitého stupně školy, ale očekává se, že se budou vzdělávat i v dalších etapách svého života. Běžnou formou jsou různé vzdělávací aktivity – kurzy, školení, semináře apod. Je dobré, že svůj potenciál pro oblast celoživotního vzdělávání využívají stále více české vysoké školy. Smyslem kurzů, které jsou pořádané v akademickém prostředí, je trvale zvyšovat kvalitu a efektivitu celoživotního učení. Vystávají i otázky základního přístupu, cíle a rozvoje těchto kurzů pro veřejnost. Celková liberalizace vzdělávání dospělých a iniciativy zdola vedou k rozmanitosti nabídky vzdělávacích příležitostí a k expanzi v kvalitě, struktuře i druhové skladbě vzdělávání dospělých. Stále se zvyšuje počet komerčních nabídek, vzdělání se stalo potřebou lidí i zboží. Strategie celoživotního učení, začlenění vzdělávání dospělých do celkové vzdělávací soustavy, vývoj vnitřních a vnějších podmínek, evropská dimenze vzdělávání a další kontexty však kladou nové, dlouhodobě orientované požadavky a nároky. Významná je i péče o kvalitu a hodnocení jednotlivých forem celoživotního vzdělávání.

### 2.2.1 Odborné kurzy na Vysoké škole ekonomické v Praze

Odborné kurzy pořádané vysokými školami pomáhají mimo jiné rozšiřovat a zvyšovat kvalitu celoživotního vzdělávání i odborného poradenství pro občany České republiky. Snaží se přímo, často i nepřímo zvyšovat úroveň informační gramotnosti. Dávají posluchačům možnost uvědomovat si, že každá informace má dva rozměry: *vyjadřovací rozměr* (vyjádření, popsání či zobrazení něčeho) a *operativní rozměr* (vždy nějakým způsobem

dále působí) (Dombrovská, 2006). Odborné kurzy často učí informace z různých oborů správně interpretovat. Například Fakulta informatiky a statistiky Vysoké školy ekonomické v Praze otevírá v akademickém roce 2013/14 jedenáct odborných kurzů.

Například:

- Jazyk SQL – trénink pro začátečníky a mírně pokročilé (kurz účastníkům vysvětluje práci s databázovým jazykem SQL a poskytuje jim takovou teoretickou a praktickou výbavu, aby po jeho absolvování uměli formulovat vlastní dotazy a získávat data z databází, které mají jazyk SQL implementován).
- Metodika pro malé softwarové projekty – praktické užití na příkladech (cílem kurzu je objasnit principy volně dostupné metodiky OpenUP a její české rozšířené verze – metodiky MMSP, metodika pro malé softwarové projekty a praktické osvojování používání této metodiky).
- Mezinárodní norma ISO/IEC 29110 pro zlepšování softwarových procesů ve velmi malých podnicích (účel a podstata mezinárodní normy ISO/IEC 29110 pro zlepšování softwarových procesů ve velmi malých podnicích, dostupné zdroje k této normě, praktické osvojování a používání této normy).
- Rétorické a prezentační dovednosti (mluvený jazykový projev nabývá v současné společnosti nové důležitosti, umění veřejně promluvit často představuje podmínku úspěchu, řečnické vzdělání bývá konkurenční výhodou. Kurz seznamuje účastníky s technikou mluveného slova, s aktuálními otázkami jazykové kultury a se zvládnutím základních dovedností verbální i nonverbální komunikace).
- Základy analýzy a návrhu informačních systémů (cílem kurzu je účastníky naučit analyzovat procesy v organizaci, umět komunikovat souvislosti byznysu a IT prostřednictvím modelů, definovat požadavky na informační systém a konceptuálně modelovat).
- Základy řízení projektů (kurz objasňuje smysl, metody, techniky a předpoklady úspěšného řízení projektů, poskytuje účastníkům základní teoretickou výbavu ke zvládnutí činností souvisejících se **zadáváním, plánováním a řízením projektu**, to vše na základě zkušeností lektora z jeho působení v praxi) a další kurzy.

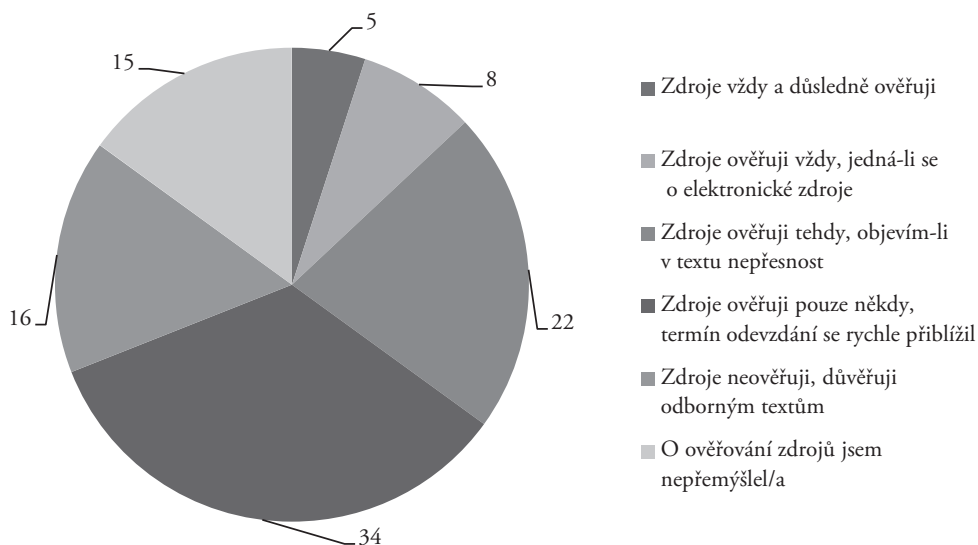
Právě jedním ze záměrů všech kurzů do budoucna je i uspokojování výše zmíněných požadavků na informační gramotnost a s tím související informační etiku. Nabídka našich kurzů se stále rozšiřuje. Toto aktivní propojení s celoživotním vzděláváním je pro Vysokou školu ekonomickou v Praze charakteristické, samozřejmě vedle rozsáhlých zahraničních kontaktů, studentských výměn a členství v celé řadě mezinárodních institucí. Obdobně jako na jiných vysokých školách v České republice se těžiště celoživotního učení posouvá od zájmového a všeobecného ke vzdělávání zaměřenému na posílení profesních kvalifikací a kompetencí. Odborné kurzy Fakulty informatiky a statistiky Vysoké školy ekonomické jsou určeny veřejnosti, odborníkům z praxe, absolventům i studentům. Některé probíhají jednorázově (jednodenní či víkendové kurzy), jiné jsou realizovány formou odpoledních bloků, některé pravidelnou výukou během semestru.

### 2.2.2. Práce s informacemi

V každém z výše zmíněných odborných kurzů posluchači získají určité množství informací. Nestací však relevantní informaci pouze získat, nutné je především informaci porozumět. Vysokoškolští pedagogové rozvíjejí u posluchačů schopnost a dovednost vidět novou informaci v různých souvislostech. Touto dovedností se odlišují kurzy celoživotního vzdělávání vedené vysokoškolskými pedagogy od komerčních kurzů vedených ostatními lektory. Informace a především množství informací postupně ztrácí význam. Do popředí se dostává schopnost výběru informací a práce s informací, dovednost dát informace do kontextů a souvislostí, pracovat s nimi, mít nějaké povědomí, že tato informace vůbec existuje, znát metody ověřování informací a zjišťování zdrojů. Tak, jak klesá cena informací, roste cena takových znalostí, které člověk plně ovládl, osvojil si je, propojil je s řadou dalších znalostí, má je v hlavě uloženy v souvislostech, vytvořil si kolem nich struktury uvažování. Jsou to takové informace, které mohou dobře posloužit, kdykoliv je potřebujeme.

Vyděme-li ze zkušeností autorky z výuky v odborném kurzu Prezentační a rétorické dovednosti, je nutné zdůraznit, že problematika práce s informacemi, informační gramotnosti a s tím související otázka informační etiky je velmi aktuální. Porozumění a pochopení informací lze považovat za zcela zásadní dovednost v kontextu všech vědních disciplín (v rámci vysokoškolského vzdělávání obzvláště). Tento fakt často podceňujeme. Existuje nepochopení řady informací a poté šíření dezinformací. Často je obtížné rozlišit mezi informací spolehlivou a manipulovanou, mezi zdrojem seriózním a nesmyslným. Nikdo z posluchačů odborného kurzu při vlastní prezentaci neupozornil bez vyzvání pedagoga na zdroje, ze kterých čerpal informace. Většina posluchačů neuplatnila ani informační přístup, který přesněji specifikuje poznávací a pragmatickou stránku obsahu každého odborného textu. Avšak na vyzvání pedagoga se snaží okamžitě provést analýzu vlastních informačních zdrojů a požadované informace doplnit.

V rámci výzkumného šetření, které jsme prováděli za účelem sbírání dat pro odbornou práci věnující se informační výchově, jsme tento nedostatek zaznamenali dokonce i u posluchačů prezenčního studia. Dotazník pro posluchače posledního ročníku Vysoké školy ekonomické v Praze obsahoval mimo jiné otázku „*Zdroje, které používám při psaní diplomové práce: a) vždy důsledně ověřuji, b) ověřuji vždy, jedná-li se o elektronické zdroje, c) ověřuji tehdy, objevím-li v textu nepřesnost, d) ověřuji pouze někdy, termín odevzdání se rychle přiblížil, e) neověřuji, důvěřuji odborným textům, f) o ověřování zdrojů jsem nepřemýšlela*“. Dotazník vyplnilo přibližně 200 respondentů v průběhu dvou let. Dotazníkové šetření bylo prováděno vždy na konci semestru v předmětu *Diplomový seminář*, který vede posluchače k formálnímu dokončení diplomové práce a ke cvičné obhajobě.



Obr. 2.2: Dotaz týkající se zdrojů, které posluchači používají (v %)

Zdroj: Autorka

- 5 % – zdroje vždy a důsledně ověřuji
- 8 % – zdroje ověřuji vždy, jedná-li se o elektronické zdroje
- 22 % – zdroje ověřuji tehdy, objevím-li v textu nepřesnost
- 34 % – zdroje ověřuji pouze někdy, termín odevzdání se rychle přiblížil
- 16 % – zdroje neověřuji, důvěřuji odborným textům
- 15 % – o ověřování zdrojů jsem nepřemýšlel/a

Porovnání těchto dat (viz Obr. 2.2) nemá sice podstatnou vypovídající hodnotu, která se dá vztáhnout k edukačnímu procesu na vysokých školách. Přesto situace, že 15 % posluchačů, kteří úspěšně dokončili poslední ročník Fakulty informatiky a statistiky, volí možnost *o ověřování zdrojů jsem nepřemýšlel/a* a dalších 16 % vybralo odpověď *neověřuji, důvěřuji odborným textům*, dokazuje, že u problematiky informační etiky nestačí pouhá osvěta, ale je nutná důsledná a systematická informační výchova. Výsledky jsou překvapivé i z druhé strany spektra: pouhých 5 % respondentů zvolilo možnost *zdroje vždy důsledně ověřuji*.

Uživatel informací by se měl naučit pochybovat o každé získané informaci. Učit se neustále klást otázky. Kladení otázek je základem vědeckého přístupu. Pokud se nad tím zamyslíme, možná nás překvapí, kolika informacím věříme pouze kvůli tomu, že nám je řekl někdo, kdo má pro nás určitou legitimitu. Nemáme přece žádnou povinnost věřit něčemu neověřenému, na čem se jiní dohodnou či shodnou. Člověk je racionální a měl by o každé informaci pochybovat. S obrovským nárůstem informací roste i potřeba rozlišovacích kritérií. Schopnost informace hodnotit patří k dovednostem orientace ve světě informací. Důležité je kritické zhodnocení informace, tedy textu, který informaci při-



náší. Pro každý text je důležitá určitá informační hodnota. Cílem je vždy vyjádření informace a její působení. Tato *informativnost* zahrnuje hlediska jako informační otevřenost, úplnost, soběstačnost, šířku či hutnost informace (Dostál, 2010; Hassan, 2008).

Jako preventivní ochrana před nesprávným zacházením s informacemi by měla působit informační etika. Orientuje se na uplatňování etických norem v informační praxi a snaží se přispět k tomu, aby informace byly vždy faktorem příznivě ovlivňujícím rozvoj jedince i celé společnosti. Hlavním předmětem informační etiky je způsob zacházení s informacemi. Hodnoticí rovina zahrnuje především vývoj morálních hodnot v informační oblasti, skryté záměry a rozpory v informačních teoriích a praxi, vytváření nových mocenských struktur a vývoj etických konfliktů v informační oblasti.

### 2.2.3 Celoživotní vzdělávání – makrosociální pohled

Celoživotní vzdělávání se týká především vzdělávání dospělých, od kterého se očekává určitý přínos pro stabilizaci nebo rozvoj společnosti. Tento přínos se označuje jako funkce vzdělávání dospělých. Těmito funkcemi se zabývá andragogika, sociologie, specifický pohled vyvinuly i ekonomické vědy. Bude nutné přiřadit i rozměr etický – oblast informační etiky, tedy pohled, který se zdál samozřejmý – získávání a ověřování informací. Funkce vzdělávání dospělých lze chápat jako cíle a výkony pro určitý sociální systém nebo společnost. Stupeň dosaženého vzdělání není přisouzeným statusem jako třeba věk, pohlaví, původ nebo rasa. Vzdělávání je statusem získaným, není tedy osudově určeno. Možnost dosáhnout vyššího vzdělání se zvyšuje celkovým růstem vzdělanosti úrovně obyvatelstva. Dospělý za předpokladu určité míry aspirace schopností a vůle je schopen svou vzdělávací dráhu výrazně ovlivnit.

Celoživotní vzdělávání je součástí socializačních procesů člověka. Vzdělávání dospělých se pozoruje i na pozadí socializace, kterou zkoumá především psychologie a sociologie. Poznatky socializačních teorií umožňují lépe porozumět možnostem a hranicím učení se dospělých. Právě pod vlivem těchto teorií se přestalo na dospělého jedince pohlížet jako na nějaký v zásadě hotový a stabilní útvar. Bylo tedy postupně překonáno myšlení, kdy s nástupem dospělosti byl jedinec již v zásadě socializován. Nutnost zabývat se socializací dospělých vznikla hlavně v důsledku zvyšující se dynamiky společenského, ekonomického a technického rozvoje. Otázky etického rozvoje jakoby byly považovány za samozřejmost. Ukazuje se, že dodržování určitých norem, především informační etiky tomu rozhodně neodpovídá. Budeme-li chápat funkce celoživotního vzdělávání ne pouze jako výkony pro určitý sociální systém, je nutné zahrnout i otázky morálního rozvoje. Dospělý má určitou potřebu stability. Společenské nároky, ale i vnitřní touha po realizaci vlastních potřeb nutí jedince k rozvoji a přibírání nových rolí ve společnosti. Změny osobnosti jsou možné, mohou být spojeny i s určitými životními změnami i s věkem.

### 2.2.4 Informační etika v rámci mezigeneračního vzdělávání

V akademickém studiu existuje šance pro konfrontaci subjektivních zkušeností s novými informacemi a teoretickým základem. Pozornost se nesoustředí pouze na teoretické vzdělávání, ale i na kolektivní práci k dosažení společného cíle. Tento cíl spojuje generace



a společenské skupiny, které jsou v kurzech zastoupeny. Odborné kurzy pro veřejnost pořádané vysokými školami mají často také rozměr mezigeneračního vzdělávání. Ve *Světovém prohlášení k vysokoškolskému vzdělání pro dvacáté první století (World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century)* se zdůrazňuje, že „vysokoškolské vzdělání musí zůstat maximálně otevřené všem, kteří úspěšně dokončili středoškolské vzdělání nebo jeho obdobu, anebo vykazují vstupní kvalifikace, a to v kterémkoli věku a bez jakékoliv diskriminace“ (UNESCO, 1998, čl. 3b in Informační systém VŠE..., 2012). Důraz je kladen především na dialog mezi teorií a zkušeností. Lze očekávat, že vzdělávání se projeví i jako výsledek vertikálních a horizontálních generačních vztahů.

Vrátíme-li se k otázce informační etiky, u mezigeneračního studia je nutné zmínit základní otázku a tou je informační gramotnost. Informační gramotnost znamená především schopnost orientovat se ve světě informací a schopnost těchto informací dále využívat. Neplatí však, že čím má posluchač celoživotního vzdělávání vyšší informační gramotnost, tím je u něj na vyšší úrovni i informační etika. Někdy lze sledovat i pravý opak.

Celoživotní vzdělávání uspokojuje základní právo naší postmoderní doby a tím je požadavek vlastního životního stylu. Vzniká ideál co největší heterogenity životních stylů. Stejně jako si většinová společnost musí uvědomit, že každý není schopen a ochoten žít podle standardů, tak i jednotlivé generace ztrácí víru, že jimi propagovaný způsob života je ten nejlepší a jediný správný. Anglický sociolog Zygmund Bauman hovoří o „*postmodernitě jako o morálce bez etiky*“. Myslí tím individualizovanou morálku, která se nezakládá na žádném pevně daném, a tudíž rigidním souboru pravidel. Jde mu o „*eticky nefundovanou morálku*“ (Bauman, 2005, s. 127). Postmoderní doba neznamená rozchod s tradičními pojmy, ve kterých jsme byli vychováni. Naopak se k nim přidávají pojmy další. Jde pouze o regulaci racionality, techniky, informatiky, etiky, civilismu, ekologismu, osvícenství, modernismu apod., ale za použití jiných prostředků.

## 2.3 Význam společenskovedních předmětů v rozvoji profesního vzdělávání

*Jaroslav Lindr*

V současné době nabývá na značné aktuálnosti myšlenka všestranného rozvoje studentů a absolventů Vysokého učení technického v Brně (dále jen VUT v Brně). Moderní doba klade stále větší důraz na jedince odborně připraveného, erudovaného a zároveň schopného adaptability a flexibility v měnících se podmínkách profesního i osobního života.

Z toho plyne nutnost modernizace a efektivitu vzdělávání v tradičních vzdělávacích institucích a posléze i mimo ně ve formě celoživotního vzdělávání, příp. dalšího modulového profesního vzdělávání v praxi.

Do popředí zájmu se dostává nejen odbornost a specializace, ale též rozvoj takových dovedností, které náležitě vybaví absolventy znalostmi i dovednostmi pro další profesní život, a tím jim umožní široké uplatnění v praxi. Terminologicky vzato se jedná o praktické naplnění ideálu všestranně vzdělaného jedince obsaženého v kurikulu.

### 2.3.1 Kurikulum vodítkem na cestě k rostoucí vzdělanosti

Kurikulární teorie bohatě rozpracovává myšlenku různých přístupů k nastavení moderní podoby školství. Zdůrazňuje zejména roli tzv. klíčových kompetencí (*k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální, personální, občanská, k podnikavosti a odborné kompetence aj.*), přičemž vychází z faktu, že rovnoměrné přiměřené a trvanlivé pěstění všech jmenovaných kompetencí zajistí absolventům úspěšnost v praxi i osobním životě.

Jak stanovit proporci jednotlivých kompetencí ve vyučovacích předmětech a studijních plánech? Je dobré rozvíjet kompetence samostatně nebo je začlenit do již stávajících předmětů transformací vyučovacího obsahu a aktivit v předmětu samotném? Nebo jít cestou vzniku nových vyučovacích předmětů, které budou zaměřeny na *nové* kompetence, které ještě nedostaly ve výuce prostor, nebo nejsou dostatečně zastoupeny ve stávajících studijních plánech a odborných předmětech? Je možné v jednom (odborném) předmětu rovnoměrně rozvíjet všechny kompetence, nebo upřednostňovat jen některou a předpokládat, že systém předmětů jako celek rozvine i kompetence ostatní?

Ukazuje se, že klubko úvah není vůbec snadné rozmotat, a tím definovat jedinou možnou správnou cestu vývoje vzdělávacího systému. O to více je obtížnější najít optimální řešení, které by vyhovovalo všem zúčastněným stranám, vyučujícím, studentům a zároveň naplnilo všechny požadavky, které se na moderní výuku v podmínkách 21. století kladou. Jak všestranného vzdělávání dosáhnout? Ve studijních programech Stavební

fakulty VUT v Brně je formou doplňkových předmětů pamatováno na všeobecný rozvoj studentů začleněním povinné volitelných společenskoveďných předmětů do studijního programu s cílem pěstovat všeobecné znalosti, které vhodně doplní technickou linii odborného vzdělávání. Všechny tyto předměty jsou nabízeny též jako součást profesního vzdělávání formou celoživotního vzdělávání otevřeného pro zájemce z řad absolventů a odborné i laické veřejnosti.

Buďme si vědomi faktu, že všestranný rozvoj není jen otázkou studia na fakultě, ale též profesní záležitostí v rámci dalšího (celoživotního) vzdělávání. Proto veškerá analýza celkového dojmu z předmětů, která je součástí tohoto příspěvku, úzce souvisí s možností zapojit se do profesního vzdělávání v budoucnu. Připomeňme, že všechny analyzované předměty jsou součástí nabídky celoživotního vzdělávání na Stavební fakultě VUT v Brně, tudíž se kdokoliv může přihlásit a navštěvovat vypisované kurzy.

### 2.3.2 Souvislost celoživotního a profesního vzdělávání dle linie kurikula

Buďme si vědomi faktu, že trend v profesním vzdělávání směřuje ze škol ke konceptu celoživotního učení. *„Celoživotní učení představuje zásadní změnu pojetí celého vzdělávání, kdy všechny možnosti učení – ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo ně – jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním“* (Pol, 2009, s. 115 s odkazem na Z. Palána).

Na základě zmapování požadavků zaměstnavatelů směrem k zaměstnancům kladebných na znalosti, dovednosti a schopnosti zaměstnanců lze při jisté míře zjednodušení konstatovat, že aktuální profesní požadavky se zaměřují na zběhlost ve vlastním oboru, schopnost řešit problém, umění převzít odpovědnost, komunikační schopnosti, znalost cizího jazyka, schopnost týmové práce, orientace v oborové legislativě, schopnost rozhodovat se aj., přičemž hojně zastoupení má i schopnost orientace v informačních zdrojích, používání výpočetní techniky, ochota k dalšímu vzdělávání, adaptabilita a flexibilita a další (Mikulenková, 2012, s. 172–173).

Optimistický předpoklad, že bude vytvořena jednotná obecná teorie kurikula, se nesplnil. Zkušenost minulých období ukázala, že *„kurikulum není fundamentální teorií odhalující obecné zákonitosti a produkující obecné poznatky, nýbrž je eklektická, tj. organizující a integrující poznání využívající různých teorií relevantních pro řešení svých otázek. Vyžaduje interdisciplinární přístup, který však má spíše podobou multidisciplinarity a pluridisciplinarity, v níž kurikulární teorie plní funkci syntetizující a koordinující“* (Walterová, 2004, s. 41).

Nejen profesní požadavky jsou předmětem edukačního zájmu současného školství. Jde o budování hodnot a hodnotového systému jedince jednak s ohledem na afektivní cíle výuky a také na zvládnutí rozhodovací volby jedince na základě vypěstovaných hodnot. Jen jedinec oceňující hodnotu osvojených poznatků, schopný motivace, vnitřní seberealizace, zaujetí, nadšení a pracovní i studijní disciplíny může dlouhodobě a zodpovědně dostát náročným požadavkům na vzdělání, profesní kvalifikaci i osobnostní růst.

Rozhodování lze vidět jako *„rozvoj schopnosti volby jednotlivce, a to nejen ve smyslu rozhodovacích kompetencí, ale také nastavení a přezkoušení vlastních hodnot a řešení případných konfliktů mezi nimi... tj. schopnost zvládnout „overstimulation“ – příliš rozšířené portfolio vjemů a přesycení informacemi a „overchoice“ – příliš velký výběr související s rostoucí nabídkou možností a spojený s tlakem na rozhodovací schopnosti jednotlivce“* (Heřmánková, 2012, s. 162).

Teoretikové didaktiky inspirováni psychologickými pohledy shledávají dimenzi afektivních cílů ve výuce jako: „*vnímání podnětů, reagování na ně, jejich následné hodnocení, systematizace hodnocení a zvnitřňování hodnot*“ (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 31).

Termínem kurikulární obsah se zpravidla označuje náplň školní edukace daná skladbou vyučovacích předmětů nebo jiných obsahových elementů a vymezená studijními plány nebo jinými kurikulárními dokumenty. V této souvislosti připomeňme, že vedle časových dimenzí edukace je nejzávažnější dimenzí též náplň vzdělávání daná tzv. „*reper-toárem vyučovacích předmětů, které by měla být věnována velká závažnost*“ (Průcha, 1997, s. 262), i když mnohdy tomu tak paradoxně při projektování a evaluaci výsledků kurikula není.

To v praxi znamená důsledně promyslet zastoupení jednotlivých předmětů s ohledem na všechny rozvíjené klíčové kompetence. Je třeba do studijního plánu zařazovat i takové předměty, které nemusejí bezprostředně s oborem souviset, ale které rozvíjí studenta i v oborech příbuzných, rozšiřujících, doplňujících apod., čímž obohatí studenta o související poznatky odjinud a umožní mu vlastní obor vnímat v širším kontextu.

Škola musí reflektovat vzdělanostní potřeby společnosti s ohledem na daný sociokulturní kontext a moderní dobu. „*Držet ve škole krok s rozvojem vědeckého poznání, a to rozšiřováním požadavků o nové poznatky, jak je přináší věda, výroba, moderní technika nebo měníci se způsob života lidí... jde o inovaci obsahu, poněvadž poznatky zastarávají nebo jsou nahrazovány novými*“ (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 30).

Kurikulum v sobě obsahuje ideu všestranného vzdělávání a rovnoměrný rozvoj všech klíčových kompetencí, které vidí jako cíl vzdělávání, prostředek i hodnotu. Je proto užitečné vést úvahy nad tím, jak dosáhnout praktické realizace tohoto vznešeně formulovaného ideálu. K nalezení optimální podoby vzdělávání slouží mimo jiné i zpětnovazební reflexe dosavadních výsledků a zkušeností s výukou, která poskytuje cenné údaje pro zkvalitnění, modernizaci a inovaci vzdělávacího obsahu výuky.

### 2.3.3 Zpětnovazební reflexe k výuce předmětů

Cílem autora textu je podrobně analyzovat roli, význam, smysl a postavení společenskovedních předmětů v prezenčním studiu technického směru s ohledem na profesní vzdělávání studentů i absolventů z praxe v rámci profesního i celoživotního vzdělávání. Uvedená analýza se týká těch předmětů, které jsou součástí stávajícího studijního programu Stavební fakulty VUT v Brně a které jsou zároveň nabízeny ve formě celoživotního vzdělávání i ostatním zájemcům z řad odborné i laické veřejnosti.

Formální kurikulum, studijní programy, studijní plány a realizace kurikula ve vyučovacím procesu jsou otázkou plánování, organizace a přípravy výuky. I když se teorie kurikula opírá o propracované myšlenky, smělé úvahy a vznešené vize, je třeba se zamyslet nad výsledky výuky, resp. věnovat patřičnou pozornost též pedagogicko-didaktické evaluaci.

Zpětnovazební analýza výsledků výuky, reflexe úspěchů i neúspěchů, rozbor hlavních odborných, vědeckých i metodických linií výuky, zastoupení všestranného rozvoje studentů a stanovení obecných i podrobných integrujících pedagogických idejí, jak dál výuku koncipovat – to je stručný výčet toho, co by měla zpětnovazební analýza dat ukázat.

S pomocí této zpětnovazební reflexe je možné nasměrovat výuku předmětů inovačně tak, aby se zmírňovala stávající úskalí a aby obsah výuky společenskovedních předmětů efektivněji a zdárněji plnil cíle, které jsou s ohledem na klíčové kompetence na tyto předměty kladeny.

### 2.3.4 Hodnocení kvality výuky

K hlubší zpětnovazební sondě do zhodnocení přínosu výuky předmětů slouží na Stavební fakultě VUT v Brně agenda Hodnocení kvality výuky. Tento interní dokument poskytuje řadu statisticko-deskriptivních údajů, které vycházejí z toho, jak studenti sami vnímají daný vyučovací předmět.

Studenti se v anonymní anketě vyjadřují k celkovému dojmu z předmětu, přínosu pro svůj osobní profesní i lidský vzdělanostní rozvoj, hodnotí osobnost vyučujícího po odborné i pedagogické stránce a vyjadřují též další postřehy a náměty sloužící ke zkvalitnění výuky do budoucna.

Materiál obsažený v Hodnocení kvality výuky neslouží jen jako zpětnovazební podklad pro pedagogickou evaluaci výuky. Je možné ho též použít jako soubor námětů, jak zkvalitnit, inovovat, modernizovat a zefektivnit výuku do budoucna.

Jestliže máme následně obšírněji považovat o možnosti nabídky společenskovedních předmětů v rámci programů celoživotního vzdělávání pro odborníky z praxe, event. ostatní zájemce o obor, je třeba důsledně uvážit, jaké předměty a jaká témata nabízet, aby výuka byla skutečným přínosem.

Proto je vysoce užitečné chápat níže uvedené výsledky jako cenné podklady pro neustálé zlepšování a zvyšování kvality výuky, a to právě s ohledem na potřeby propojení teorie a praxe coby důležité didaktické zásady ve výuce odborných technických předmětů.

### 2.3.5 Postup autora při bádání nad inovační cestou

Ke kvantitativní analýze celkového přínosu jednotlivých předmětů je použit anonymní dotazník, ve kterém studenti pomocí sémantického diferenciálu na bodové škále 1–6 vyjadřují celkový dojem z předmětu (1 – malý, 6 – velký). Studenti hodnotí přínos předmětu pro svůj studijní obor, odborné vzdělávání i osobní vzdělanost, přičemž též zohledňují obsah výuky, probíraná a diskutovaná témata v předmětu, poutavost a zajímavost výkladu, rozsah učiva aj.

Studenti se vyjadřují k obsahové náplni předmětu, k tomu, jak předmět splnil či nesplnil jejich očekávání, jak vidí zaměření předmětu vzhledem ke studovanému oboru, obecně vzato hodnotí celkový dojem z předmětu (nikoliv vyučujícího – ten je hodnocen zvlášť a toto hodnocení není předmětem následujících tabulek).

V tomto příspěvku proto odhlédneme od hodnocení osobnosti vyučujícího (i když i jeho pedagogické mistrovství a zvládnutí výuky hraje v hodnocení významnou roli) a zaměříme se pouze na souhrnnou charakteristiku dojmu z předmětu pomocí kvantitativních ukazatelů, tedy na jeho celkový přínos pro studenty i rozvoj klíčových kompetencí, o kterých bylo pojednáno v úvodu.

Kromě údajů pro zpětnovazební reflexi poslouží výsledky též jako cenný impuls k zamyšlení nad cestami k modernizaci a efektivitě výuky. Pro profesní vzdělávání lze výsledky využít jako námět, jak pojmout koncepci předmětů pro odborníky z praxe, aby naplnily očekávání a byly pro všechny zúčastněné žadáním přínosem.

Hledání optimální podoby každého vyučovaného předmětu ve škole je náročným, dlouhodobým a zdůrazněme i inovativním procesem, který vyžaduje nejen důkladné zvládnutí plánování, řízení a organizace předmětů, ale též zpracování zpětnovazebních výsledků výuky coby námětů ke zkvalitnění výuky.

Obzvláště je-li předmět nabízen též jako součást celoživotního profesního vzdělávání, jsou stávající výsledky celkové spokojenosti s vyučovacím předmětem velmi důležité, přínosné a podnětné pro koncepci předmětů inovační cestou.

### 2.3.7 Rozbor výzkumných zjištění u vybraných předmětů

Všechny analyzované předměty v Tab. 2.1–2.5 jsou předměty v navazujícím magisterském studiu všech oborů na fakultě, které jsou nabízeny též v rámci celoživotního vzdělávání absolventům fakulty i odborníkům z praxe.

Tyto předměty jsou povinně volitelné a mají za cíl rozvíjet společenskovední myšlení u studentů technického směru. Každý předmět je zaměřen na jinou odbornou oblast, přičemž se předpokládá, že studenti svou volbu předmětů rozrůzní dle zájmu a individuálních preferencí.

Tab. 2.1: Hodnocení předmětu *Environmentalistika a stavitelství*

Společenskovední předmět		Přínos předmětu na škále 1–6 (1-malý, 6-velký)
CZ51 Environmentalistika a stavitelství	ZS 2010/11	3,66
CZ51 Environmentalistika a stavitelství	LS 2010/11	3,53
CZ51 Environmentalistika a stavitelství	ZS 2011/12	3,63
CZ51 Environmentalistika a stavitelství	LS 2011/12	3,23
<b>Průměr</b>		<b>3,51</b>

Zdroj: *Hodnocení kvality výuky 2010/11 a 2011/12*

Celkové hodnocení předmětu vykazuje průměr (viz Tab. 2.1). Studenti poukazují na jistou odtažitost předmětu od odborného stavbařského zaměření (necítí se být ekology), z těchto důvodů mají jisté studijní problémy s akceptováním environmentálního myšlení a pohledu na svět. Mnohdy jsou patrné i střety mezi ryze technickým a environmentálním myšlením, které jsou ale z hlediska odlišnosti vědního zájmu obou disciplín pochopitelné. Zároveň chtějí větší sepětí se stavební praxí, což je sice pochopitelné, ale u předmětu společenskovední povahy obtížně dosažitelné.

Tab. 2.2: Hodnocení předmětu *Etika v podnikání*

Společenskovední předmět		Přínos předmětu na škále 1–6 (1-malý, 6-velký)
CZ52 Etika v podnikání	LS 2010/11	3,64
CZ52 Etika v podnikání	LS 2011/12	3,06
<b>Průměr</b>		<b>3,35</b>

*Zdroj: Hodnocení kvality výuky 2010/11 a 2011/12*

Celkové hodnocení předmětu vykazuje průměr (viz Tab. 2.2). Studenti sice vítají jiný pohled na úroveň podnikání, avšak často poukazují, že předmět zdůrazňuje teoretické vymezení etických směrů, pojmů a kategorií, přičemž učivo není příliš uplatnitelné v praxi. Podotkněme však, že toto není problém předmětu, ale obecně chabé úrovně etiky v podnikání v ČR, takže vyučující se ocitá v metodicky obtížně řešitelném problému, jak studenty nadchnout pro studium něčeho, co kolem sebe vidí úplně jinak.

Tab. 2.3: Hodnocení předmětu *Historie a filozofie techniky*

Společenskovední předmět		Přínos předmětu na škále 1–6 (1-malý, 6-velký)
CZ53 Historie a filozofie techniky	LS 2010/11	3,10
CZ53 Historie a filozofie techniky	LS 2011/12	3,58
<b>Průměr</b>		<b>3,34</b>

*Zdroj: Hodnocení kvality výuky 2010/11 a 2011/12*

Celkové hodnocení předmětu vykazuje průměr (viz Tab. 2.3). Studenti by uvítali těsnější orientaci předmětu na obor, který studují. Avšak podotkněme, že historie i filozofie jsou tak široké vědní disciplíny, že je pro vyučujícího velmi obtížné postihnout všechny sféry zájmu studentů, proto studenti dostávají jen základní obrysy vývoje světové vědy a techniky. Předmět však úspěšně zasazuje poznatky z jiných předmětů do historického vývoje a kontextu historických souvislostí, osobností, čímž zlepšuje vzdělání i v technických disciplínách. Má-li student představu o historickém vývoji svého oboru, je to jistě přínosné.



Tab. 2.4: Hodnocení předmětu *Inženýrská pedagogika*

Společenskovědní předmět		Přínos předmětu na škále 1–6 (1-malý, 6-velký)
CZ54 Inženýrská pedagogika	ZS 2010/11	3,70
CZ54 Inženýrská pedagogika	LS 2010/11	3,63
CZ54 Inženýrská pedagogika	ZS 2011/12	3,64
CZ54 Inženýrská pedagogika	LS 2011/12	3,75
<b>Průměr</b>		<b>3,68</b>

*Zdroj: Hodnocení kvality výuky 2010/11 a 2011/12*

Celkové hodnocení předmětu vykazuje průměr (viz Tab. 2.4). Předpokládá se, že předmět volí zájemci o budoucí učitelské povolání, aby se seznámili s pedagogikou jako vědou. Ukazuje se však, že studenti technického směru mají poněkud odlišné představy o pedagogice a jsou z jejího obsahu překvapeni, proto je náročné přednášet teoretickou pedagogiku tak, aby v ní našli zájem, zálibení a pochopení i technicky orientovaní studenti. Předmět je koncipován jako úvod do pedagogiky jako vědy pro ty, kteří o učitelské profesi reálně uvažují.

Tab. 2.5: Hodnocení předmětu *Psychologie managementu*

Společenskovědní předmět		Přínos předmětu na škále 1–6 (1-malý, 6-velký)
CZ56 Psychologie managementu	ZS 2011/12	3,22
CZ56 Psychologie managementu	LS 2011/12	3,46
<b>Průměr</b>		<b>3,34</b>

*Zdroj: Hodnocení kvality výuky 2011/12*

Celkové hodnocení předmětu vykazuje průměr (viz Tab. 2.5). Studenti se seznamují se sociální komunikací a zásadami manažerské komunikace. Ukazuje se však, že psychologické vnímání komunikace dělá studentům technického směru potíže; mnohdy považují teorii komunikace za nadbytečnou. Právě v tom ale spočívají největší úskalí, která si studenti neuvědomují. Nutnost správně vedené manažerské komunikace a komunikace na úrovni si vyžádala sama praxe, protože umění komunikovat studenti v dostatečné míře neovládají.

Z Tab. 2.1–2.5 plynou mnohá potěšující zjištění i údaje, nad kterými je třeba se hlouběji zamyslet. Předně konstatujeme, že studenti Stavební fakulty VUT v Brně se rekrutují převážně z odborných škol (každoročně cca 80 %) a zbylí studenti jsou z gymnázií. Je tudíž logické a vcelku přirozené, že studenti upřednostňují odborné technické předměty před ostatními (společenskovědními, přírodovědnými, cizími jazyky aj.), protože je pro



ně přirozené pěstovat vzdělanostní linii danou oborem. Potřeba všeobecného sociálně vědného rozvoje osobnosti u studentů není ze středoškolských studií dlouhodobě pěstována, tudíž není překvapivé, že studenti mají ze společenskovedních předmětů rozruplný pocit, obzvláště když uvážíme, že zájem o tyto předměty nemusí přijít.

Na druhé straně toto průměrné hodnocení může být vodítkem pro obsahovou náplň společenskovedních předmětů pohledem budoucí odborné praxe a odborného zaměření absolventů. Společenskovední předměty nemusejí být vnímány jako odtaziťé, ale je třeba hledat souvislosti společenských věd a techniky. Jestliže studenti vidí přínos všeobecně vzdělávacích předmětů jako průměrný, obdobný názor lze očekávat od odborníků z praxe. Z toho plyne prozatím nízký zájem o tyto předměty v rámci celoživotního vzdělávání.

Na druhé straně ale připomeňme nezastupitelnou roli školy v pěstování teoretických vědomostí. I když moderní trend rozvoje vzdělanosti volá po těsnějším sepětí teorie a praxe (a možná sami studenti takto vidí celé své vysokoškolské vzdělání), je třeba si uvědomit, že role školy je v teoretickém vzdělávání nezastupitelná. Ve školách bude vždy teorie a teoretické studium na prvním místě a koneckonců i škola sama nese odpovědnost za výsledky vzdělávání před těmi, kteří školství řídí, vedou, spravují i financují.

### 2.3.8 Úloha společenskovedních předmětů ve vzdělávání studentů odborného technického studia

Všestranný rozvoj studentů a absolventů školy s ohledem na další profesní vzdělávání je aktuální záležitostí. Jde o proces, který provází řada organizačních, řídicích, obsahových, odborných i pedagogických i zpětnovazebních analýz, úvah a rozborů, jak optimálně výuku společenskovedních předmětů pojmout.

Splnit náročné požadavky doby, obstát v profesní konkurenci a dosáhnout zkvalitnění života po vzdělanosti i osobní stránce není jednoduchý úkol. Provází jej snaha osvojit si všechny klíčové kompetence v teorii kurikula.

Úloha společenskovedních předmětů ve vzdělávání studentů odborného technického studia spočívá především v pěstování všeobecného rozhledu a komplexního pohledu na svět kolem nás v souvislostech. Jedná se zejména o jiný způsob náhledu na svět a přemýšlení nad poznáním světa a života, problémy v něm, odlišný způsob myšlení v souvislostech a styčných bodech technicko-přírodovědného a společenskovedního vidění světa.

Potřeba širší vzdělanosti, orientace ve světě a celková všeobecná znalost umožňuje absolventům školy získat jakousi *přidanou hodnotu* ke stávajícímu odbornému vzdělání. Jedná se o rozvoj těch dimenzí osobnosti, které se v dlouhodobém horizontu ukáží jako velmi přínosné. Např. znalost cizího jazyka jistě zdobí absolventa technické univerzity a pomůže mu v začlenění do profesního světa, znalost společenskovedních disciplín (historie, filozofie, etiky aj.) mu pomůže lépe se zorientovat v problémech doby a zasadit své technické vidění světa do širšího rámce vývoje společnosti kolem nás. Psychologie managementu umožní absolventu snadněji zvládat sociální dimenze pracovního života, komunikaci ve všech sférách profesního i osobního života, schopnost se zdravě prosadit a zvládat sociální kontakt ve společnosti i firmě na úrovni nižšího, středního i vyššího managementu.

Praxe ukazuje, že právě tyto dovednosti (soft skills) a znalosti jdoucí i mimo hlavní linii oboru mohou výrazně napomoci absolventům i odborníkům v začlenění do pracovní sféry, praxe i odborného života.

Je proto velmi užitečné zamyslet se nad žádoucí podobou vzdělávání technicky orientovaných lidí i ve společenskovedních otázkách. I když nalezení optimální podoby vzdělávání je nelehkou otázkou, kterou provází řada problémů, nedokonalostí, námětů, kritiky i nutnosti ke zlepšení, určitě má smysl se nad otázkou společenskovedního profesního vzdělávání dále zamýšlet.

Je třeba vést odborné i pedagogicko-didakticky orientované diskuse nad efektivní, moderní a optimální výukou společenskovedních předmětů do budoucnosti. Nalezení sepětí společenskovedních a technických disciplín pro profesní vzdělávání není jednoduché. Proto je třeba neustále hledat optimální podobu výuky.

## 2.4 Kurzy dalšího vzdělávání na středních školách Jihomoravského kraje

*Ivona Skalická*

Vzdělávání dospělých je v dnešní době velmi rozšířené téma. Jak uvádí Plamínek (2010), učení je naším celoživotním osudem. Učíme se celý život, ať už záměrně či nezáměrně, formálně či neformálně.

Lze rozlišit tři základní druhy vzdělávání. První skupinou je formální vzdělávání. Formální vzdělání je takové, které se odehrává zpravidla ve školských zařízeních a vždy vede k dosažení určitého stupně vzdělání, doložitelného formálním způsobem, tedy oficiálně uznávaným certifikátem s celospolečenskou platností. Neformálním vzděláváním se rozumí takové učení, které vede k získání znalostí a dovedností, které může účastník využít k lepší uplatnitelnosti na trhu práce. Oproti formálnímu vzdělávání výsledkem neformálního nejsou certifikáty s oficiální celospolečenskou platností a výsledkem není ani určitý stupeň vzdělání. Do této skupiny patří různé kurzy cizích jazyků, počítačové či rekvalifikační kurzy. Dále sem můžeme zařadit krátkodobá školení a přednášky. Poslední skupinou je tzv. informální vzdělávání, které zahrnuje sebevzdělávání a další formy učení, které není vedeno ani hodnoceno lektorem (Průcha, 2009).

Terminologie vzdělávání dospělých, především co se týče neformálního vzdělávání, není jasně vymezena. V závislosti na mnoha faktorech (jako je např. cíl, účel či forma vzdělávání) se mluví např. o *dalším vzdělávání*, o *profesním vzdělávání dospělých* či jen obecně o *vzdělávání dospělých*, popř. *andragogice*.

### 2.4.1 Profesní vzdělávání dospělých

Profesní vzdělávání dospělých, oblast, na kterou se autorka textu zaměřuje nejvíce, podle Novotného (2008, s. 114–115) znamená „*širší výklad oblasti zájmu o učení se a vzdělávání dospělých spojené s pracovištěm, náplní práce, povoláním či profesí vykonávanou aktuálně, v budoucnu a dokonce i v minulosti.*“

Beneš (2008) rozlišuje nabídku profesního vzdělávání následovně:

- Další vzdělávání specifické pro určitá povolání – vysoce kvalifikované profese jako jsou lékaři, právníci či programátoři, kde je další vzdělávání nutností.
- Další vzdělávání specifické pro určitý typ zaměstnavatele – složky záchranného systému, státní správa, velké podniky či banky si vytváří vlastní, uzavřené systémy vzdělávání.

- Další vzdělávání, které je přístupné každému v určitých povoláních – sem patří řidiči, pracovníci úklidových firem či řemeslníci.
- Poslední kategorií tvoří vzdělání pro nezaměstnané, postižené či nekvalifikované, které je do značné míry závislé na státní podpoře.

Kvalifikace či rekvalifikační vzdělání zlepšuje postavení člověka na trhu práce, a tím zvyšuje jeho šance na získání nového zaměstnání. Rekvalifikaci je tedy možno chápat jako získání nové kvalifikace nebo rozšíření kvalifikace stávající. Rekvalifikační kurzy platí při splnění určitých podmínek úřady práce či zaměstnavatel.

V předpisech zabývajících se rekvalifikacemi jsou uvedené organizace, které mohou toto vzdělání poskytovat. Jedná se o vzdělávací zařízení veřejné, státní či soukromé, dále pak státní rekvalifikační střediska, soukromí podnikatelé, jako jsou různé zprostředkovatelské a vzdělávací zařízení a jiné subjekty. Od roku 2006 jsou rekvalifikace propojeny s Národní soustavou kvalifikací, která je složená z kvalifikací uplatnitelných na trhu práce. Národní soustavu klasifikací lze chápat jako databázi schválených kvalifikací v České republice (Mužík, 2012).

Kvalifikace lze rozdělit do několika kategorií dle obsahů jednotlivých kurzů. Mužík (2012) rozděluje kurzy do následujících vzdělávacích programů:

- Vzdělávací programy k získání plné kvalifikace k výkonu dané pracovní činnosti – např. kadeřník, počítačový grafik, personalista.
- Vzdělávací programy k získání konkrétních pracovních dovedností – např. počítačové kurzy, základy podnikání.
- Vzdělávací programy k získání dílčích kvalifikací podle Národní soustavy kvalifikací – malíř, zedník, příprava teplých pokrmů apod.
- Vzdělávací programy sloužící k získání závěrečné zkoušky dle zvláštních právních předpisů.
- Nespecifické rekvalifikační kurzy zaměřené na účetnictví, počítačovou gramotnost, podnikání apod.

#### **2.4.2 Nabídka neformálního vzdělávání na středních školách**

V Jihomoravském kraji je celkem 124 středních škol, středních odborných škol a středních odborných učilišť. Seznam škol byl převzat z internetových stránek [www.stredniskoly.cz](http://www.stredniskoly.cz). Školy lze pro lepší přehlednost rozdělit podle bývalých okresních měst, pod která spadají (viz Tab. 2.6).

Tab. 2.6: Rozdělení středních škol v Jihomoravském kraji

Bývalé okresní město	Celkový počet škol	Gymnázium	Odborné školy a učiliště	Praktické školy, školy pro žáky se SPU
Blansko	13	3	9	1
Brno-město	58	20	31	7
Brno-venkov	12	5	7	0
Břeclav	13	5	7	1
Hodonín	11	3	8	0
Vyškov	6	2	3	1
Znojmo	11	3	7	1

Zdroj: Stredniskoly.cz (2013)

Školy lze rozdělit i dle jejich zřizovatele. Podle tohoto kritéria jsou školy trojího typu – veřejné, soukromé a církevní. Veřejných škol je v Jihomoravském kraji 88 (71 %), soukromých 32 (26 %). Církevní školy jsou v kraji pouze 4, což představuje 3 % z celkového počtu škol.

Z celkového počtu 124 škol nabízí kurz, dle kritérií popsaných výše, 50 (40 %) středních škol, středních odborných škol či středních odborných učilišť. Podle zřizovatele nabízelo alespoň jeden kurz 35 veřejných škol, což představuje 40 % ze všech veřejných škol Jihomoravského kraje. Soukromých škol, které nabízejí nějaké kurzy pro veřejnost, je 15 (47 %) z celkového počtu 32 škol. Z církevních škol nenabízí podobný kurz ani jedna škola. Nabídku kurzů podle jejich zřizovatele shrnuje Tab. 2.7.

Tab. 2.7: Nabídka kurzů dle zřizovatele

Zřizovatel	Nabízí kurzy		Nenabízí kurzy	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Veřejná	35	40	53	60
Soukromá	15	47	17	53
Církevní	0	0	4	100
Celkem	50	40	74	6

Zdroj: Autorka

Z hlediska zaměření je velmi problematické školy rozlišit, protože v dnešní době je pro střední školství v České republice typické slučování více škol. Proto není neobvyklé, že pod jednu školu spadají např. tři zcela odlišné obory (zdravotnický, ekonomický a zemědělský apod.). Z toho důvodu jsou školy rozděleny jen na gymnázia, střední odborné školy a učiliště a praktické školy, či školy pro žáky se specifickými požadavky učení, jak ukazuje Tab. 2.6. Na základě tohoto rozdělení lze zjistit, že praktické školy nenabízí žádné kurzy. Překvapující je, že z celkového počtu 41 gymnázií kurz pro veřejnost nabízí

pouze 5 škol, což představuje 12 %. Středních odborných škol a učilišť je celkově v Jiho-moravském kraji 72, z nich více jako polovina – 45 (62,5 %) nabízejí alespoň 1 kurz pro dospělé. Je potřeba zdůraznit, že zaměření kurzů, jako je např. zemědělské, gastronomické apod., mohou nabízet jen odborné školy. Přesto existuje zaměření kurzů, které je vhodné i pro gymnázia (např. počítačová gramotnost, jazykové kurzy), přesto školy této možnosti nevyužívají a nabídka ze stran gymnázia je poměrně nízká.

### 2.4.3 Zaměření kurzů

Padesát škol, které nabízely na svých stránkách alespoň jeden kurz, dohromady nabízely 363 kurzů. Některé kurzy se objevovaly pod stejným názvem na více školách (např. kurzy směřující k získání profesní kvalifikace, jazykové kurzy apod.), jiné byly ojedinělé a nabízely specifické kurzy dle zaměření školy. Kurzy byly rozděleny dle jejich zaměření do 15 kategorií. Jednotlivé kategorie kurzů a jejich počet shrnuje Tab. 2.8.

Tab. 2.8: Zaměření kurzů a jejich počet

Zaměření kurzů	Počet kurzů	Relativní četnosti
Technické	131	36
Jazyky	54	15
Gastronomie	46	13
Zemědělství	46	13
Informační technologie	34	9
Zdravotnictví, Sociální služby	15	4
Umění	11	3
Autoškola	9	2
Kadeřnictví, kosmetika	7	2
Cestovní ruch	3	1
Podnikání	2	0,5
Detektiv a strážný	2	0,5
Veterinářství	1	0,3
Etika	1	0,3
Fitness	1	0,3

*Zdroj: Autorka*

Nejpočetnější skupinu kurzů představují kurzy s technickým zaměřením – celkově 131 (36 %). Tyto kurzy jsou z velké části tvořeny kurzy tzv. profesní kvalifikace, které slouží k získání celostátně platného osvědčení a umožňují větší uplatnitelnost na trhu práce. Jedná se o úplné či dílčí kvalifikace, popř. rekvalifikace. Druhou nejčastější skupi-

nou kurzů jsou jazykové kurzy, kterých je 54 (15 %). Vedle klasických kurzů anglického, německého, francouzského a španělského jazyka se zde objevil i kurz češtiny pro manažery a kurz s názvem *Umění komunikovat*. Třetí nejpočetnější skupinu kurzů (46 kurzů, 13 %) představují kurzy se zaměřením na gastronomii. Stejný počet kurzů je i v oblasti zemědělství. Nezanedbatelný počet kurzů – celkem 34 (9 %) nabízejí školy také v oblasti informačních technologií. Pátou nejpočetnější skupinou kurzů – 15 (4 %) jsou kurzy zacílené na zdravotnické a sociální služby. Kurzy s tematikou umění představují další kategorii. Školy jich nabízejí celkem 11 (3 %). Autoškolu pro veřejnost nabízí 9 (2 %) jihomoravských škol. Další kurzy, které se objevily vícekrát, jsou zaměřeny na kosmetické a kadeřnické služby 7 (2 %), cestovní ruch 3 (1 %), podnikání 2 (0,5 %) a kurzy s názvem *Detektiv a strážný* – 2 (0,5 %). Po jednom kurzu se na školách objevily kurzy zabývající se veterinářstvím, etikou a fitness.

#### 2.4.4 Délka kurzů

Rozdělení kurzů dle jejich délky je značně problematické z několika důvodů. První důvod je, že ne všechny školy na svých stránkách tuto informaci uveřejňují. Pokud ji uveřejní, školy často poskytují informace, které nelze mezi sebou srovnat – např. jedna škola uvádí časovou frekvenci kurzu 90 minut, jedenkrát za týden, jiná škola uvádí celkový počet hodin a další pouze informaci, že kurz probíhá v průběhu 1. pololetí. Z těchto důvodů nelze zjistit průměrnou dobu trvání u všech kurzů. Výsledky by v tomto případě byly velmi zkreslené. Jako lepší varianta se v tomto případě jeví možnost zaměřit se opět na jednotlivé kategorie kurzů, které jsou popsány výše a zhodnotit délku trvání pouze v těchto kategoriích.

U kurzů s technickým zaměřením bylo z celkového počtu 131 kurzů, 17 kurzů do 20 hodin, 45 v rozmezí 20–100 hodin a 44 kurzů mělo časovou dotaci nad 100 hodin. U 25 kurzů tyto informace nebyly dohledatelné. U jazykových kurzů byla dohledatelná informace o délce trvání u 48 kurzů, u 6 kurzů tato informace na stránkách chybí. V převážné většině se délka jazykových kurzů pohybuje mezi 50–100 hodinami. U kurzů zaměřených na gastronomii byl časový údaj trvání vzdělávací akce v 42 případech, ve 4 chyběl. Nejčastěji trvají tyto kurzy do 20 hodin. U 20 oborů profesní kvalifikace byl pouze údaj týkající se trvání samotné zkoušky, ne kurzu. Zde se převážně jedná o zájmové kurzy. S kurzy se zemědělským zaměřením je situace obdobná jako u kurzů gastronomických, především v oblasti profesního vzdělávání, kde jsou na stránkách jen seznamy jednotlivých kvalifikací, ale již chybí bližší informace. Školy v těchto případech uvádějí, že je možné u nich vykonat zkoušky z těchto kvalifikací a v případě potřeby mohou zorganizovat i kurzy (celkem 22 kurzů). Osm kurzů je s časovou dotací do 20 hodin, 10 kurzů trvá do 100 hodin a 6 kurzů přesahuje stohodinnou dotaci. U 6 kurzů s tematikou informační technologie není informace o délce trvání poskytnuta vůbec, 21 kurzů má časovou dotaci do 20 hodin, 5 kurzů v rozmezí 20–100 hodin a pouze 2 kurzy trvají déle než 100 hodin.

Tab. 2.9 shrnuje zastoupení kurzů dle jejich zaměření a časové dotace. Je zde uvedeno 5 kategorií, kdy první je označena do 20 hodin, resp. 50 hodin z důvodu, že pro některé kurzy bylo rozmezí do 20 hodin malé, ale pro jiné zase do 50 hodin velké. Proto jsou tyto kategorie sloučené a podrobněji popsány v textu výše.

Tab. 2.9: Časové dotace předmětů dle jejich zaměření a jejich počet

Délka	Zaměření kurzu				
	Technické	Jazykové	Gastronomické	Zemědělské	IT
Do 20 hod./do 50 hod.	17	6	25	8	21
20/50 hod. – 100 hod.	45	37	1	10	5
Nad 100 hod.	22	5	1	6	2
Pouze závěrečná zkouška do 20 hod.	22	0	15	22	0
Údaj chybí	25	6	4	0	6

Zdroj: Autorka

#### 2.4.5 Nabídka kurzů prostřednictvím webových stránek škol

Novotný (2008) uvádí, že dalšímu vzdělávání dospělých se v obecném měřítku věnuje méně než polovina středních škol. Z výše zmíněného je patrné, že nabídka kurzů v Jiho-moravském kraji je velmi rozmanitá a obsahuje jak kurzy sloužící k rekvalifikaci, tak i zájmové kurzy. Největší nabídka je poskytována v technické oblasti, což je ovlivněno velmi širokým rozpětím této oblasti od strojírenství, stavebnictví až po svářečské školy. Dále je tato oblast ovlivněna velkým množstvím rekvalifikačních kurzů, které jiné oblasti nenabízí v tak velké míře. Mužík (2012) zjišťoval, v jakém oboru a v jaké tematické oblasti by si chtěli respondenti zvýšit či prohloubit svou kvalifikaci. Nejvíce respondentů odpovědělo, že v oblasti cizích jazyků. Zde můžeme vidět podobnost s tím, že jazykové kurzy jsou v Jiho-moravském kraji druhým nejčastěji nabízeným kurzem na středních školách, což je samozřejmě ovlivněno i zájmem o tento druh kurzů.

Časová dotace kurzů je značně proměnlivá a tato informace není dohledatelná na webových stránkách u všech kurzů.

Další vzdělávání dospělých je oblast, která se v dnešní době dynamicky rozvíjí. Webové stránky jsou velmi důležitou součástí každé školy, proto jim školy věnují značnou pozornost. Nicméně informovanost o dalším vzdělávání je na těchto stránkách velmi rozmanitá. Některé školy uvádějí jen informaci, že kurzy poskytují, a další informace je možné získat jen prostřednictvím e-mailu či telefonicky, jiné detailně popisují veškeré informace týkající se kurzů. Škol, které na svých stránkách uvádějí nějaké kurzy vzdělávání dospělých, je méně než polovina. Je to oblast, která se neustále vyvíjí, a lze předpokládat, že škol zapojených do nejrůznějších projektů a aktivit souvisejících se vzděláváním dospělých bude přibývat.



## 2.5 K otázkám celoživotního učení v oblastech energetického a facility managementu: certifikované kurzy pro studenty bakalářského studia

*Ladislav Chmela, Marek Mihola*

Celoživotní vzdělávání je společenský program realizovaný ve speciálních vzdělávacích institucích reagujících na základní společenskou potřebu vybavit členy společnosti náležitým poznáním, které by jim umožňovalo stát se plnohodnotnými účastníky společenských procesů a zajistit duchovní reprodukci společnosti. Celoživotní vzdělávání nezahrnuje pouze tzv. počáteční vzdělávání, kvalifikační vzdělávání. Jeho součástí jsou i procesy vedoucí k sebevzdělávání, permanentnímu vzdělávání, dalšímu vzdělávání směřujícímu ke zvyšování kvalifikace a rekvalifikace ve všech oblastech lidské činnosti. Celoživotní vzdělávání plní řadu funkcí počínaje informativní, formativní a humanizační, socializační, integračně syntetickou, instrumentální, profesní, ekonomickou, kulturně výchovnou, emancipační aj. (Semrád, Škrabal, 2012a s odkazem na Keller, Tvrdý, 2008; Skalková, 2010).

Pojem celoživotního vzdělávání byl znám díky Komenskému již v 17. století, avšak k realizaci myšlenky dochází značně později, tj. až v druhé polovině 20. století v důsledku sociálně ekonomických změn navozených procesy, jakými byla např. vědeckotechnická revoluce, zavedení digitálních technologií apod. Rychle narůstající objem poznání v důsledku intenzivního rozvoje vědy a techniky přináší množství podnětů a vynucuje si změny ve výkonu profesí, služeb, ale i v samotném vzdělávání. Výkonnost pracovníků je do jisté míry podmiňována vstřebáváním nových informací, osvojováním nových poznatků odrážejících posun v poznání a myšlení, ale i fungováním společnosti. Požadavek vysoké flexibility, stejně tak jako znalost stavu poznání jsou neodmyslitelnými požadavky 21. století v kontextu sociálně ekonomického růstu a efektivního fungování společnosti.

Na přelomu 20. a 21. století se tak setkáváme ve společenské praxi s realizací tzv. celoživotního vzdělávání, které má zajistit onu flexibilitu, ale i zprostředkovat nejnovější poznatky vědy a techniky všem skupinám společnosti bez ohledu na dosavadní vzdělání, pohlaví, věk, společenské postavení atd. Výrobní i zpracovatelské podniky pořádají různá školení, rekvalifikační kurzy, jazykové kurzy, poskytují doplňkové vzdělávání. Zaznamenáváme nárůst vzdělávacích institucí, které se snaží pokrýt potřeby nevýrobní sféry. Vzdělávají se různé generace příslušníků společnosti včetně seniorů, kteří mají možnost studovat na univerzitách třetího věku apod. Vzdělávání se rovněž rozšířilo s procesy privatizace ve společnosti.

I když zůstává otázkou, zda nedochází k zjednodušenému chápání celoživotního vzdělávání (Semrád, Škrabal, 2012b s odkazem na Celoživotní učení, 2000; Čapková, 1980, 1987; Komenský, 1948, 1992; Šerák, 2009), musíme však vycházet z reality, která v naší společnosti existuje, a provedli jsme proto analýzu některých materiálů vymezujících celoživotní vzdělávání a učení.

Materiál Strategie celoživotního učení (MŠMT, 2007) střídá pojem celoživotního vzdělávání s pojmem celoživotní učení. Konstatuje, že celoživotní učení je jeden z rozhodujících faktorů konkurenceschopnosti země. Dále uvádí, že celoživotní učení je nepřilíš jasně ohraničený celek. Akceptuje komplexní pojetí celoživotního učení prezentovaného v dokumentech EU, UNESCO aj. zahrnující ekonomický, environmentální, sociální a politický aspekt.

Podle uvedeného materiálu se celoživotní učení skládá ze segmentů představujících počáteční vzdělávání (primární, sekundární a terciární, všeobecné i odborné) a další vzdělávání. Materiál rovněž zdůrazňuje potřebu stát se realitou pro všechny členy společnosti. Cílem celoživotního vzdělávání je nový humanismus, který usiluje o sociální a kulturní rozvoj společnosti prostřednictvím vzdělávání bez jakékoliv diskriminace. Výsledkem mají být vědomosti, dovednosti a kompetence. Konstatuje se, že realizace celoživotního učení vyžaduje koncepční změnu v pojetí vzdělávání. Podle představ autorů materiálu celoživotní učení zahrnuje všechny možnosti učení a podporuje funkční, dynamické a pružné přecházení ze vzdělávání do zaměstnání, ze zaměstnání do vzdělávání atd. Další vzdělávání, které je podle materiálu jádrem celoživotního vzdělávání, se realizuje ve třech rovinách třemi nástroji: vzdělávacími institucemi; zlepšením společenského a pracovního uplatnění pracovníků; každodenními zkušenostmi získanými kdekoliv.

S jistým zjednodušením můžeme konstatovat, že uvedené materiály vymezující smysl, poslání a cíle celoživotního vzdělávání pro 21. století zdůrazňují zejména výkonovou složku vzdělávání.

Obecně lze konstatovat, že na vzdělávání se vždy šetřilo a pouze vysoce osvícený podnikatel, který spojuje celoživotní vzdělávání se zvyšováním konkurenceschopnosti své firmy, bude do vzdělávání více investovat. Totéž platí pro žadatele o zaměstnání na trhu práce a jeho investice do sebe rozvíjení. Konkurenceschopnost na trhu práce je v kontextu dynamicky se měnících požadavků na uchazeče o zaměstnání na takové úrovni, že již často absolventům vysokých škol nestačí pouze vystudovat svůj obor. Čím dál větší zřetel personálních manažerů je kladen na další aktivity a absolvované vzdělávací kurzy či pracovní stáže během studia. Chce-li student – budoucí absolvent a uchazeč o zaměstnání získat konkurenční výhodu na trhu práce, je nucen začít s dalším celoživotním učení již na vysoké škole. Být konkurenceschopný však s sebou nese dva důležité předpoklady: být konkurenční a mít konkurenční zájem (Mikoláš, 2005). Být jako absolvent konkurenční znamená pro studenta, aby si uvědomil, že musí v budoucnu disponovat konkurenčním potenciálem. Mít konkurenční zájem znamená, že student musí chtít vstoupit do konkurence – musí si už během studia být vědom toho, že jednou bude na trhu práce v konkurenci, a musí mít zájem v této konkurenci obstát. Jednou z cest ke zvýšení konkurenceschopnosti na trhu práce, na kterou se v tomto příspěvku zaměříme, jsou certifikované kurzy v oblastech energetického a facility managementu pořádané na Moravské vysoké škole Olomouc (dále jen MVŠO) v souladu s § 60 zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, i v duchu Strategie celoživotního učení (MŠMT, 2007).

Následující text se zaměřuje na otázky postojů k celoživotnímu vzdělávání v oblastech energetického a facility managementu již při studiu vysoké školy.

### 2.5.1 Východiska pro inovační záměr

Vycházíme z prostředí bakalářského studijního programu Ekonomika a management, jehož absolventi v oborech Podniková ekonomika a management, Management a ekonomika ve veřejném sektoru a Podnikové a informační systémy (Manažerská informatika), hledají uplatnění na funkcích nižší a střední úrovně řízení podnikové sféry, v oblasti veřejné správy a v oblasti organizace a provozu informatických služeb k zajištění informačního managementu.

Hlavním cílem MVŠO je uplatnitelnost absolventů na trhu práce nebo při dalším studiu. Za tímto účelem jsou pravidelně inovovány studijní plány, a to i díky stálému kontaktu MVŠO s mnoha firemními partnery a díky znalosti aktuálních potřeb trhu. Za uplynulých pět let se kvalita studentů MVŠO výrazně zlepšila. V roce 2012 míra nezaměstnanosti absolventů MVŠO činila 3,91 %, zatímco průměrná nezaměstnanost v regionu byla 10,8 % (Chváta, 2013). Absolventi MVŠO dnes vedou rodinné firmy, působí ve veřejné správě nebo pracují v českých i nadnárodních firmách.

Ke studentům MVŠO je uplatňován individuální přístup, jehož cílem je motivování každého jednotlivce k rozvoji vlastního potenciálu. Úspěšnost absolventů MVŠO je dána:

- stálým důrazem na inovaci studijních plánů a obsahu studia,
- aplikací na praxi zaměřené projektové výuky,
- komunikací s firemními partnery, díky nimž má MVŠO znalost reálných potřeb trhu,
- trvalou péčí o kvalitativní posun ve všech procesech a aktivitách školy,
- a v neposlední řadě zaváděním mezinárodních výukových standardů.

### 2.5.2 Certifikované kurzy na MVŠO

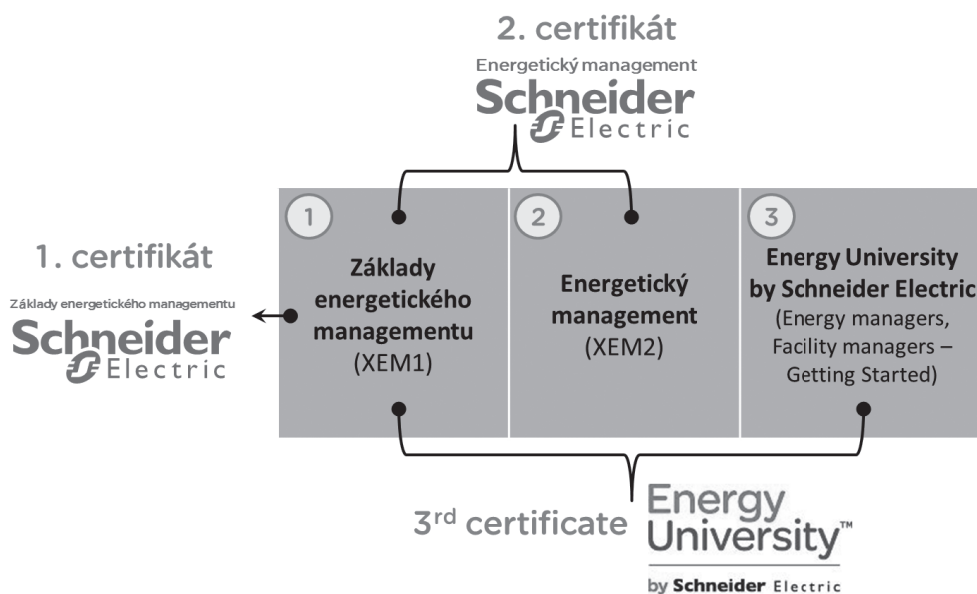
Jednou z cest ke zvýšení konkurenceschopnosti absolventů MVŠO na trhu práce jsou certifikované kurzy v oblastech energetického a facility managementu, které jsou garantovány významnými firemními partnery Schneider Electric CZ a IFMA CZ. Po úspěšném absolvování kurzů energetického managementu a facility managementu získají studenti certifikáty dokládající rozšíření portfolia jejich znalostí a dovedností.

Certifikované kurzy energetického managementu a facility managementu jsou nabízeny studentům MVŠO, jakož i absolventům MVŠO, firemním partnerům a veřejnosti. Mimo oblasti energetického a facility managementu nabízí či připravuje MVŠO také kurzy celoživotního vzdělávání v oblastech šetrného stavitelství, ekonomiky, obchodu, managementu, marketingu, lidských zdrojů, médií atd. (Kurzy MVŠO, 2013).

### 2.5.3 Certifikované kurzy energetického managementu s garancí Schneider Electric CZ

Energetický management představuje optimální řízení energií od výroby energie po její spotřebu s cílem zefektivnit spotřebu energií a snížit náklady na energii. Energetický management představuje cyklický proces neustálého zlepšování energetického hospodářství. Účastníci kurzu získají kompletní přehled v základech energetického managementu

a ty mohou dále rozvíjet v oblastech ekonomicky a environmentálně šetrné výroby i spotřeby energie, zlepšování účinnosti energetického vybavení budov, stanovení potenciálu úspor energie a vyhodnocování účinnosti úsporných opatření. Odborná část kurzu je zaměřena na energetickou náročnost budov, automatizaci, měření a regulaci, monitoring, inteligentní elektroinstalaci či decentralizované zdroje elektrické energie. Součástí kurzu je odborná exkurze tematicky orientovaná na energeticky šetrné budovy. Úspěšný absolvent obdrží certifikát Schneider Electric CZ (viz systém certifikátů na Obr. 2.3).



Obr. 2.3: Systém certifikátů energetického managementu

Zdroj: Autoři, loga Schneider Electric

### 2.5.4 Certifikované kurzy facility managementu s garancí IFMA CZ

Facility management je multioborovou disciplínou integrovaného řízení podpůrných služeb každé organizace a jeho zvládnutí je ve stále intenzivnějším konkurenčním prostředí nutnou podmínkou růstu úspěšné firmy či instituce. Moravská vysoká škola Olomouc proto v rámci svého cíle přispět ke zlepšení podnikatelského prostředí v Olomouckém kraji zahájila výuku certifikovaného kurzu facility managementu pod odbornou záštitou české pobočky International Facility Management Association (IFMA CZ). Cílem kurzu je seznámit frekventanty s pojetím facility managementu, jak je vnímán v mezinárodním pojetí a podle evropských norem. Kurz je zaměřen na aspekty partnerství mezi objednatelem služeb facility managementu a podnikem poskytujícím facility management, zejména na vztahy mezi interním a externím facility manažerem a praktické řešení zajištění podpůrných procesů v rámci podniku, např. využíváním nemovitostí a jejich vnitřního prostoru, bezpečností v podniku, úklidem, kancelářskými službami apod. Zvláštní důraz je

kladen na rozšíření znalostí z oblasti optimalizace nákladů, financování a investičního rozhodování, údržby v rámci podniku, údržby budov, technické infrastruktury, technického zařízení budov apod. Úspěšný absolvent obdrží certifikát zaštitěný IFMA CZ.

### **2.5.5 Anketa ke zjištění zájmu o témata udržitelného stavebnictví, energetického managementu a facility managementu**

V červnu 2013 proběhlo pilotní šetření zájmu o témata udržitelného stavebnictví, energetického managementu a facility managementu. Toto šetření provedla MVŠO pro externí profesní skupiny. Anketa obsahovala otázky zjišťující zájem o potenciální kurz celoživotního vzdělávání v oblastech udržitelného stavebnictví, energetického managementu a facility managementu, konkrétně otázky na zájem o konkrétní témata, očekávání od kurzu, představu o adekvátní ceně kurzu, časové preference pořádání kurzu. Dále byla položena otázka na pracovní pozici a anketa také obsahovala prostor pro komentář, jakož i zvolení možnosti být informován o připravovaných vzdělávacích aktivitách. E-mailem bylo v červnu 2013 osloveno 1989 respondentů s prosbou o vyplnění elektronické ankety prostřednictvím SurveyMonkey. Respondenty tvořily firmy a osoby samostatně výdělečně činné (OSVČ) z oborů blízkých stavebnictví a provozu budov vybraných z databázi EDB (Evropská databanka), ČKAIT (Česká komora autorizovaných inženýrů a techniků činných ve výstavbě) a ČKA (Česká komora architektů) pro čtyři moravské kraje (Olomoucký, Jihomoravský, Moravskoslezský, Zlínský). Na získaných datech byla provedena frekvenční analýza (Punch, 2008).

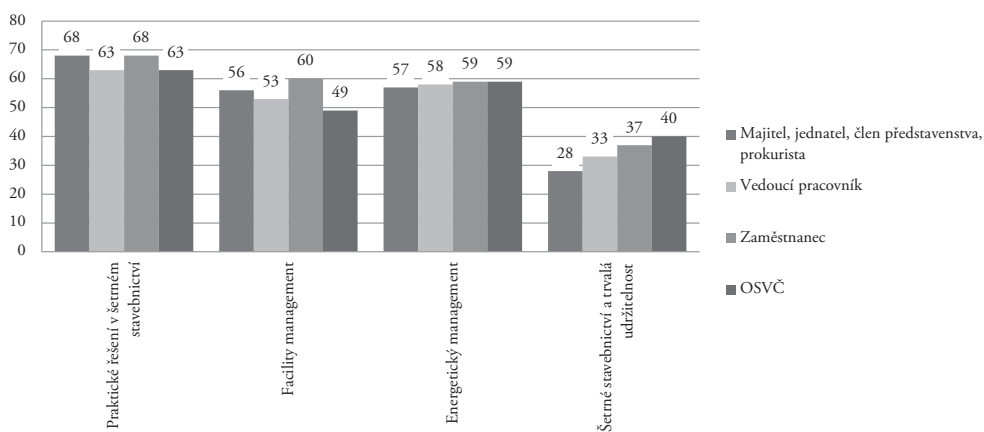
#### *2.5.5.1 Průzkum vnímání certifikátů u manažerů lidských zdrojů*

Konkurenceschopnost absolventů vysokých škol na trhu práce přímo souvisí se strategickým řízením lidských zdrojů, neboť prvním klíčovým pojmem uváděným v souvislosti se strategickým řízením lidských zdrojů je konkurenční výhoda (Vodák, Kucharčíková, 2007). Jelikož oblast lidského kapitálu (Armstrong, 2002) mají z pravidla v kompetenci manažeri lidských zdrojů (Bartoňková, 2010), zaměřili jsme další část našeho šetření na průzkum vnímání certifikátů u manažerů lidských zdrojů v relevantních podnicích různého zaměření. V červnu 2013 jsme telefonicky kontaktovali a e-mailem s otázkami obeslali 12 cíleně vybraných personálních manažerek a manažerů. Jednalo se o výběr těch společností, jejichž aktivity souvisí s energetickým či facility managementem a jejichž personální manažerky či manažeri již MVŠO, jakožto tazatelskou organizaci, znají. Tázaným jsme položili následující dotazy, které jsme zpracovali v souladu s kvalitativní metodou šetření (Hendl, 2008):

1. Představte si, že vedete výběrové řízení na pozici související s energetickým a facility managementem. Má podle Vás uchazeč (čerstvý absolvent) výhodu, pokud při studiu absolvoval certifikované kurzy energetického a facility managementu (oproti jinému čerstvému absolventu)?
2. Je z Vaší zkušenosti absolvování takových certifikovaných kurzů záruka, že uchazeč bude v dané oblasti opravdu lepší?
3. Využíváte ve Vaší společnosti obdobných certifikovaných kurzů při rozvoji a celoživotním vzdělávání svých zaměstnanců?

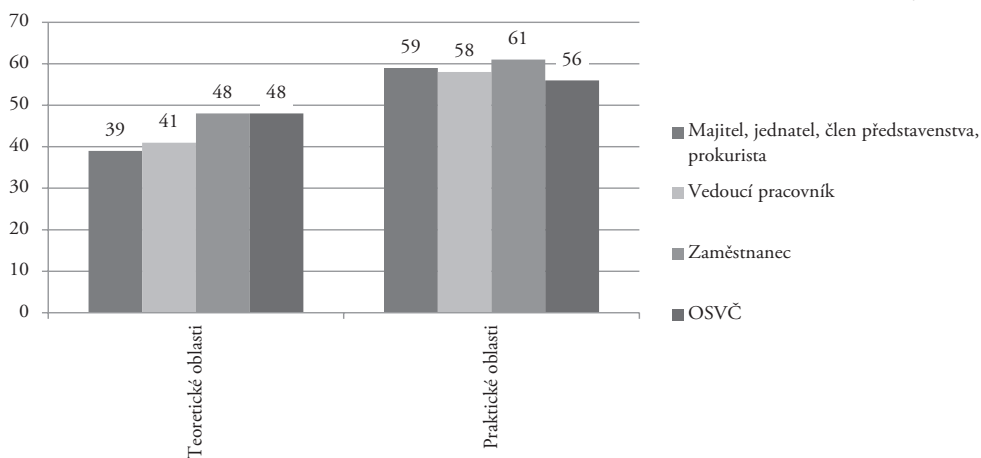
### 2.5.5.2 Vyhodnocení dílčích výsledků šetření zájmu o témata udržitelného stavebnictví, energetického managementu a facility managementu

Z oslovených 1989 vyplnilo celou anketu 223 respondentů, tzn. 11,2% návratnost. Zaměříme se zde pouze na dílčí výsledky v kontextu tohoto příspěvku. Vzhledem k vybrané skupině respondentů byl zájem o všechny nabízené oblasti udržitelného stavebnictví, energetického managementu a facility managementu. Proto jsme se rozhodli rozdělit nabízená témata pouze do 4 kategorií: 1. Šetrné stavebnictví a trvalá udržitelnost; 2. Energetický management; 3. Facility management; 4. Praktické řešení v šetrném stavebnictví. Rovněž jsme rozřadili velké množství v anketě uváděných pracovních pozic pouze do 4 kategorií pracovního postavení: 1. Majitel, jednatel, člen představenstva, prokurista; 2. Vedoucí pracovník; 3. Zaměstnanec; 4. OSVČ.



Obr. 2.4: Preference témat dle pracovního postavení (v %)

Zdroj: Autoři



Obr. 2.5: Zaměření na teoretickou a praktickou oblast dle pracovního postavení (v %)

Zdroj: Autoři

Obr. 2.4 znázorňuje vzájemný vztah mezi výše uvedenými tematickými kategoriemi a pracovním postavením. Je patrné, že čím je pracovní postavení v oblasti stavebnictví *blíže* vlastní realizaci staveb, tím vyšší je zájem o vzdělávání se v tématech šetrného stavebnictví a trvalé udržitelnosti. Můžeme se pouze domnívat, že malý zájem vyšších pracovních postavení (majitelů, jednatelů a vedoucích pracovníků) souvisí s kladením vyššího důrazu na praktická řešení v šetrném stavebnictví než na obecnější témata, která nepřinesou firmě okamžitý a aplikovatelný užitek. Tuto domněnku podporují výsledky znázorněné na Obr. 2.5, kde jsou nabízená témata rozlišena do kategorií teoretických a praktických oblastí.

### 2.5.5.3 Vyhodnocení dílčích výsledků průzkumu vnímání certifikátů u manažerů lidských zdrojů

Dále byli osloveni pracovníci na pozicích vedoucích personálních oddělení regionálních i nadnárodních společností. Ze 12 oslovených personálních manažerek a manažerů odpověděli na anketní otázky tři z nich (tzn. 25% návratnost), manažerka z regionální společnosti a dvě manažerky z nadnárodních společností.

Na první otázku byly jejich odpovědi následující. Manažerka z první nadnárodní společnosti: *„Výhodu bude mít potud, pokud prokáže během výběrového rozhovoru, že kurz pro něj byl skutečně přínosem“*. Z druhé nadnárodní společnosti: *„Určitě ano. Jakákoliv teoretická nebo praktická znalost tohoto oboru může jenom pomoci“*. Manažerka z regionální společnosti: *„Určitě ano. Vždy je při výběrovém řízení výhodou, když má uchazeč kromě standardního vzdělání (SŠ, VŠ,...) i něco navíc, čím prokazuje svůj hlubší zájem o problematiku a také proaktivitu ve vztahu ke svému uplatnění v konkurenčním tržním prostředí“*.

Na druhou otázku odpověděly všechny respondentky shodně, že zatím nemají zkušenost s pracovníky s podobnými certifikáty, nicméně manažerka z regionální společnosti poznamenala, že klíčová je pro ně angažovanost a zájem o téma.

Ke třetí otázce se vyjádřily personální manažerky rozdílně. Manažerka z první nadnárodní společnosti tvrdí, že v jejich podniku dosud nebylo potřeba takových (certifikovaných) kurzů – jedná se o nadnárodní společnost s vlastními vzdělávacími kapacitami. U druhé nadnárodní společnosti využívají aktivně vlastních vzdělávacích programů. Personální manažerka z regionální společnosti uvedla, že klade velký důraz na odborný rozvoj zaměstnanců a odborné certifikované vzdělávání je vnímáno jako platforma pro prohloubení znalostí a získání relevantních dovedností opřených o zkušenosti z reálné praxe.

Z vyhodnocení dílčích výsledků anketního šetření k vnímání certifikátů u manažerů lidských zdrojů vyplývá, že celoživotní učení v oblastech energetického a facility managementu je žádoucí. V příspěvku diskutované certifikované kurzy pro studenty bakalářského studia MVŠO tak můžeme vnímat jako cestu ke zvýšení konkurenceschopnosti absolventů MVŠO na trhu práce. Při dotazování ve firmách byl jak u majitelů, vedoucích pracovníků, tak i u řadových zaměstnanců nebo OSVČ zjištěn značný zájem o další (celoživotní) profesní vzdělávání ve výše uvedených oblastech, což je znamenitým předpokladem pro úspěšnost studentů MVŠO absolvujících certifikované kurzy na trhu práce. Toto zjištění je jen dílčím pohledem na danou problematiku – je potřeba její hlubší zkoumání.



## 2.6 Systém celoživotního vzdělávání na Fakultě tělesné výchovy a sportu

*Vladimír Süss, Karel Kovář, Petra Matošková*

Hlavní činnost Fakulty tělesné výchovy a sportu (dále jen FTVS UK) je postavena na třech pilířích. Výuka a badatelská činnost tvoří první dva pilíře a třetím je bezesporu projekt *Celoživotní vzdělávání* (CŽV) v oblasti tělesné výchovy a sportu. Všechny tři zmiňované oblasti hlavní činnosti jsou (musí být) spolu propojeny, a škola tak naplňuje humboldtovský princip spojení vědy – výuky – praxe. Vlastní projekt CŽV je řízen základním ustanovením zveřejněným na webových stránkách fakulty (FTVS, 2012). „Celoživotním vzděláváním se rozumí takové druhy vzdělávání, které doplňují, prohlubují, obnovují nebo rozšiřují vědomosti, dovednosti a kvalifikaci jednotlivých účastníků a jsou poskytovány mimo rámec studijních programů. Tento způsob vzdělávání je otevřený zájemcům různého věku, odborného zaměření a předchozího vzdělání a je široce dostupný.

Celoživotní vzdělávání (dále jen CŽV) slouží k rozvoji a šíření dobrého jména fakulty, navazuje na její vzdělávací, vědeckou, výzkumnou, vývojovou, tvůrčí a pedagogickou činnost, slouží k účinnějšímu využití a zhodnocení lidských zdrojů fakulty. Účastník celoživotního vzdělávání není studentem podle zákona o vysokých školách. Projekty CŽV vycházejí z akreditovaných studijních programů. Studium v rámci celoživotního vzdělávání se zaměřuje na:

- přípravu k přijímacímu řízení;
- přípravu ke studiu (0. ročník);
- další vzdělávání v rámci jednotlivých kurzů;
- univerzitu 3. věku (U3V) (FTVS, 2012).

### 2.6.1 Příprava k přijímacímu řízení

Projekt je zaměřený na praktické lekce, kde se zájemci o přijímací řízení na FTVS UK ve studijním oboru *Tělesná výchova a sport* seznamují s náplní talentových přijímacích zkoušek pod vedením lektorů z řad akademických pracovníků FTVS UK.

### 2.6.2 Přípravné studium

Jedná se o placenou formu studia, o kterou může požádat uchazeč, který uspěl u přijímacího řízení, avšak pro větší počet zájemců nebyl přijat. Tato možnost probíhá ve všech studijních oborech. V případě, že zvládne požadavky prvního ročníku a uspěje u přijímacího řízení, může mu být sloučen první a druhý ročník studia v příslušném studijním oboru. Tento kurz probíhá na základě § 60 zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách.



### 2.6.3 Další vzdělávání v rámci jednotlivých kurzů

Fakulta se soustředí zejména na oblast dlouhodobých kurzů profesně orientovaných, jejichž výstupem je kvalifikace. Menší podíl pak mají doškolovací krátkodobé kurzy. Při tvorbě studijních plánů vycházíme jak z doporučení MŠMT, tak vnitřních předpisů sportovních organizací. Základním limitem je aktuální znění živnostenského zákona a stanovený rozsah vzdělání pro vázanou živnost služby v oblasti sportu – trenér, instruktor. V poslední době jsou kurzy upravovány v souvislosti se zaváděním Národní soustavy kvalifikací tak, aby odpovídaly kvalifikačním standardům v rámci EU. Kurzy mají společný základní modul biomedicínských a společenských věd v rozsahu přímé výuky 50 hodin, další část je tvořena kombinací teoretické a praktické výuky didaktiky tréninku sportovního odvětví.

Doškolovací kurzy jsou tvořeny na základě potřeb sportovních svazů a poptávky. Jde o skupinu projektů, které jsou dále vnitřně děleny a umožňují získat nebo prodloužit trenérskou licenci a provozovat vázanou živnost. Základním modulem je *Vědecký základ sportovního tréninku* v rozsahu 50 hodin, jehož úspěšné absolvování je nutnou podmínkou k získání všech kvalifikací označovaných jako *Trenérské licence B*. Ta umožňuje podle živnostenského zákona ve znění zákona č. 249/2000 Sb. provozování vázané živnosti. Další z řady krátkodobých kurzů jsou *Sportovní talent – výběr a rozvoj*, *Masérský kurz*, školení *instruktorů školního lyžování* a v poslední době stále více populární kurzy kondičního (osobního) trenéra. Z pohledu dlouhodobých kurzů je významný zejména projekt trenérská škola, které se budeme věnovat v následujícím textu.

### 2.6.4 Univerzita třetího věku

Tématem zmiňovaného projektu je Teorie a praxe v tělovýchově seniorů. Univerzita třetího věku je koncipována jako dvouleté studium probíhající 1× za 14 dní po 4 vyučovací hodiny a v každém roce studia je 7denní kurz pořádaný v našich střediscích. V průběhu studia se posluchači seznamují jak s teorií pohybových aktivit a jejich významem pro zdraví člověka, tak s praktickou výukou. V prvním semestru se zabývají tématy jako fyziologie člověka, fyziologie tělesných cvičení, sport a vyšší věk, sport a zdraví, výživa v seniorském věku, psychologie sportu, stres a jeho prevence. Ve druhém semestru probíhá výuka regeneračních procedur, ve třetím semestru je pak po 7denním cykloturistickém kurzu v jižních Čechách zařazena zdravotní tělesná výchova, která je soustředěna na cvičení pro správné držení těla, cvičení dechová a relaxační, doplněna o ukázky cvičení s overbally, therabendy, gymbally a je střídána po dvou vyučovacích hodinách s dvouhodinovou výukou práce s počítači. Ve čtvrtém semestru se seznamují s prvky jógy a s různými druhy zdravotních cvičení (FTVS, 2012).

### 2.6.5 Vzdělávání trenérů

V České republice má vzdělávání trenérů dlouholetou tradici. Školení pro trenéry byla organizována před rokem 1989 trenérsko-metodickými komisemi jednotlivých svazů. Vyšší trenérské licence byly zajišťovány na oborových fakultách tělesné výchovy a sportu

v Praze (dále jen FTVS) a FTVS v Bratislavě formou studia trenérské specializace a dále na trenérských školách, které spolupracovaly s Československým svazem tělesné výchovy a sportu (dále jen ČSTV). Po roce 1989 byla v některých sportovních svazech tendence jakékoli vzdělání trenérů negovat. Legislativním důsledkem pak bylo přerážení živností týkajících se poskytování tělovýchovných a sportovních služeb do tzv. živností volných, které nevyžadovaly žádného vzdělání (Karger, Dovalil, 2008).

Z hlediska vývoje vzdělávání pro toto povolání můžeme považovat za zásadní následující milníky:

- Vznik vysokých škol vzdělávajících trenéry po druhé světové válce (v Československé republice Institut tělesné výchovy a sportu – 1953), kdy se povolání trenéra zařazuje do systému vysokých škol a zároveň vzniká Trenérská škola jako nevyšší školské vzdělání, ale se statutem nejvyššího stupně trenérských studií.
- Vznik Jednotné kvalifikace tělovýchovných kádřů ČSTV: cvičitelů, trenérů, zdravotníků, rozhodčích (1963). Po založení ČSTV v roce 1957 byl zaváděn jednotný vzdělávací systém, byly vydávány jednotné osnovy, upraveny podmínky jednotné sportovní kvalifikace, vytvořen základ systému kvalifikace a školení vedoucích pracovníků ve sportu.
- Zrušení systému jednotných kvalifikací (1993) a rozpuštění centralizovaného systému.
- V platnost vstoupil *živnostenský zákon ve znění zákona 249/2000 Sb.*, který definuje trenérsko-metodickou profesi jako činnost osoby provozující vázanou živnost *tělovýchovné služby*.

Osoby s osvědčením odborné způsobilosti získají z pohledu zákona vzdělání jednorázovým způsobem. V lepším případě studiem na vybraných vysokých školách s tělovýchovným zaměřením (FTVS UK, FTK UP a FSSP MU), v horším případě pak jednorázovým kurzem. U jednorázových kurzů by měli být účastníci vybráni na základě dlouhodobé dobrovolné trenérské činnosti na pozicích asistent trenéra, a to jen ti s předpoklady pro samostatnou pedagogickou činnost. Výběr i pravidla pro něj stanovují sportovní federace. V praxi tento princip není vždy dodržen.

Po získání *osvědčení* není další zákonná povinnost aktualizace vzdělání (doškolovací systém). A tak *dovzdělání* získávají metodici a řídicí hlavní trenéři jen osobní angažovaností mimo systém. Z pohledu legislativy dokonce v případě výkonu trenérsko-metodické činnosti z titulu závislé činnosti (zaměstnanec klubu – sdružení) v rámci hlavní činnosti sdružení ve smyslu zákona č. 83/1990 Sb. není povinnost jakékoliv kvalifikace, neboť legislativa zdánlivě předpokládá, že osoba, která se podílí na sportovní výchově v rámci hlavní činnosti je *samovzdělaná*. Doporučení a vnitřní regule některých sportovních sdružení (svazů) nahrazují špatnou legislativu vnitřními předpisy. Tyto normy je však z hlediska legislativy velmi jednoduché obcházet, například ustanovením institutu odpovědné osoby. V posledním desetiletí stoupají nároky na trenérskou profesi, nejenom na nové poznatky z biologických a lékařských oborů, ale především na znalosti a dovednosti z oborů pedagogicko-psychologického charakteru.

Dlouhodobý projekt *trenérská škola* je v zásadě nástavba určená pro trenéry po získání *licence B*. Avšak mnohé sportovní svazy nestanovily pozice, pro které by tato nejvyšší licence byla povinná (trenéři reprezentací, nejvyšších soutěží, sportovních center mládeže). Je koncipována jako dvouleté kombinované studium s frekvencí 9 dvoudenních

konzultací za rok a součástí jsou v každém ročníku kurzy specializace v rozsahu minimálně 60 výukových hodin. Studium je zakončeno obhajobou závěrečné práce a závěrečnou zkouškou.

Trenérská škola (TŠ) Fakulty tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy v Praze je provozována na základě akreditačního pověření MŠMT ČR. Akreditační pověření vychází dále ze zákona o vysokých školách č. 111/1998 Sb. a jeho dalších novelizací. Dle tohoto zákona není posluchač TŠ vysokoškolským studentem.

#### **Podmínky pro přijetí ke studiu jsou následující:**

- úplné středoškolské vzdělání zakončené maturitní zkouškou;
- proděkan pro rozvoj může uchazečům bez maturitní zkoušky udělit výjimku, která umožní získat středoškolské vzdělání zakončené maturitou do ukončení Trenérské školy;
- druhá nejvyšší trenérská kvalifikace příslušného sportovního svazu či občanského sdružení;
- doporučení příslušného sportovního svazu, eventuálně občanského sdružení;
- přihláška podaná prostřednictvím sportovního svazu, eventuálně občanského sdružení;
- cena: 11 000 Kč za akademický rok.

Studium je řízeno svým organizačním řádem (Organizační, studijní a zkušební řád TŠ), který je veřejně přístupný na [www.ftvs.cuni.cz](http://www.ftvs.cuni.cz). Studijní plán je sestaven jak z univerzitního základu (pedagogika, filozofie atd.), odborných teoretických předmětů (anatomie, biomechanika, fyziologie, sportovní trénink atd.) v celkové dotaci 110 hodin v prvním ročníku a 110 hodin ve druhém ročníku, tak i z hodin specializace pro dané sportovní odvětví (ve spolupráci s příslušným svazem) v dotaci pro první ročník 110 hodin a 110 hodin pro druhý ročník.

### **2.6.6 Systém celoživotního vzdělávání**

Cílem autorů je představit systém celoživotního vzdělávání (dále jen CŽV) na Fakultě tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy (dále jen FTVS UK) a dále ukázat příklad způsobu získávání zpětnovazebních informací od posluchačů, účastníků kvalifikačních kurzů trenérské školy.

Autoři při zpracování textu v první řadě vycházeli z analýzy dokumentů. Použitými dokumenty byly předpisy vycházející ze zákona o vysokých školách č. 111/1998 Sb. a jeho dalších novelizací a živnostenského zákona. Za další relevantní dokumenty byly užity vnitřní předpisy FTVS UK, ve kterých jsou definovány podmínky CŽV na FTVS UK (FTVS, 2012).

Výsledková část poukazuje na zpracované dotazníkové šetření, pomocí kterého autoři sledovali názory posluchačů v trenérských kurzech na proběhlé kurzy. Výsledky sondy názorů trenérů byly zpracovány na základě vyplnění anonymního dotazníku *Trenér a dnešní sport*. Dotazník byl sestaven celkem z 30 otázek, jednalo se o uzavřené otázky, kde posluchači vybírali jednu, či několik odpovědí z předem připravených nabídek. Prvních 11 otázek bylo formulováno jako anamnéza a obsahovaly proměnné jako věk, délka

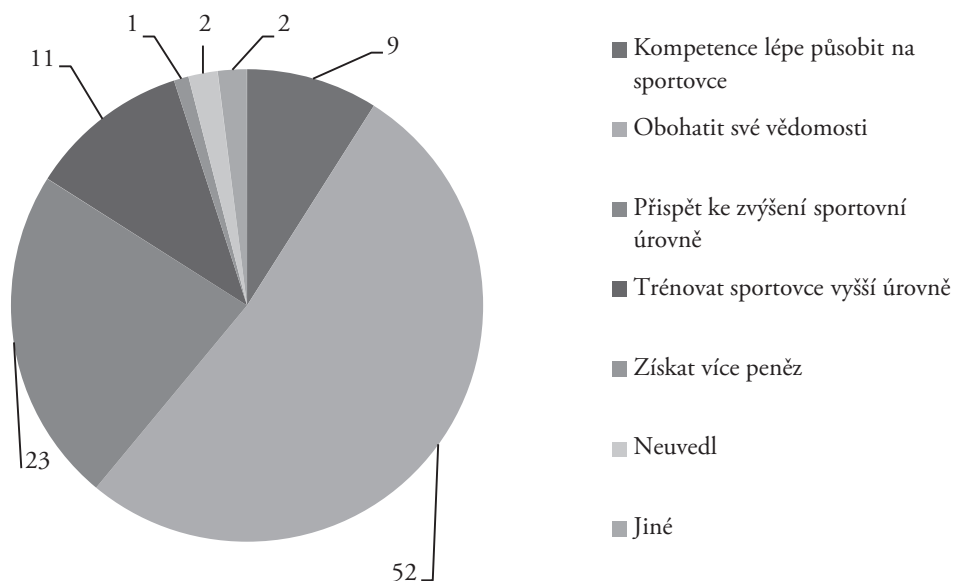
trenérské praxe, gender, dosažené vzdělání apod. Další otázky se věnovaly názorům trenérů na praxi ve sportu a dále byly zaměřeny na hodnocení proběhlých kurzů na FTVS UK. Následující text se zaměřuje pouze na hodnocení studia a priority pro vzdělávání. Výsledky jsou zpracovány na základě analýzy četností odpovědí respondentů.

Soubor byl tvořen 601 trenéry, z toho bylo 461 mužů a 140 žen. Převažovalo středoškolské vzdělání, celkem 413 osob. S vysokoškolským vzděláním bylo 158 osob, z toho 47 mělo již předchozí ukončené vysokoškolské vzdělání tělovýchovného zaměření. Pouze základní vzdělání mělo 30 osob. Skupina trenérů působila ve 29 sportovních odvětvích, všichni byli účastníky kvalifikačních trenérských kurzů.

### 2.6.7 Příklad zpětnovazebních informací

Prvním okruhem, který v našem příspěvku uvádíme, je otázka motivace, proč posluchači navštěvují tyto kurzy. Výsledky této oblasti jsou shrnuty v Obr. 2.6 a absolutní četnosti odpovědí uvádíme pro přehled v Tab. 2.10.

Většina respondentů na uvedenou otázku odpověděla, že motivem ke studiu je obohatit své vědomosti (52,1 %). Pragmatické důvody jako získat více peněz (0,5 %) nebo trénovat sportovce vyšší úrovně (11,3 %) v odpovědích respondentů nejsou dominantní. Tyto odpovědi pravděpodobně souvisí i s faktem, že 44,1 % trenérů se věnuje sportovcům na místní nebo krajské úrovni. Tedy jedná se o dobrovolné (69,9 %), nikoli profesionální trenéry (27,1 %). Dobrovolného trenéra vnímáme často jako vedlejší zaměstnání, většinou se nejedná o činnost neplacenou, odměna však zpravidla nepřevyšuje 5 000 Kč měsíčně.



Obr. 2.6: Důvody ke studiu trenérských kurzů (v %)

Zdroj: Autoři

Tab. 2.10: Motivace k absolvování kurzů v rámci trenéřské školy na FTVS UK

	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
Kompetence lépe působit na sportovce	56	9,3
Obohatit své vědomosti	313	52,1
Přispět ke zvýšení sportovní úrovně	138	23,0
Trénovat sportovce vyšší úrovně	68	11,3
Získat více peněz	3	0,5
Neuvedl	9	1,5
Jiné	14	2,3

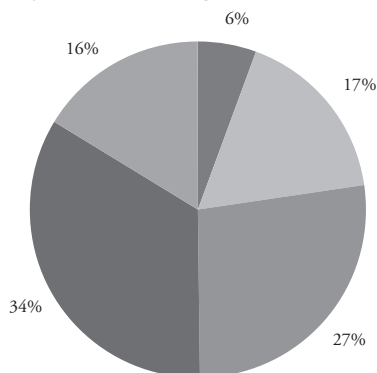
Zdroj: Autoři

Dalším okruhem našeho zájmu v předloženém dotazníku byly otázky vedoucí k hodnocení našich kurzů. Zde uvádíme pouze souhrnné odpovědi, detailní hodnocení konkrétních kurzů slouží k potřebám interního hodnocení na fakultě a k evaluaci v krátkodobých kurzech. Účastníci hodnotili kurzy (viz Obr. 2.7) z pohledu organizace kurzů (Graf 2), materiálního zajištění kurzu (Graf 3), řízení kurzů (Graf 4) a z pohledu odborné úrovně kurzů (Graf 5). Hodnocení bylo prováděno pomocí 5bodové Likertovy škály v rozsahu výborná – velmi dobrá – dobrá – dostatečná – nedostatečná.

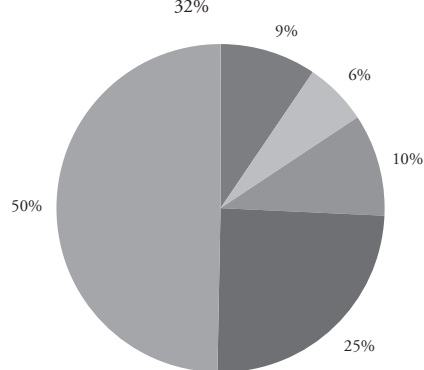
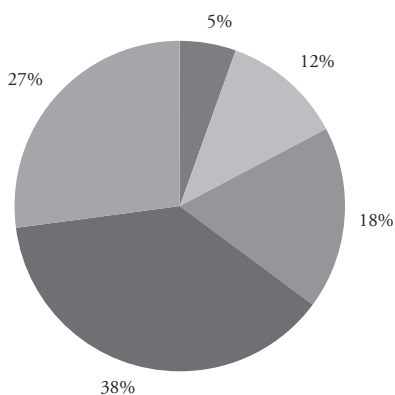
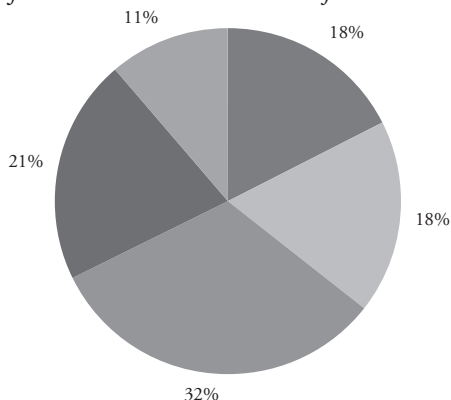
Obecně řečeno při hodnocení těchto otázek byli posluchači poměrně kritičtí a nehodnotili pouze kladně (výborně a velmi dobře), což pro další vývoj těchto kurzů je velmi inspirující. Ukazuje se, že vnější pohled na kurzy může být zcela odlišný, než je pohled *zevnitř* fakulty. První otázka se týkala hodnocení organizace kurzů (Graf 2). V tomto tématu se ukazuje, že organizace kurzů byla fakultou podceněna, protože celkem 50 % respondentů ji hodnotí jako průměrnou až nedostatečnou (6 %). Stejně tak i hodnocení materiálového zajištění kurzů (Graf 3) ukazuje na fakt, že je nutné se této problematice věnovat při pořádání dalších kurzů. Téměř třetina respondentů je spokojena (11 % hodnotilo výborně a 21 % velmi dobře), ale celkem 36 % posluchačů ji hodnotilo negativně. Výsledky nejsou alarmující, ale pro potřeby CŽV je nutné pro spokojenost klientů tento stav zlepšit.

Naopak výsledky hodnocení řízení kurzů (Graf 4) a odborné úrovně (Graf 5) ukazují na spokojenost klientů. Řízení kurzů označilo celkem 17 % posluchačů jako dostatečné až nedostatečné a naopak 65 % posluchačů je spokojeno a hodnotilo řízení jako nadprůměrné. Potěšující jsou odpovědi na poslední otázku týkající se odbornosti lektorů. Celkem 75 % respondentů ji označilo jako nadprůměrnou (50 % hodnotilo výborně a 25 % velmi dobře). Negativní hodnocení (15 %) odpovídá předpokladu, že tyto kurzy navštěvují trenéři různé znalostní úrovně a ukazuje se, že pro budoucnost by bylo vhodné rozdělit tyto kurzy předem podle úrovně znalostí nebo dosaženého předchozího vzdělání klientů. Analýzou této otázky podle dosaženého vzdělání jsme zjistili, že nejvyšší procento nespokojených klientů mělo vysokoškolské vzdělání s oborovou TV (celkem 21 %) a naopak nejméně hodnotili záporně respondenti s dosaženým základním nebo středoškolským vzděláním.

Graf 2 Hodnocení organizace kurzů

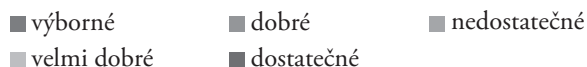


Graf 3 Hodnocení materiálového zajištění kurzů



Graf 4 Hodnocení řízení kurzů

Graf 5 Hodnocení materiálového zajištění kurzů



Obr. 2.7: Hodnocení kurzů

Zdroj: Autoři

### 2.6.8 Nastínění důležitého předpokladu pro budoucnost

Cílem autorů bylo poukázat na problematiku systému CŽV na FTVS UK. Z rozboru uvedeného v úvodu se ukazuje potřeba legislativních změn v oblasti sportovního tréninku i v oblasti vedení volnočasových pohybových aktivit. Absence *nutnosti* doškolení se jeví jako kritická pro další ovlivňování úrovně sportovců. Stejně tak i v oblasti volnočasových aktivit, kde k provozování živnosti stačí absolvovat jeden kurz a dále se již živnostník nemusí dozdělovat. Zkušenosti ze sportovního prostředí v zahraničí, ale i jiných profesí ukazují na vhodnost vzniku profesní komory, kdy členství je povinné pro nutnost výkonu profese a členství zaniká, pokud člen neabsolvuje pravidelná přezkoušení a doškolování. Tento systém na rozdíl od vázané živnosti je schopen zajistit dlouhodobý rozvoj a kontrolu kvality. Legislativní úpravy tímto směrem považujeme za žádoucí.

## 2.7 Kariéra ředitele školy?!

*Ladislava Šlajchová*

V České republice za poslední léta probíhaly a probíhají mnohé iniciativy podporující management škol v rámci profesního vzdělávání. Akce konané v rámci těchto aktivit, výstupy různých šetření, závěry odborných diskuzí a konferencí přinášejí zajímavá zjištění. Navíc v této době začíná i kariéra učitelů prostřednictvím projektu MŠMT *Kariérní systém* získávat konkrétnější obrysy. Je tedy logické, že profesní dráha ředitelů vzbuzuje stejnou pozornost.

Sociologie v souvislosti s *kariérou* nabízí dva základní přístupy. Ten první definuje kariéru jako sociální mobilitu v profesi nebo ve společnosti vůbec – postup směrem k vysoké prestiži, podílu na moci, úrovni příjmu (pozice jsou odděleny a liší se), ten druhý chápe kariéru jako synonymum profesní dráhy jedince, ať už celoživotní nebo i určité části jeho vývoje od startu k danému okamžiku (Hlaďo, 2012a, s. 15).

Kariéru jako sled různých fází postupu na profesní cestě, tj. od výběru, přes přípravu, hodnocení a rozvoj je přesně druhý úhel pohledu, se kterým už pravděpodobně pracovali autoři Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy 2011–2015, kdy v opatření A.7.9 formulovali úkol „*Nastavit nový systém výběru, přípravy, hodnocení a rozvoje ředitelů mateřských, základních a středních škol*“ (MŠMT, 2011, s. 12).

Cílem autorky je seznámit širší odbornou veřejnost s názory ředitelů škol na možnosti nastavení nového kariérního systému řídicích pracovníků ve školství ve smyslu jejich výběru, přípravy, podpory a hodnocení (MŠMT, 2013-b2).

### 2.7.1 Dokumenty a současný stav kariéry

Problematikou kompetencí vedoucích pedagogických pracovníků ve školství, často ve spojení s hodnocením výsledků vzdělávání, se v dnešní době zabývají mnohé národní i mezinárodní zprávy (MŠMT, 2012c), např. Zpráva McKinsey & Company (2010); Zpráva OECD o hodnocení vzdělávání v České republice (MŠMT, 2012d); Zpráva OECD o hodnocení vzdělávání Synergií k lepšímu vzdělávání (MŠMT, 2013-e2) aj. Nově, ze strany MŠMT, také připravovaná Strategie vzdělávání 2020 – dokument Hlavní směry Strategie vzdělávací politiky do roku 2020 (2013f) nebo Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání 2014+ (MŠMT, 2013g).

Pokud k závěrům výše uvedených dokumentů přiřadíme řadu dalších relevantních výstupů odborných pracovišť vysokých škol, které navíc potvrzují dlouholeté vzdělávací a rozvojové aktivity Národního institutu pro další vzdělávání (dále jen NIDV), můžeme shrnout, že zatím u nás:

- Neexistuje definovaný soubor požadavků na kvalitu práce ředitele školy.
- Rozvoj ředitele školy nerespektuje různé fáze profesní dráhy, postrádá kontinuální ráz, vnitřní gradaci, téměř výhradně se zaměřuje na vzdělávání, nesměruje k vytváření podpůrných schémat (mentorství, koučování, poradenství), kolegiálních sítí a dalších forem podpory.



- Vyhodnocování účinnosti podpory ředitelů škol je téměř nulové.
- Proces hodnocení ředitelů škol se značně liší dle přístupu konkrétního zřizovatele, má omezený záběr i dopad, není propojen se zlepšováním škol.
- Role, pravomoci a zodpovědnosti mezi školami, obcemi, kraji a MŠMT nejsou jasně vymezené.
- Chybí komplexní data o ředitelích Š a ŠZ aj.

Sečteno, podtrženo – ucelený systém výběru, přípravy, hodnocení a rozvoje ředitelů českých škol zatím chybí. Výše uvedená fakta se stala pro NIDV impulsem pro získání přesnějších informací přímo od ředitelů škol, které by se mohly stát významným podkladem pro práci na tvorbě profesního postupu ředitelů škol.

## 2.7.2 Základní design výzkumu a konstrukce dotazníku

Dotazník byl konstruován na základě dlouholetých znalostí a zkušeností Národního institutu pro další vzdělávání v problematice dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) a znalosti současné školské politiky v České republice, zejména současných dokumentů a konceptů kariérního systému. Vývoj obsahu dotazníku a otázek probíhal ve třech etapách. V první a druhé etapě byly otázky předkládány skupině odborníků v oblasti DVPP ( $n = 4$ ) a odborníkovi na konstrukci dotazníků v pedagogice a školství. Cílem bylo zajistit obsahovou validitu jednotlivých otázek a dotazníku jako celku. Dotazník byl konstruován na principu uzavřených otázek s různým počtem alternativních odpovědí podle charakteru otázky. Po těchto etapách konstrukce byl tento dotazník pilotně ověřen u čtyř ředitelů kvůli porozumění otázkám, způsobu vyplnění a době trvání administrace dotazníku.

### 2.7.2.1 Administrace dotazníku

Administrace dotazníku byla realizována jako internetové anonymní dotazování prostřednictvím webové stránky [www.vyplnto.cz](http://www.vyplnto.cz), která je určena pro elektronická dotazníková šetření. Sběr dat, resp. administrace dotazníku probíhala v průběhu 12 dní v období posledního týdne měsíce dubna 2012 a prvního týdne měsíce května 2012. Ředitelé škol a školských zařízení byli ve stejném dni osloveni e-mailem prostřednictvím průvodního textu, který zahrnoval stručné vysvětlení smyslu a užítku dotazování, motivační prvky a technické informace k vyplnění dotazníku.

### 2.7.2.2 Metody zpracování dat

Ve statistickém zpracování dat představovaly jednotlivé otázky dotazníku znaky, alternativní odpovědi na danou otázku představovaly hladiny daného znaku. Jako základní popisné statistické charakteristiky byly použity četnosti, procenta, dále průměr ( $M$ ), směrodatná odchylka ( $SD$ ) a medián ( $Me$ ).



Pro statistické testování shody rozložení četností odpovědí respondentů v jednotlivých kombinovaných hladinách byl použit výpočet chí-kvadrátu ( $\chi^2$ , test dobré shody, a to na 5% a 1% hladině významnosti,  $p = 0,05$ , resp.  $0,01$ ). V případě četnosti odpovědí nižší než 6 v dané kombinaci hladin nebyla významnost rozdílů, resp. shody v rozložení četností respondentů počítána. Pro testování významnosti rozdílu skupinových průměrů hodnot některých znaků byl použit koeficient účinku – tzv. effect size (ES) podle Cohena (1977) s užitím sdružené směrodatné odchylky. Pro interpretaci hodnot ES byla použita následující kritéria:  $ES < 0,5$  malý, nevýznamný rozdíl;  $ES = 0,5–0,8$  střední rozdíl;  $ES > 0,8$  velký, významný rozdíl. Pro statistické vyhodnocení byl použit statistický program NCSS (1998).

### 2.7.2.3 Anamnéza respondentů

Počet zapojených respondentů naprosto předčil očekávání, tím spíš, že právě v době vyhlášení šetření byly připravovány, resp. probíhaly v souvislosti s novelou školského zákona konkurzy na pozice ředitelů škol. Kompletně vyplněný dotazník přesto odeslalo 1 508 osob. Jejich základní anamnéza je následující (viz Tab. 2.11):

- 18 % MŠ, 57 % ZŠ, 15 % SŠ, 10 % ostatní;
- 61 % ženy, 39 % muži;
- 84 % střední věk (41–60 roků);
- 74,5 % vysokoškolské vzdělání;
- průměrná délka vykonávání funkce ŘŠ 10 let;
- dle velikosti školy.

Tab. 2.11: Anamnéza respondentů dle velikosti školy

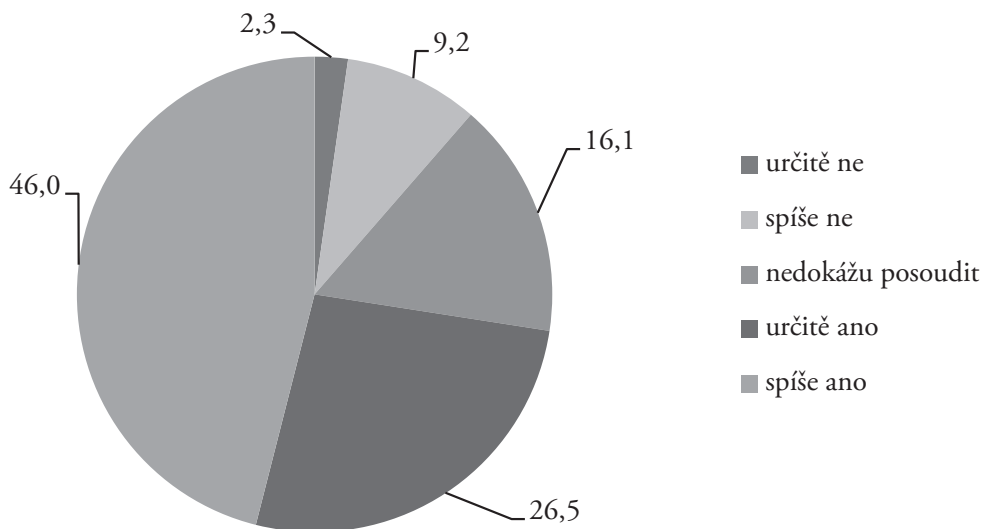
Nad 500 žáků	14 %
150–500 žáků	40 %
51–150 žáků	27 %
do 50 žáků	19 %

*Zdroj: NIDV*

### 2.7.2.4 Otázky a výsledky šetření NIDV

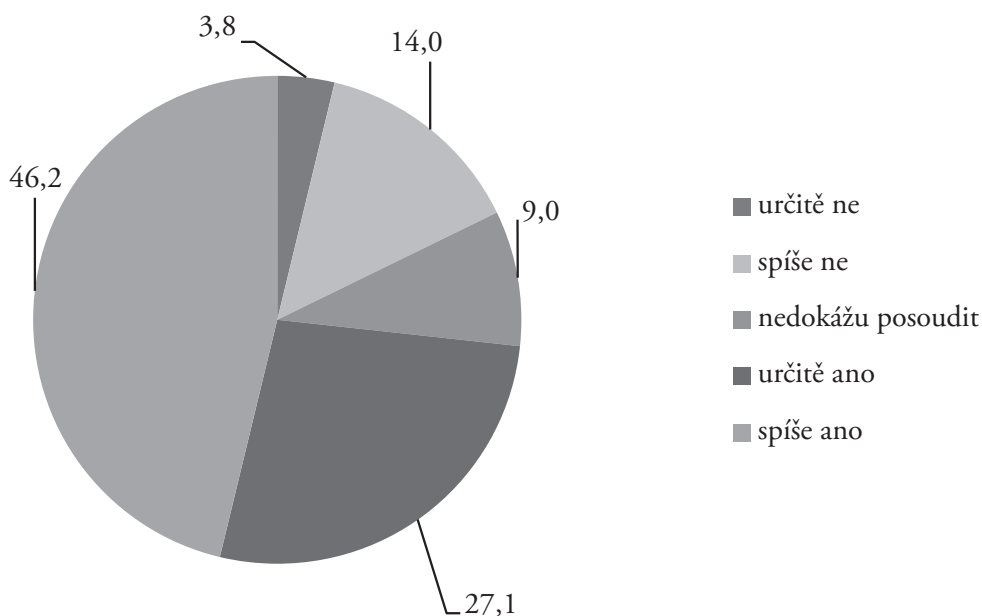
Základní otázkou bylo zjištění názorů na zavedení kariérního systému pro ředitele školy (dále jen ŘŠ), viz Obr. 2.8. Téměř 73 % respondentů se přiklání k názoru, že by měl být státem nastaven takový systém. Tento názor navíc nebyl závislý na věku a pohlaví ředitelů ani na jejich dosaženém vzdělání či velikosti školy, kterou řídí.

Jen o desetiny procent se liší názor na nastavení kritérií pro výběr jedinců na pozici ředitele, podpora této myšlenky je také výrazná, více viz Obr. 2.9.



Obr. 2.8: Nastavení kariérního systému pro ředitele škol – odpovědi na otázku: „Měl by být státem nastavený kariérní systém pro ředitele škol (výběr, příprava, hodnocení, rozvoj)?“

Zdroj: NIDV



Obr. 2.9: Nastavení kritérií výběru adeptů na ředitele škol – odpovědi na otázku: „Měla by být státem nastavena kritéria výběru adeptů na pozici ředitele?“

Zdroj: NIDV

Názor na existenci centrální databáze uchazečů o pozici ředitele byl spíše negativní, i když se v poznámkách respondentů objevily výroky typu: *u nás ne, ale jinde si ji dovedu představit nebo v současnosti ne, v budoucnosti ano* nebo *raději bych uvítala databázi aktuálně vypisovaných konkurzních řízení než databázi uchazečů*. Vyjádření *ne* častěji volili muži.

Otázka ohledně předchozí profese budoucího ředitele vykazovala v názorech velkou shodu, a to bez závislosti na věku, pohlaví, vzdělání ani velikosti školy. Téměř 95 % dotázaných odpovědělo, že ředitel školy by měl být původní profesí učitel. Jde o stabilní názor v našich podmínkách, a to i přesto, že sami vedoucí pracovníci přiznávají, že *výuka a řízení pedagogického procesu školy* často tvoří v jejich každodenní činnosti minimum.

Jednoznačně shodný výsledek vyplynul i ze zpracování odpovědí týkajících se předchozí zkušenosti v řídicí funkci, celých 85 % podporuje tuto podmínku, pochybnosti zmiňovaly mladší věkové skupiny respondentů.

Vytvoření standardu ředitele, např. formou kompetenčního profilu, volili především ti, kteří podpořili koncepci kariéry ředitele, nastavení kritérií výběru adeptů, stejně jako povinnosti předchozích řídicích zkušeností. Tuto myšlenku podpořilo 7 z 10 ředitelů.

Naopak názory na povinnost jedince absolvovat přípravné studium ještě před nástupem do funkce ředitele se rozložily nerovnoměrně po celé škále, ale tím zajímavější bylo hledání jednotlivých závislostí. Např. muži častěji volili odpověď *ne*.

Více než 85 % respondentů se domnívá, že začínajícím ředitelům by pomohl tzv. adaptační program, který by v sobě zahrnoval, kromě klasického vzdělávání, také další formy podpory, např. pomoc mentora, kouče, možnost stínování jiného kolegy. K povinnosti absolvovat tzv. inovativní studium v pravidelných cyklech v průběhu funkce se pozitivně vyjádřila méně než polovina respondentů (45 %), přičemž 93 % respondentů se domnívalo, že je potřeba se průběžně vzdělávat po celou dobu profesní dráhy ředitele v oblasti školského managementu.

Co se týká hodnocení práce ředitele, 62 % respondentů se domnívalo, že ředitel školy by měl po ukončení funkčního období „skládat účty“ ze své práce, 69 % se pak přiklánílo k tomu, že by měla existovat státem nastavená kritéria pro hodnocení jejich práce. Nicméně téměř tři čtvrtiny respondentů (74 %) vypovědělo, že výsledek hodnocení ředitele školy po ukončení funkčního období by měl být spjat s pokračováním v jeho kariéře.

Významný podíl respondentů (78 %) se vyjádřil také kladně k otázce, zda by přispělo k objektivitě hodnocení práce ředitele školy vzdělávání zřizovatelů v oblasti hodnocení.

Další otázky se týkaly např. možnosti ředitelů v určité fázi své profesní dráhy pracovat např. jako lektor, poradce, mentor, ... nebo zapojení do dalších aktivit, jako jsou granty, publikační činnost, akční výzkumy aj. Většina by takovou možnost podporovala a jako formu seberealizace také uvítala.

### 2.7.3 Přehled ukončeného šetření NIDV

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 1508 respondentů – ředitelů škol, od mateřských až po střední školy. Ačkoli z metodologických důvodů nelze soubor respondentů označit za reprezentativní soubor ředitelů v České republice (dále jen ČR), představuje výše uvedený počet respondentů poměrně vysoké procento ze základního souboru všech ředitelů

škol v ČR. V případě respondentů – ředitelů mateřských škol (dále jen MŠ) šlo přibližně o 6 % všech ředitelů MŠ (v ČR 4 880 MŠ), respondenti – ředitelé základních škol (dále jen ZŠ) představovali 16 % všech ředitelů ZŠ (v ČR 4 123 ZŠ) a respondenti – ředitelé středních škol (dále jen SŠ) 15,9 % všech ředitelů SŠ. Odhady těchto podílů byly provedeny na základě evidence počtu škol podle Výroční zprávy České školní inspekce (dále jen ČŠI) za školní rok 2010–2011 (ČŠI, 2011). Z hlediska statistického kritéria 1% zastoupení výběru ze základního souboru lze soubor respondentů považovat za natolik robustní, aby zjištění byla považována za validní.

Důvěryhodnost analyzovaných zjištění podporuje skutečnost, že 84 % všech respondentů bylo ve věku 41–60 let. Lze tedy předpokládat, že šlo o zkušené pedagogické pracovníky.

Převážná většina ředitelů vidí potřebnost státem nastaveného systému, který by podporoval kariéru ředitele. Závislost názorů na kariérní systém navíc není prokázána ani věkem, pohlavím nebo vzděláním, ale ani velikostí školy, kterou dotyčný ředitel řídí. Osmdesátipětiprocentní podpora zavedení tzv. adaptačního programu pro začínající ředitele svědčí o závažnosti a potřebnosti tohoto institutu. Z hlediska požadavků na další vzdělávání v průběhu výkonu funkce ředitele většina respondentů (93 %) vidí potřebu se průběžně vzdělávat. Zdá se však, že ředitelé spíše než k pravidelnému systému vzdělávání inklinují k *přirozenějším* či *praktičtějším* formám vzdělávání, možnost pracovat jako lektor, poradce, mentor, ... zapojit se do aktivit, jako jsou granty a publikační činnost, spolupracovat s institucemi, asociacemi, účastnit se akčního výzkumu atd.

Co se týká evaluace výkonu funkce ředitele, mírná většina respondentů se domnívala, že by měly být nastaveny evaluační nástroje. Tři čtvrtiny se navíc staví k názoru, aby výsledky takového hodnocení byly kritériem pro další pokračování ve funkci.

Přestože má prezentované šetření široký záběr, další zjišťování by samozřejmě měla pokračovat. Je nač se ptát! Např.: Měla by být kariéra ředitele provázána s kariérou učitele? Pokud ano, jak dlouho, resp. do kterého stupně kariéry učitele? Je vhodné do hodnocení ředitele zapojit širší vedení? Pokud ano, jakou formou? Jak by mělo vypadat přípravné, inovativní, kontinuální ... vzdělávání? Které z nich pokládat za povinné a které ne? Kdy je načasovat? Jak provázat již dosažené vzdělání ředitelů v oblasti školského managementu s připravovanou kariérou? ... a tak bychom mohli jistě dlouho pokračovat.

Závěry šetření patří vzhledem k tématu k významným podkladům pro přípravu dalších kvalitativních změn v našem školství, resp. v oblasti jeho strategického řízení. A to od úrovně centrální (státní) až po tu lokální (v rámci samotné školy).

## 2.8 Pohledy žáků maturitních a nematuritních oborů středních škol na relevanci vzdělání a profese pro osobní úspěch

*Petr Hladů*

Podle Šauerové (2009, s. 119) „moderní život přináší lidem větší šance a možnosti výběru, ale také větší rizika a nejistoty. Lidé mohou svobodně přijímat různé životní styly, zároveň však mají odpovědnost za utváření vlastního života. Každým dnem se svět kolem nás mění, každý den jsme vystaveni novým nárokům jak v osobním, tak profesním životě“. Jedním z hlavních proudů současných modernizačních teorií je společnost vědění, ve které se vědění (respektive vzdělání) stává dominantní produktivní silou (Veselý, 2004). V sociálně-vědním diskurzu je vzdělání nahlíženo nejenom z hlediska jeho ekonomické role, ale i důsledků pro individuální životní či profesní trajektorie. Vzdělání je jedním z významných faktorů, který prostřednictvím absolvovaného studijního programu (Teichler, 2007), studijního oboru (Reimer, Noelke, Kucel, 2008) a tomu odpovídajícího spektra dostupných profesí (Velden, Wolbers, 2007) spoluurčuje profesní úspěšnost, tj. pracovní perspektivu, zaměstnanecký status, míru autonomie a jistotu pracovního místa, finanční ohodnocení, možnost se dále profesně rozvíjet a růst, celkovou spokojenost v práci, osobním životě aj. (Ryška, Zelenka, 2011).

Jak je z předchozí argumentace patrné, studium oborově orientované střední školy jedince významným způsobem směřuje, ovlivňuje jeho další vzdělávací dráhu a profesní perspektivu. Absolventi středních odborných škol a středních odborných učilišť, kteří opouštějí vzdělávací systém, získali odborné vzdělání a mohou se ucházet o kvalifikované zaměstnání na trhu práce. Žáci, kteří ukončili své studium složením maturitní zkoušky, mohou navíc pokračovat v terciárním stupni vzdělávání. Absolventi nematuritních oborů jsou naopak ve svém rozhodování limitováni vysokým stupněm stratifikace českého vzdělávacího systému, především skutečností, že s dosaženým středním vzděláním s výučním listem nemohou podat přihlášku ke studiu na vyšší odborné nebo vysoké škole. Terciární stupeň je pro ně dostupný až po získání předepsaného maturitního vzdělání. Ačkoliv mohou vyučení žáci získat maturitu dodatečně, podle Münicha a Myslivečka (2006) jich to v praktické rovině činí jen velmi malé procento a podíl zaměstnanců s učňovským vzděláním, kteří se účastní dalšího vzdělávání, je minimální. Ukazuje se tak, že v České republice neleží dělicí čára vzdělávací a profesní kariéry ani tak mezi všeobecným a odborným vzděláním, jako mezi vzděláním maturitním a nematuritním (Veselý, 2006; Procházková, 2006).

Ať žáci maturitních, tak i nematuritních oborů se musí na konci vyššího sekundárního vzdělávání rozhodnout, zdali chtějí pokračovat v počátečním vzdělávání, nebo vstoupí na trh práce a budou si hledat zaměstnání. Přestože kariérové rozhodování v této životní

fázi není aktem ireverzibilním, jakákoliv revize či jeho změna je spojena s vynaložením značného úsilí. Vzhledem k popsaným specifikům maturitních a nematuritních oborů vzdělání na středních odborných školách a středních odborných učilištích naši pozornost zaměříme na zmapování pohledů žáků absolventských ročníků na význam vzdělání pro životní spokojenost a úspěch, souvislost dosaženého vzdělání s profesním uplatněním a jejich názory na nezbytnost akceptovat při kariérovém rozhodování vlastní zájmové zaměření. Důvodem je empirická evidence o vlivu jmenovaných proměnných na rozhodování žáků o další vzdělávací a profesní dráze (Hlado, 2012a; Hlado, 2009).

### 2.8.1 Nastínění záměru šetření

Autorovým cílem bylo zmapovat názory žáků středních odborných škol a středních odborných učilišť na vzdělání, jeho vliv na pracovní uplatnění, životní spokojenost a úspěšnost a dále zhodnocení subjektivně vnímaného významu kongruence zvolené vzdělávací a profesní dráhy se zájmovým zaměřením žáka.

Empirické poznatky prezentované v textu vycházejí z kvantitativně orientovaného výzkumu, jehož design byl navržen v rámci projektu *Kariérové poradenství v podmínkách kurikulární reformy VIP Kariéra II – KP*, jehož řešitelem je *Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků* (dále jen Národní ústav pro vzdělávání). Stěžejním záměrem uvedeného výzkumu bylo zjistit aktuální informace o kariérovém rozhodování žáků středních odborných škol a středních odborných učilišť při přechodu mezi vzdělávacími stupni a na trh práce. Dále budou prezentovány dílčí poznatky o pohledech žáků na relevanci vzdělání a profese pro osobní úspěch.

Pro dosažení definovaných cílů byla zvolena metoda dotazování. Použitým nástrojem sběru dat byly *dotazníky* pro žáky absolventských ročníků středních odborných škol a středních odborných učilišť v oborech poskytujících úplné střední odborné vzdělání s maturitní zkouškou<sup>26</sup> (v identifikačním kódu oboru vzdělání uváděno jako *kategorie M*) a v tříletých učebních oborech, jejichž absolventi získávají střední odborné vzdělání s výučním listem<sup>27</sup> (v identifikačním kódu oboru vzdělání uváděno jako *kategorie H*). Sběr dat proběhl na jaře 2011 (školní rok 2010/2011) na 20 středních školách ve čtyřech ze čtrnácti krajů České republiky (v Ústeckém kraji, Moravskoslezském kraji, Plzeňském kraji a Hlavním městě Praha). Z každého kraje bylo náhodně vybráno pět středních škol, a to bez ohledu na zřizovatele. Na střední škole bylo náhodně vybráno 50 žáků z absolventských ročníků, a to jak technických, tak netechnických maturitních a nematuritních oborů vzdělání. Žáci dotazníky vyplňovali ve škole za přítomnosti administrátora – vybraného učitele pracujícího na příslušné vzdělávací instituci, který byl pro tento účel proškolen. Návratnost dotazníku byla 44,6%.

<sup>26</sup> V následujícím textu bude pro tuto skupinu žáků používáno zkrácené označení žáci maturitních oborů.

<sup>27</sup> V následujícím textu bude pro tuto skupinu žáků používáno zkrácené označení žáci nematuritních oborů.

## 2.8.2 Popis práce s daty a testování hypotéz

Data byla nejprve utříděna a analyzována za použití *deskriptivních statistických postupů*. Pro škálová hodnocení byly vypočteny relativní četnosti (výsledky zaokrouhluje na jedno desetinné místo, proto kontrolní součty nemusí vždy dávat hodnotu 100 %), u každého výroku byl spočítán vážený aritmetický průměr ( $M$ ), který vyjadřuje index hodnocení významnosti tvrzení<sup>28</sup> a směrodatná odchylka ( $SD$ ).

Následně byly testovány *hypotézy*:

- Hypotéza H1<sub>a-g</sub>: Mezi žáky maturitních a nematuritních oborů jsou rozdíly v názorech na a) důležitost dosaženého vzdělání; b) vliv výběru střední školy na další osobní a profesní život; c) vliv výběru vysoké školy na další osobní a profesní život; d) souvislost mezi tím, jakou má člověk školu a jakou má pak práci; e) důležitost studia v zahraničí pro úspěšný život; f) důležitost studovat co člověka baví a g) důležitost dělat práci, která člověka baví.
- Hypotéza H2<sub>a-b</sub>: Existuje vztah mezi názorem žáků na důležitost dosaženého vzdělání a a) dosaženým vzděláním rodičů; b) strukturou rodiny.
- Hypotéza H3<sub>a-b</sub>: Žáci a) maturitních oborů a b) nematuritních oborů, jejichž rodiče jsou nebo byli nezaměstnaní, si více uvědomují souvislost mezi tím, jakou má člověk školu a jakou má pak práci.

Volba statistických testů byla determinována nominálním a ordinálním typem dat. Pro zjištění vztahů mezi proměnnými byl použit *Pearsonův test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku* a ve vybraných případech provedena průzkumná analýza za využití *standardizovaných Pearsonových reziduí* (znaménkové schéma). K oprávněnému použití testu nezávislosti chí-kvadrát bylo ověřováno splnění podmínek dobré aproximace podle doporučení Budíkové, Králové a Maroše (2010). Pokud nebyla podmínka dobré aproximace splněna, byly vybrané varianty v kontingenční tabulce sloučeny. O vhodnosti sloučení bylo rozhodnuto na základě korespondenční analýzy (Meloun, Militký, Hill, 2012). Vztahy mezi proměnnými byly v tomto případě zjišťovány Fisherovým faktoriálovým testem. Chceme-li přinést poznatky, které by vedly k zefektivnění výchovně-vzdělávací práce, nelze se spokojit s konstatováním, že mezi proměnnými je statisticky významný vztah/rozdíl. Zajímá nás, kde se konkrétně rozdíl projevuje. Rozdíly mezi proměnnými byly testovány s využitím jednostranného *testu rozdílů mezi dvěma poměry*. Program Statistica poskytuje pro tento test  $p$ -hodnotu. Pro testování korelací u ordinálních typů proměnných byl zvolen *Spearmanův koeficient pořadové korelace* (výsledky viz Tab. 2.15 a Tab. 2.16 v příloze). Všechny statistické testy byly provedeny s využitím programu Statistica Cz 10.

Výběrový soubor ( $n = 442$ ) byl tvořen 55 % žáků maturitních oborů a 45 % žáků nematuritních oborů vzdělání. Dotazníky vyplnilo 59 % chlapců a 41 % dívek, přičemž obory s maturitní zkouškou studovalo 46 % chlapců a 54 % dívek a obory vzdělání s výučním listem 65 % chlapců a 35 % dívek. Z dalších charakteristik výběrového souboru uvádíme vzdělání rodičů respondentů (Tab. 2.12) a strukturu rodiny (Tab. 2.13), a to jak u žáků maturitních a nematuritních oborů, tak pro celý výběrový soubor.

<sup>28</sup> Čím nižší je hodnota indexu hodnocení, tím je daný výrok respondenty hodnocen jako významnější.



Tab. 2.12: Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů žáků (v %)

Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů	Žáci maturitních oborů (M)		Žáci nematuritních oborů (H)		Všichni žáci	
	Vzdělání otce	Vzdělání matky	Vzdělání otce	Vzdělání matky	Vzdělání otce	Vzdělání matky
Základní	3,1	3,0	2,4	5,4	2,8	4,0
Vyučen/a bez maturity	40,6	28,2	57,1	49,2	47,7	37,5
Vyučen/a s maturitou	11,6	7,3	13,5	10,2	12,4	8,6
Středoškolské s maturitou	29,0	44,4	17,1	20,3	23,9	33,7
Vyšší odborné	2,7	1,7	1,2	4,3	2,0	2,9
Vysokoškolské	13,0	15,4	8,8	10,7	11,2	13,3
Celkem	100,0	100,0	100,1	100,1	100,0	100,0

Zdroj: Data Národního ústavu pro vzdělávání a autora

Tab. 2.13: Struktura rodiny žáků (v %)

Struktura rodiny	Žáci maturitních oborů (M)	Žáci nematuritních oborů (H)	Všichni žáci
S oběma rodiči	60,0	49,5	55,3
Pouze s jedním rodičem	19,6	28,4	23,5
S jedním rodičem a jeho novým druhem/družkou	10,4	13,4	11,8
S prarodiči nebo jinými příbuznými	5,8	3,6	4,8
Jiná možnost	4,2	5,2	4,6
Celkem	100,0	100,1	100,0

Zdroj: Data Národního ústavu pro vzdělávání a autora

Respondenti se měli v dotazníku na čtyřstupňové škále s možnostmi 1 – zcela souhlasím, 2 – spíše souhlasím, 3 – spíše nesouhlasím a 4 – zcela nesouhlasím vyjádřit k baterii sedmi výroků (podrobné odpovědi viz Tab. 2.14 a Obr. 2.10):

- Dosáhnout co nejvyššího vzdělání je v životě důležité.
- Výběr střední školy ovlivní další život.
- Výběr vysoké školy ovlivní další život.
- Souvislost mezi tím, jakou má člověk školu a jakou má pak práci, je velká.
- Studovat v zahraničí je dnes pro úspěšný život důležité.
- Studovat to, co člověka baví, je v životě důležité.
- Dělat práci, která člověka baví, je v životě důležité.

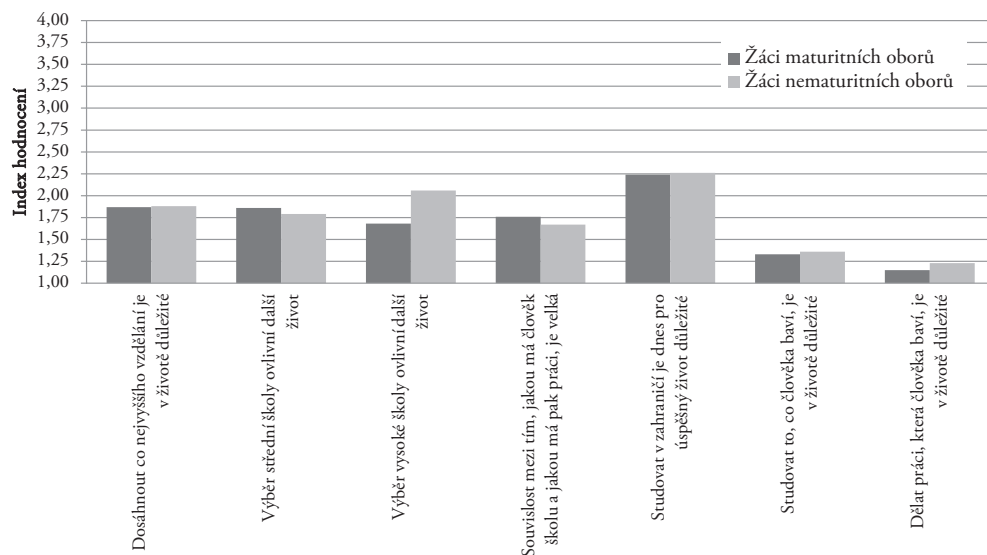


Tab. 2.14: Relativní četnosti a indexy hodnocení výroků u žáků maturitních a nematuritních oborů vzdělání

Výrok	Odpovědi (v %)				SD	Index hodnocení (M)	Pořadí hodnocení	
	Zcela souhlasím (1)	Spíše souhlasím (2)	Spíše nesouhlasím (3)	Zcela nesouhlasím (4)				
Žáci maturitních oborů vzdělání (M)	Dosáhnout co nejvyššího vzdělání je v životě důležité	32,5	50,8	14,2	2,5	0,74	1,87	6.
	Výběr střední školy ovlivní další život	39,6	37,9	19,6	2,9	0,83	1,86	5.
	Výběr vysoké školy ovlivní další život	46,8	41,4	8,9	3,0	0,76	1,68	3.
	Souvislost mezi tím, jakou má člověk školu a jakou má pak práci, je velká	42,3	42,3	12,9	2,5	0,77	1,76	4.
	Studovat v zahraničí je dnes pro úspěšný život důležité	20,4	42,9	28,8	7,9	0,87	2,24	7.
	Studovat to, co člověka baví, je v životě důležité	73,0	21,2	5,4	0,4	0,60	1,33	2.
	Dělat práci, která člověka baví, je v životě důležité	87,1	11,2	1,7	0,0	0,40	1,15	1.
Žáci nematuritních oborů vzdělání (H)	Dosáhnout co nejvyššího vzdělání je v životě důležité	38,8	39,4	17,0	4,8	0,86	1,88	5.
	Výběr střední školy ovlivní další život	41,4	43,5	10,5	4,7	0,82	1,79	4.
	Výběr vysoké školy ovlivní další život	34,6	34,6	20,9	9,9	0,98	2,06	6.
	Souvislost mezi tím, jakou má člověk školu a jakou má pak práci, je velká	51,3	34,9	9,5	4,2	0,82	1,67	3.
	Studovat v zahraničí je dnes pro úspěšný život důležité	23,6	35,6	31,9	8,9	0,92	2,26	7.
	Studovat to, co člověka baví, je v životě důležité	70,7	24,1	4,2	1,0	0,61	1,36	2.
	Dělat práci, která člověka baví, je v životě důležité	80,8	16,1	2,6	0,5	0,51	1,23	1.

Zdroj: Data Národního ústavu pro vzdělávání a autora

Provedena byla položková analýza. Cronbachovo alfa vychází po zaokrouhlení na 0,7. Tato hodnota je považována za hranici vnitřní konzistentnosti. Tuto mez však musíme posuzovat s ohledem na počet položek (Soukup, 2012). Vzhledem k sedmi položkám lze reliabilitu škály považovat za uspokojivou. Zjišťován byl i dopad jednotlivých položek na reliabilitu škály. Nebyla však zjištěna nekonzistentní položka. Po odstranění žádné z položek nedošlo ke zvýšení reliability škály.



Obr. 2.10: Grafické znázornění indexů hodnocení u baterie výroků

Zdroj: Data Národního ústavu pro vzdělávání a autora

### 2.8.3 Dosáhnout co nejvyššího vzdělání je v životě důležité

První výrok, k němuž se respondenti měli vyjadřovat, zní: „*Dosáhnout co nejvyššího vzdělání je v životě důležité*“. Na základě indexu hodnocení se tento výrok umístil u žáků maturitních oborů na šestém místě ( $M = 1,87$ ;  $SD = 0,74$ ) a u žáků nematuritních oborů na pátém místě v pořadí ( $M = 1,88$ ;  $SD = 0,86$ ). Porovnání indexu hodnocení ukazuje na velmi podobné hodnocení u obou skupin respondentů. Testem nezávislosti pro kontingenční tabulku se nepotvrdil předpoklad, že by mezi názory žáků maturitních a nematuritních oborů existovaly statisticky významné rozdíly ( $\chi^2(3) = 6,36$ ;  $p = 0,095$ ; hypotézu  $H_{1a}$  zamítáme). Z popisné statistiky plyne, že s výrokem „*dosáhnout co nejvyššího vzdělání je v životě důležité*“ zcela souhlasilo 32,5 %, spíše souhlasilo 50,8 %, spíše nesouhlasilo 14,2 % a zcela nesouhlasilo 2,5 % žáků maturitních oborů a zcela souhlasilo 38,8 %, částečně souhlasilo 39,4 %, spíše nesouhlasilo 17,0 % a zcela nesouhlasilo 4,8 % žáků nematuritních oborů.

Hodnocení důležitosti dosaženého vzdělání pro život člověka úzce souvisí se vzdělanostními aspiracemi (Matějů, 2006). Simonová a Soukup (2009) analýzou dat z šetření PISA u patnáctiletých žáků zjistili, že se jejich vzdělanostní aspirace výrazně odlišují podle typu navštěvované školy. Nejvyšší vzdělanostní aspirace byly zjištěny u studentů čtyřletých a víceletých gymnázií. U žáků středních odborných škol a středních odborných učilišť byly identifikovány výrazně nižší vzdělanostní aspirace. Domníváme se, že nižší úroveň vzdělanostních aspirací u žáků maturitních a nematuritních oborů odborně orientovaných středních škol vysvětluje jejich tendenci inklinovat v průměru k částečnému souhlasu s diskutovaným výrokem.

Badatelé se podle Šmídové, Janouškové a Katriňáka (2008) shodují na významu rodinného zázemí pro rozvoj či potlačení vzdělanostních aspirací adolescentů. U různých sociálních skupin lze sledovat rozdíly v ochotě rodičů poskytnout jedinci nejen finanční, ale zejména psychickou podporu k formování aspirací a životních plánů. Již na přelomu 80. a 90. let minulého století Matějů, Tuček a Rezler (1991) v rámci longitudinálního výzkumného projektu zjistili, že se vzdělanostní aspirace stejně nadaných žáků liší podle prostředí jejich původu, respektive dosaženého vzdělání rodičů. Žáci, jejichž rodiče dosáhli vyššího stupně vzdělání, vykazovali vyšší vzdělanostní aspirace než žáci rodičů s nižším vzděláním. Z tohoto důvodu jsme chtěli zjistit, zdali názory žáků na výrok „*dosáhnout co nejvyššího vzdělání je pro život důležité*“ souvisí s dosaženým vzděláním jejich rodičů a strukturou rodiny, v níž žijí. Byl prokázán statisticky významný vztah mezi názorem žáků středních odborných škol a středních odborných učilišť na význam dosaženého vzdělání pro život člověka a dosaženým vzděláním rodičů. Žáci, jejichž rodiče dosáhli vyššího stupně vzdělání (vysokoškolské nebo vyšší odborné), přisuzovali diskutovanému výroku vyšší význam než žáci rodičů, kteří dosáhli pouze základního vzdělání nebo vyučení bez maturity ( $p$ -hodnota testu rozdílů mezi dvěma poměry  $< 0,05$ ; hypotézu  $H_{2a}$  přijímáme). Uvedené zjištění koresponduje s poznatkem, k němuž dospěl Matějů (2006). Úspěch definovaný akumulací lidského kapitálu (vzdělání) je podle něj „*specifickou a relativně samostatnou strategií typickou zejména pro rodiny, ve kterých má vyšší vzdělání tradici*“ (Matějů, 2006, s. 166). Tato skutečnost je významná, neboť je-li rodinou považováno vzdělání za hodnotu, je to jedinci intencionální či funkcionální výchovou vštěpováno. Jedinec pak tuto hodnotu uznává jako důležitou, což v praktické rovině znamená, že se ke vzdělání staví jako k něčemu, na čem mu záleží (Hanuliaková, 2010). Vztah mezi názorem žáků na důležitost dosažení co nejvyššího vzdělání pro život a strukturou rodiny, v níž žijí, se neprokázal ( $\chi^2(12) = 14,28$ ;  $p = 0,283$ ; hypotézu  $H_{2b}$  zamítáme).

Vzhledem k zjištěným skutečnostem souhlasíme s názorem Matějů, Procházkové a Burdové (2006, s. 340–341), že pokud chce jít Česká republika stejným směrem jako vyspělé evropské země, musí v rámci vzdělávacího systému „*vytvořit takové prostředí, které bude k dosažení maximálního vzdělání motivovat všechny, kdo k němu mají prokazatelné předpoklady, a uchazečům o vzdělání odstranit z cesty k jeho získání případné bariéry*“.

#### 2.8.4 Výběr střední a vysoké školy ovlivní další život

Burda a kol. (2003) zjišťovali přístupy mladých lidí (ve věku 20–29 let) ke vzdělání. Respondenty ( $n = 2\,497$ ) v dotazníkovém šetření požádali o zhodnocení třinácti faktorů důležitých pro to, aby byl člověk v životě úspěšný, aby se prosadil. První místo, bez

ohledu na dosažené vzdělání, dotazovaní přisoudili faktorů být ctižádostivý, mít ambice. Na druhém místě se umístil faktor být schopen usilovně pracovat a pouze u vysokoškolsky vzdělaných jedinců bylo rovnocenným faktorem dosažené vzdělání. U ostatních vzdělanostních úrovní respondentů se význam dosaženého vzdělání pro životní úspěch umístil až na pátém místě. Jako významnější faktory respondenti vnímali nadání a talent a znalost správných lidí. Nicméně z celkového zhodnocení je podle autorů studie zřejmé, že dosažené vzdělání je v časné dospělosti pokládáno za velmi důležitý faktor podmiňující životní úspěch a může tedy ovlivnit další život člověka.

V empirickém šetření jsme se proto respondentů – žáků středních škol – zeptali, do jaké míry si myslí, že „výběr střední školy ovlivní jejich další život“. S výrokem zcela souhlasilo 39,6 %, spíše souhlasilo 37,9 %, spíše nesouhlasilo 19,6 % a zcela nesouhlasilo 2,9 % žáků maturitních oborů. Žáci nematuritních oborů s výrokem, že výběr střední školy ovlivní jejich další život, v 41,1 % zcela souhlasili, ve 43,5 % spíše souhlasili, v 10,5 % spíše nesouhlasili a v 4,7 % zcela nesouhlasili.

Index hodnocení u žáků nematuritních oborů dosahuje nižší hodnoty ( $M = 1,79$ ;  $SD = 0,82$ ) než u žáků maturitních oborů ( $M = 1,86$ ;  $SD = 0,83$ ). Testem nezávislosti chí-kvadrát se však neprokázalo, že by byl rozdíl v odpovědích obou skupin respondentů statisticky významný ( $\chi^2(3) = 7,50$ ;  $p = 0,058$ ; hypotézu  $H_{1b}$  zamítáme). Žáci maturitních i nematuritních oborů mají tendenci s uvedeným výrokem v průměru spíše souhlasit, což ukazuje na skutečnost, že si uvědomují důležitost a dlouhodobé dopady tohoto rozhodnutí pro další životní směřování.

Značná korelace hodnocení významu výběru střední školy pro ovlivnění dalšího života s hodnocením významu dosažení co nejvyššího vzdělání pro život člověka u žáků maturitních oborů ( $r_s = 0,425$ ) s velkou pravděpodobností svědčí o tom, že si tato skupina respondentů uvědomuje důsledky zvoleného stupně středního vzdělávání, v jejich případě středního vzdělání s maturitní zkouškou, pro možnost přechodu z vyššího sekundárního vzdělávání do neuniverzitního nebo univerzitního terciárního vzdělávání (viz Tab. 2.15 v příloze).

U respondentů jsme se rovněž snažili zjistit, jakou důležitost připisují výběru vysoké školy pro ovlivnění jejich budoucího pracovního i soukromého života. Jak jsme předpokládali, v odpovědích obou skupin respondentů na výrok: „Výběr vysoké školy ovlivní další život“, byl prokázán statisticky významný rozdíl ( $\chi^2(3) = 24,50$ ;  $p < 0,001$ ; Cram.  $V = 0,24$ ; hypotézu  $H_{1c}$  přijímáme). Žáci maturitních oborů hodnotí výběr terciárního vzdělávání pro ovlivnění dalšího života jako významnější než žáci nematuritních oborů ( $p$ -hodnota testu rozdílů mezi dvěma poměry  $< 0,05$ ). Rozdíly jsou i v indexech hodnocení, podle nichž se tento výrok u žáků středních odborných škol a středních odborných učilišť v maturitních oborech vzdělání umístil třetí v pořadí ( $M = 1,68$ ;  $SD = 0,76$ ), kdežto u žáků nematuritních oborů až na předposlední, tj. šesté příčce ( $M = 2,06$ ;  $SD = 0,98$ ).

Nižší význam, který tomuto výroku připisují žáci nematuritních oborů, je do velké míry dán specifikou středního odborného vzdělání s výučním listem, které bylo a je vnímáno jako kvalifikace určená téměř výhradně pro trh práce (Kleňhová, Vojtěch, 2011). Ani absolventi nematuritních oborů však nemají vzdělávací dráhu uzavřenou. Mohou pokračovat v nástavbovém studiu (ISCED 4A) a následně je jim umožněno dosáhnout i terciárního vzdělání (ISCED 5A, 5B).

U žáků maturitních ( $r_s = 0,556$ ) i nematuritních oborů ( $r_s = 0,614$ ) se prokázala značná korelace mezi hodnocením významu výběru vysoké školy pro ovlivnění dalšího života a tvrzením, že existuje souvislost mezi získaným vzděláním a tím, jakou má člověk práci

(viz Tab. 2.15 a Tab. 2.16 v příloze). Tento poznatek ukazuje na skutečnost, že si žáci uvědomují pozitivní důsledky vyššího dosaženého vzdělání pro úspěšnou pracovní kariéru.

Převážně pozitivní pohledy žáků na význam volby střední a vysoké školy pro budoucí život jsou důležité, neboť rozhodnutí o vyšším sekundárním a terciárním vzdělávání determinuje nejenom individuální vzdělávací a profesní trajektorie, ale může představovat i potenciální riziko exkluze v dimenzi ekonomické, individuální, sociální, skupinové nebo prostorové (např. dlouhodobá nezaměstnanost a s ní spojená ztráta sebevědomí, sebeúcty a příjmů, sociální izolace, vyloučení v určitých sociálních skupinách, propadnutí sociálně-patologickým jevům apod.).

### 2.8.5 Souvislost mezi tím, jakou má člověk školu a jakou má pak práci, je velká

U žáků středních odborných škol a učilišť jsme dále zjišťovali jejich názory na souvislost mezi získaným vzděláním a budoucím profesním životem. K tomuto účelu se v dotazníku měli vyjádřit k výroku: „*Souvislost mezi tím, jakou má člověk školu a jakou má pak práci, je velká*“. Vliv vzdělání na finanční příjmy a zaměstnanecký status, zaměstnatelnost, jistotu pracovního místa, možnosti se dále profesně rozvíjet, růst a celkovou profesní perspektivu jsme z teoretické perspektivy nastínili v úvodní části. Otázkou je, zdali si respondenti důsledky vzdělání pro profesní kariéru uvědomují.

Vyšší míru souhlasu s uvedeným tvrzením vyjadřovali žáci nematuritních oborů vzdělání. V jejich případě se tento výrok umístil na třetím ( $M = 1,67$ ;  $SD = 0,82$ ) a u žáků maturitních oborů na čtvrtém místě ( $M = 1,76$ ;  $SD = 0,77$ ). V hodnocení obou skupin žáků však nebyly prokázány statisticky významné rozdíly ( $\chi^2(3) = 5,37$ ;  $p = 0,147$ ; hypotézu  $H1_a$  zamítáme).

Vzhledem k prokázané souvislosti mezi úrovní dosaženého vzdělání nebo vystudovaným oborem a uplatnitelností na trhu práce (Burdová a kol., 2012; Vojtěch, Chamoutová, 2011; Štastnová, 2011) jsme u žáků zjišťovali, zdali je jejich názor na tuto kategorii ovlivněn zkušeností s nezaměstnaností v rodině (ať již krátkodobou či dlouhodobou, přítomnou nebo minulou). Předpokládali jsme, že žáci, jejichž rodiče jsou nebo byli nezaměstnaní, budou s diskutovaným výrokiem souhlasit ve větší míře než žáci, kteří nemají přímou zkušenost s nezaměstnaností v rodině. Náš předpoklad se neprokázal ani u žáků maturitních ( $p = 0,256$ ; hypotézu  $H3_a$  zamítáme) ani u žáků nematuritních oborů ( $p = 0,056$ ; hypotézu  $H3_b$  zamítáme).

### 2.8.6 Studovat v zahraničí je dnes pro úspěšný život důležité

Se vstupem České republiky do Evropské unie a postupující globalizací se žákům otevírají možnosti studia v zahraničí. V dotazníku jsme se respondentů zeptali, zdali se domnívají, že „*studovat v zahraničí je dnes pro úspěšný život důležité*“. Indexy hodnocení naznačují, že respondenti mají tendenci s tímto tvrzením spíše nesouhlasit. Jak u žáků maturitních oborů ( $M = 2,24$ ;  $SD = 0,87$ ), tak u žáků nematuritních oborů ( $M = 2,26$ ;  $SD = 0,92$ ) se tento výrok umístil až na posledním místě, přičemž mezi oběma skupinami nejsou v hodnocení rozdíly ( $\chi^2(3) = 2,40$ ;  $p = 0,494$ ; hypotézu  $H1_c$  zamítáme).

### 2.8.7 Studovat a dělat práci, která člověka baví, je v životě důležité

Zájmy se projevují v každém stádiu kariérového rozhodování (Fitz, Halpin, Powerová, 1993). Jsou-li zájmy jasně vyhraněné, má člověk daleko lepší představu o tom, co by chtěl v dalších letech dělat, ale i šance uspět ve zvoleném vzdělávání a profesi jsou vyšší.

Respondenti se měli vyjádřit k výroku: „*Studovat to, co člověka baví, je v životě důležité*“. Index hodnocení ukazuje, že kongruence mezi zvoleným studiem a zájmy je žáky maturitních ( $M = 1,33$ ;  $SD = 0,60$ ) i nematuritních ( $M = 1,36$ ;  $SD = 0,61$ ) oborů shodně vnímána jako velmi důležitá ( $\chi^2(3) = 1,42$ ,  $p = 0,701$ ; hypotézu  $H_{1f}$  zamítáme). U obou skupin žáků se výrok z hlediska souhlasu umístil na druhém místě. Významnost zájmů potvrzuje Mezera (2008), podle něhož mají prokazatelný vliv na spokojenost člověka ve škole a školní úspěšnost.

Nejvyšší míra významu byla žáky připisována výroku: „*Dělat práci, která člověka baví, je v životě důležité*“. V hodnocení žáků maturitních ( $M = 1,15$ ;  $SD = 0,40$ ) a nematuritních oborů ( $M = 1,23$ ;  $SD = 0,51$ ) nebyly Fisherovým faktoriálovým testem prokázány statisticky významné rozdíly ( $\phi = 0,002$ ,  $p = 0,351$ ; hypotézu  $H_{1g}$  zamítáme). Východiskem pro zařazení tohoto tvrzení do dotazníku nám byla teorie pracovních typů osobnosti a pracovního prostředí Hollanda (1997). Většina lidí patří podle této teorie k jednomu z šesti osobnostních typů představujících osobní orientaci nebo životní styl. Jedinci mají tendenci vyhledávat pracovní prostředí, které odpovídá jejich postojům a hodnotám a umožní jim přijímat přiměřené úlohy a role. Soulad mezi profilem osobnosti a podmínkami pracovního prostředí podle Hollanda determinuje pracovní spokojenost, stabilitu a výkonnost v povolání. Lidé, kteří si zvolí práci v prostředí, které se shoduje s jejich pracovním typem osobnosti, budou ve zvoleném povolání pravděpodobněji úspěšnější a spokojenější. Při kariérovém rozhodování by proto měl být brán v úvahu pracovní typ osobnosti a vybírána povolání, která jsou s ním kompatibilní, tj. která jsou pro daný typ osobnosti vhodná. Obě tato hlediska jsou klíčová pro přiměřené rozhodování o kariérové dráze (Vendel, 2008).

Jak je patrné z teoretických koncepcí, aby vzdělávací dráha nebo profesní uplatnění korespondovaly se zájmovým zaměřením jedince, je pro žáky maturitních i nematuritních oborů hledisko osobní spokojenosti a úspěšnosti velmi důležité (Vendel, 2008; Mezera, 2008). U žáků nematuritních oborů se u obou proměnných navíc prokázala značná korelace ( $r_s = 0,666$ ). Čím více respondenti souhlasí s výrokiem „*studovat to, co člověka baví, je v životě důležité*“, tím více roste i souhlasné stanovisko u výroku „*dělat práci, která člověka baví, je pro život důležité*“, a naopak (viz Tab. 2.16 v příloze). Pozitivní korelace výroků naznačuje, že žáci nematuritních oborů o školní přípravě na povolání uvažují v kontextu vykonávané profese, přičemž v obou případech je pro ně důležité, aby je škola i práce bavily.

### 2.8.8 Diskuze výsledků výzkumného šetření

Na základě empirických dat se nám podařilo zmapovat a porovnat názory žáků maturitních a nematuritních oborů středních odborných škol a středních odborných učilišť vztahující se k *subjektivnímu hodnocení významu* dosaženého vzdělání, výběru vyššího sekundárního a terciárního vzdělávání pro život člověka, souvislosti absolvované školy



s budoucím pracovním uplatněním, důležitosti zahraničních studijních zkušeností pro úspěšný život a kongruence zvolené vzdělávací a profesní dráhy se zájmovým zaměřením jedince. Srovnání názorů žáků maturitních a nematuritních oborů na baterii výroků ukazuje na převládající shodu pohledů obou skupin respondentů na relevanci vzdělání a práce pro osobní úspěch.

Z provedených analýz vyplývá, že respondenti připisují většinu hodnocených výroků poměrně vysokou váhu. Žáci, bez ohledu na způsob ukončení středoškolského studia, nejvíce souhlasí s výrokem, že „*dělat práci, která člověka baví, je v životě důležité*“ a s výrokem „*studovat to, co člověka baví, je v životě důležité*“. Některými teoretiky kariérového vývoje je období adolescence chápáno jako zájmová fáze profesionálního vývoje, tzn., že v jejím průběhu mají zájmy na kariérové rozhodování převažující vliv (Ginzberg, 1979; Super, 1957; Ginzberg a kol., 1951). Jedinci jsou při něm motivováni především tím, aby zvolená vzdělávací nebo profesní dráha korespondovala s jejich aktuálními zájmy.

Poznatky o významu zájmů zjištěné u populace žáků absolventských ročníků středních odborných škol a učilišť implikují náležité úkoly pro edukační a poradenskou praxi. Obecně můžeme říci, že proces kariérového rozhodování představuje hledání souladu mezi atributy člověka, atributy světa práce a sféry vzdělávání, tj. sladění individuálních zájmů a možností se společenskými potřebami, obsahem a požadavky povolání (Hlaďo, 2012b; Parsons, 2008; Holland, 1997; Walsh, Osipow, 1995). V rámci výchovně-vzdělávacích a poradenských aktivit by měly být u žáků rozvíjeny kompetence pro racionální kariérové rozhodování, jež by nemělo reflektovat pouze zájmové zaměření, ale mělo by být kompromisem mezi osobními hodnotami, přáními, cíli, zájmy, schopnostmi a vnějšími podmínkami vzdělávacího systému a světa práce. Dostatek prostoru pro kvalitní působení ze strany pedagogů podle Friedmanna (2011) poskytují vyučovací předměty, poněvadž v nich mohou učitelé u žáků systematicky rozvíjet zájem o obor, poskytovat kvalifikované informace o oborech vzdělání, naplní a perspektivách jednotlivých profesí a formovat vzdělanostní a profesní aspirace. Vzhledem k významu, který při kariérovém rozhodování žáků středních odborných škol a středních odborných učilišť v současné době sehrávají nové komunikační technologie (Štastnová, Drahoňovská, 2012), považujeme ve shodě s Hostoveckým a Štubňou (2012) za důležitý rozvoj počítačové gramotnosti žáků. Širokou škálu možností uplatnění mají informační a komunikační technologie také ve vyučovacím procesu, a to jak ve fázi motivační, expoziční a fixační, tak ve fázi diagnostické a aplikační (Hostovecký, Zaťková, 2011). Dostatek informací, jejich relevantnost, dostupnost, srozumitelnost a schopnost žáků je v případě potřeby vhodně využít jsou klíčovými předpoklady úspěšného kariérového vývoje. Poněvadž u žáků na konci povinné školní docházky dochází k přechodu k informační autonomii, samostatnému a aktivnímu vyhledávání informací (Hlaďo, 2009), žáci by se měli naučit získané informace hodnotit a vhodně s nimi pracovat. Cílem je, aby mohli znalosti a dovednosti získané ve škole dále využít při samostatném vyhledávání informací a následném rozhodování v různých fázích osobního nebo profesního života.

Statisticky významný rozdíl byl potvrzen v názorech žáků pouze u výroku „*výběr vysoké školy ovlivní další život*“, přičemž žáci maturitních oborů s tímto výrokem souhlasí více než žáci nematuritních oborů. Jednou z příčin je zřejmě fakt, že žáci s výučním listem nemohou po ukončení středoškolského vzdělávání pokračovat přímo studiem na vysoké škole a musí hledat alternativní vzdělávací trajektorie. Jak ukazují poznatky Simonové a Soukupa (2009), pravděpodobnost úspěšného přechodu žáků se středním odborným



vzděláním s výučním listem (po získání předepsaného vzdělání) na vysokou školu je velmi nízká (pohybuje se v rozpětí 1–2 %). Ve srovnání s nimi je šance absolventů středních odborných škol ukončených maturitní zkouškou se stejnými schopnostmi, aspiracemi a sociálním statutem rodičů přibližně 65%. Žáci nematuritních oborů, vzhledem ke zmíněným specifikům, nejspíše vstup do terciárního vzdělávání a jeho význam pro život v tomto období ještě netematizují, případně o něm neuvažují explicitně, ale v rámci rozhodování o postsekundárním vzdělávání v podobě nástavbového studia, které vede k získání maturitní zkoušky.

Pozitivní vnímání významu vysokoškolského vzdělání žáky středních škol v maturitních oborech je významné, neboť mimo jiné faktory ovlivňuje vzdělanostní aspirace (Matějů, Smith, Basl, 2008; Matějů, Straková a kol., 2006) a v kontextu vzrůstající otevřenosti institucí terciárního vzdělávání a rostoucích možností studia v tomto vzdělávacím sektoru (Matějů a kol., 2009) vede k nárůstu počtu uchazečů z řad absolventů středních odborných škol o studium na vysokých školách (Kleňhová, Vojtěch, 2011; Kleňhová, Vojtěch, 2006).

Předpokladem, aby žák po ukončení středoškolského studia pokračoval ve vyšším stupni vzdělávání, je jeho osobní zájem a ambice (Matějů, Procházková, Burdová, 2006). U žáků nematuritních oborů se jako naléhavá úloha jeví, aby středoškolské učitelé a rodiče stimulovali přemýšlení žáků o významu vzdělávání a vzdělání v životě člověka a motivovali je – s ohledem na jejich studijní potenciál – k získání co nejvyššího stupně vzdělání. Podle našeho zjištění je obzvláště důležitá motivace žáků, jejichž rodiče mají nižší vzdělání, neboť význam dosažení co nejvyššího vzdělání pro život si uvědomují především žáci rodičů s vyšším vzděláním. V kontextu uvedených poznatků souhlasíme s Šauerovou (2012), že by mělo být významnou součástí rozvoje naší společnosti, ale i každého jedince motivování k celoživotnímu vzdělávání. Uvedená autorka zároveň na populaci dospělých popisuje možné způsoby motivace, které jsou využitelné i při výchovně-vzdělávací práci se žáky středních odborných škol a středních odborných učilišť.

Současný výzkum v oblasti přechodu absolventů středních škol mezi vzdělávacími stupni a na trh práce byl zaměřen především na poznání faktorů, které jejich rozhodování ovlivňují. Volba vzdělávací nebo profesní dráhy je však konkrétním a jedinečným procesem, který je ovlivněn kontextuálními a procesuálními vlivy. Velkou úlohu v něm hrají hodnoty, postoje a názory rozhodujících se subjektů (Watson, McMahanová, 2007; Pattonová, McMahanová, 2006). Analýzou názorů se nám odkryly oblasti, které jsou českými žáky vnímány jako důležité pro životní nebo profesní úspěch a mohou působit na formování osobních cílů a rozhodovací strategie. I přes cenné poznatky, které vyplývají z předložené studie, musíme konstatovat, že je postihnuta jen nepatrná část velice komplexní problematiky. Otázky, které by měly podle našeho názoru stát v centru pozornosti příštích výzkumů, se týkají formování názorů adolescentů na životní a profesní úspěch, zdali jsou představy o životním úspěchu žáků podobné vzorcům životního úspěchu rodičovské generace, dále je třeba se ptát, do jaké míry jsou názory žáků formovány působením širšího sociálního kontextu (společnost, média, škola atd.) a do jaké míry jde o výsledek mezigeneračního přenosu hodnot v rodině, tj. o efekt přímého vlivu rodičů na děti (Matějů, 2006). Nastíněné směry zkoumání překračují hranice pedagogické vědy a vyžadují konstruktivní spolupráci badatelů z oblasti pedagogiky, sociologie a psychologie.

Za důležitou považujeme i závěrečnou poznámku k použité metodologii. Vzhledem k zvolené výzkumné strategii jsou prezentované poznatky spíše průzkumného charakteru a nelze je zobecňovat na celou populaci žáků středních škol. Limitující jsou dále výroky, k nimž se měli respondenti vyjadřovat. Aby bylo možné názory žáků lépe zmapovat jak do šířky, tak do hloubky, pro následující výzkumy doporučujeme vytvořit novou baterii výroků či otázek, které by šly lépe k jádru zkoumaného problému. Každá oblast by měla být mapována více položkami, které by měly být formulovány nejen kladně, ale i záporně. Přes uvedené limity našeho šetření se domníváme, že jsou prezentované poznatky vzhledem k nedostatku dat z této oblasti užitečným podnětem k diskuzi o problematice středního odborného školství v České republice.

# Příloha

Tab. 2.15: Korelace mezi odpověďmi žáků maturitních oborů na zjišťované výroky

	Výrok	1	2	3	4	5	6
1)	Dosáhnout co nejvyššího vzdělání je v životě důležité						
2)	Výběr střední školy ovlivní další život	0,425 ***					
3)	Výběr vysoké školy ovlivní další život	0,234 ***	0,140				
4)	Souvislost mezi tím, jakou má člověk školu a jakou má pak práci, je velká	0,274 ***	0,244 ***	0,556 ***			
5)	Studovat v zahraničí je dnes pro úspěšný život důležité	0,123	0,241 ***	0,161 *	0,139 *		
6)	Studovat to, co člověka baví, je v životě důležité	0,247 ***	0,145 *	0,219 ***	0,270 ***	0,091	
7)	Dělat práci, která člověka baví, je v životě důležité	0,283 ***	0,320 ***	0,186	0,246 ***	0,277 ***	0,372 ***

Legenda: \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ . Pro testování byl použit Spearmanův koeficient pořadové korelace.

Tab. 2.16: Korelace mezi odpověďmi žáků nematuritních oborů na zjišťované výroky

	Výrok	1	2	3	4	5	6
1)	Dosáhnout co nejvyššího vzdělání je v životě důležité						
2)	Výběr střední školy ovlivní další život	0,333 ***					
3)	Výběr vysoké školy ovlivní další život	0,139	0,193 **				
4)	Souvislost mezi tím, jakou má člověk školu a jakou má pak práci, je velká	0,232 **	0,286 ***	0,614 ***			
5)	Studovat v zahraničí je dnes pro úspěšný život důležité	0,230 **	0,303 ***	0,145 **	0,282 ***		
6)	Studovat to, co člověka baví, je v životě důležité	0,418 ***	0,381 ***	0,232 ***	0,322 ***	0,382 ***	
7)	Dělat práci, která člověka baví, je v životě důležité	0,246 ***	0,461 ***	0,169	0,287 ***	0,335 ***	0,666 ***

Legenda: \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ . Pro testování byl použit Spearmanův koeficient pořadové korelace.

Zdroj obou tabulek: Autor

## 2.9 Hodnoty rizikových adolescentů

*Lucie Foltová*

Dospívání je vývojovým obdobím, které má z biodromálního hlediska pro člověka rozhodující význam (Smik, 2001; Říčan, 1989). Kromě řady významných biologických, osobnostních, emocionálních i sociálních změn, ke kterým v období adolescence dochází, je rovněž velmi intenzivní kognitivní vývoj. Většina adolescentů (resp. v období od počátku pubescence, tj. v časně adolescenci) dosahuje vyššího stupně logického myšlení, objevuje se systém formálních operací (Piaget, Inhelderová, 2001; Říčan, 1989; Macek, 2003), tzv. systém druhého řádu (*myšlení o myšlení*). S nástupem abstraktního myšlení je spjat také morální vývoj. Teprve v této fázi lze totiž chápat pojmy jako morálka, právo, spravedlnost a další. Kognitivní teorii morálního vývoje se zabýval L. Kohlberg, který na Piageta navazuje. Podle této teorie se k období adolescence vztahuje období tzv. konvenční morálky (3. stadium), kde má velkou hodnotu mínění *důležitých* lidí v jedincově životě.

Morální autonomie, která se v mezosobních vztazích vynořuje přibližně mezi sedmým a dvanáctým rokem, získává při dosažení formálního myšlení další dimenzi – schopnost zabývat se nadosobními hodnotami – vlast, sociální spravedlnost ad. (Piaget, Inhelderová, 2001).

Dle morální vývojové typologie Loevingerové (1969 in Smékal, 2004), která reflektuje utváření kontrolní instance v osobnosti, růst způsobilosti sebekontroly (vývoj k odpovědnosti za své činy a ohleduplnosti k druhým), je časná adolescence konformním obdobím. Adolescent tak dodržuje pravidla, neboť se nechce odlišovat, ale naopak chce být jako ostatní. Z toho vyplývá, že ve *slušné* skupině se chová slušně, v gangu jedná hrubě. Zároveň si ale často sám vybírá své prostředí podle toho, s jakými jedinci se chce konformovat. To koresponduje s výsledky empirického šetření (Foltová, 2012), ve kterém se ukázalo, že výběr kamarádů (tzv. sociální selekce) má velký dopad na rizikové chování adolescentů, neboť rizikovní jedinci si několikanásobně častěji volí za své přátele rovněž osoby rizikové.

*„Osobní hierarchie hodnot je zčásti stálá a částečně se během času mění. Na této proměně se podílí řada činitelů, především pak věk, výchova, inteligence, profese a společenské zařazení. Negativní stránkou tvorby vlastních hodnot může být porucha v osobní hierarchii hodnot a ideálů, jež může vést k duševním poruchám nebo k asociálnímu a deviantnímu chování“* (Pavlas, 2008, s. 134).

Je dále nutné vymezit pojem riziková mládež. Labáth (2001) vysvětluje termín *rizikovitost* jako náchylnost či větší ohrožení psychosociálního vývoje oproti běžné populaci. Rizikovou mládež tedy definuje jako *„dospívající, u kterých je, následkem spolupůsobení vícera faktorů, zvýšená pravděpodobnost selhání v sociální a psychické oblasti“* (Labáth, 2001, s. 11). Rizikovitost a ohrožení mohou být přítomny ve dvou rovinách. Buď je jedinec představuje pro společnost (delikvence, agresivita, ...), nebo sám pro sebe (tzv. sebe-poškozující jednání – poruchy příjmu potravy, konzumace alkoholu, kouření, zneužívání drog, sexuální promiskuita, sebevražedné jednání apod.). Tato rizikovitost se navíc může projevat z různých hledisek – osobnostního, somatického, zdravotního, sociálního, z hlediska schopností, chování ad. (Labáth, 2001).

V adolescenci přirozené objevování a experimentování zasahují oblasti informací, norem, hodnot, rolí a vztahů a častěji než dříve jsou „*tyto aktivity spojeny s balancováním na hraně rizika (zdravotního, společenského), zvláštní hodnotu získává tzv. 'život na plno', což v podstatě znamená orientaci na silné aktuální prožitky*“ (Macek, Lacinová, 2006, s. 17).

Velmi často také dochází ke kumulaci (komorbiditě) rizikového chování. DiClemente, Hansen a Ponton (1996) uvádějí, že zapojení se do jednoho typu chování indikuje zvýšení pravděpodobnosti zapojení do dalších typů a projevů rizikového chování.

Jednou z nejznámějších a v současné době pravděpodobně v empirických výzkumech nejcitovanějších *syndromových* teorií je *teorie problémového chování* (problem-behavior theory) prof. Jessora. Problémové (rizikové) chování je podle Jessora (2008) takové chování, které je sociálně definováno jako problém, jako zdroj obav a starostí, nebo jako nepřijatelné společností a/nebo právními normami. Některé z jeho projevů jsou problémové pouze ve vztahu k věku, často jsou také svým způsobem účelné a funkční (např. zvýšení sebevědomí apod.), což ovšem nijak nesnižuje jejich nebezpečí, resp. nebezpečí jejich následků a důsledků (ať už zdravotních, psychických, či sociálních) (Hamanová, Hellerová, 2000; Hamanová, Kabíček, 2001).

Cílem následujícího textu je zjistit, zda se různě rizikovní adolescenti (tedy adolescenti vykazující sledované formy rizikového chování) liší ve své hodnotové orientaci a také zda se ve svých hodnotových preferencích liší od nerizikových adolescentů.

Dalším souvisejícím záměrem je přispět v rámci dalšího profesního vzdělávání učitelů k jejich profesnímu rozvoji a zvýšení profesní kompetence pomocí odhalení určitých souvislostí u jevů, se kterými se setkávají při své profesi téměř každodenně. Posláním dalšího profesního vzdělávání je jak známo rozvoj postojů, znalostí a schopností vyžadovaných pro kvalitní výkon profese. Učitel je pro žáky mimo jiné důležitým sociálním vzorem a modelem, významným dospělým. Víme také, že škola je po rodině druhým nejvýznamnějším sociálním činitelem. Je institucí, která ovlivňuje rozvoj osobnosti, vzájemných vztahů a běžnou každodenní zkušenost adolescentů (Macek, 2003).

### 2.9.1 Nastínění empirického šetření vycházejícího z projektu ELSPAC

Výzkumný soubor tvoří adolescenti sledovaní v rámci projektu – Evropská longitudi-  
nální studie těhotenství a dětství (dále jen ELSPAC)<sup>29</sup>. Šetření je provedeno z dat získaných v jejich 15 letech, kdy referují o uplynulém čtyřletém období (tj. raná až střední adolescence). Tito adolescenti byli rozděleni do pěti sledovaných (extrémních) skupin z hlediska rizikovitosti svého chování. Jde o tyto následující skupiny:

- A. Skupina s návykovým chováním (konzumace alkoholu, kouření, zneužívání léků na předpis bez zdravotní indikace a drog, jako marihuana, hašiš, pervitin, extáze, halucinogeny a těkavé látky) – respondenti uvedli, že některou látku, příp. více těchto látek, užívají často, tzn., nebyly zařazeny pouze jednorázové experimenty. Počet respondentů je N = 126, poměr chlapci : dívky je přesně 1 : 1.
- B. skupina s antisociálním chováním (rvačky, lhaní a podvody, krádeže a záškoláctví) – respondenti uvedli častý (nikoliv pouze ojedinělý) výskyt těchto projevů chování. Počet respondentů je N = 75, z toho 44 chlapců (tj. 59 %).

<sup>29</sup> Více viz WWW: <http://www.recetox.muni.cz/index.php?pg=struktura--databaze-elspac>.

- C. Skupina s rizikovým sexuálním chováním – sem byli zařazeni respondenti, kteří uvedli, že již měli sexuální styk (tj. před 15 rokem života). Počet respondentů je  $N = 77$ , z toho 60 % dívek.
- D. Skupina komorbidní – zahrnuje ty respondenty, kteří vykazali problémy nejen v jedné z předešlých skupin, ale současně ve více z nich. Tento soubor zahrnuje celkem 118 respondentů, z toho 42 % chlapců a 58 % dívek.
- E. Skupina neriziková – jedná se o *kontrolní* (kontrastní) skupinu, ve které respondenti uvedli u všech předchozích zápornou odpověď, nevykazují tudíž žádnou ze sledovaných forem rizikového chování. Tato skupina je tvořena celkem 1135 adolescenty, poměr chlapců a dívek vychází opět přesně 1 : 1.

Celkový počet respondentů zahrnutých ve vybraných sledovaných podsouborech splňující všechny tyto podmínky je 1 531 adolescentů, z toho poměr dle pohlaví je téměř 1 : 1 (resp. 49 % chlapci a 51 % dívky).

K posouzení hodnotové orientace byl použit Test hierarchie hodnot (Rokeach Value Survey z r. 1973). Obsahuje seznam celkem 36 hodnot, z toho 18 tzv. cílových hodnot a 18 hodnot instrumentálních. Cílové hodnoty jsou vyjádřením konečného stavu (např. vzrušující život) a hodnoty instrumentální vyjadřují způsob chování (př. zdvořilý). Ke každé z nich se respondenti vyjadřují na pětistupňové škále, na které vyznačí míru ne/důležitosti dané hodnoty v jejich životě (1 – velmi důležitá; 5 – zcela nedůležitá). V dalším kroku mají za úkol seřadit hodnoty podle pořadí důležitosti. Pro účel předložené práce ovšem tento druhý krok nebyl hodnocen. Byly pouze zjišťovány rozdíly v důležitosti jednotlivých hodnot pro vybrané skupiny adolescentů.

Analýza byla provedena v programu IBM SPSS Statistics 19 pomocí Pearsonova  $\chi^2$  testu, kterým byly testovány hypotézy o shodě rozložení ve sledovaných skupinách adolescentů. Při zjištění statisticky významných rozdílů byla dále dopočtena relativní rizika (RR). Pro statistické porovnání byla užitá metoda extrémních skupin, která umožňuje průkazně identifikovat rozdíly mezi skupinami. Hodnocení bylo provedeno jak pro celý soubor dohromady, tak pro rozdělený soubor dle pohlaví.

## 2.9.2 Cílové hodnoty

V části *cílových hodnot* nebyly prokázány rozdíly mezi posuzovanými skupinami v percepci důležitosti následujících hodnot: vést vzrušující (podněcující, aktivní) život, vést prospěšný život (pocit trvalého přínosu), rovnost (stejně příležitosti pro všechny), zabezpečení rodiny, svoboda, štěstí, zralá láska, potěšení (život plný radosti a volna), pocit osobní jistoty, sebeúcta, společenské uznání a moudrost. Tyto hodnoty vnímají adolescenti jako téměř stejně důležité ve všech sledovaných skupinách, a to jak v celém souboru, tak při rozdělení podle pohlaví.

Chlapci vykazali jediný rozdíl ve sledovaných skupinách u hodnoty blaha národa (důležitá pro 63,5 % respondentů ve skupině A; 62,8 % v B; 74,2 % v C; 46,9 % v D a 67,3 % v E)<sup>30</sup> ( $\chi^2 = 9,540$ ;  $p < 0,05$ ). Při interpretaci dle relativního rizika (RR) to tedy znamená, že ve srovnání s kontrolní nerizikovou skupinou je tato hodnota

<sup>30</sup> Označení skupin písmeny koresponduje s popisem souboru (viz výše). Tučnou kurzívou jsou vyznačeny největší rozdíly zjištěné mezi sledovanými skupinami. Platí pro celý oddíl studie.

0,70krát méně důležitá pro syndromovou skupinu. Naopak je však 1,10krát důležitější pro chlapce vykazující rizikové sexuální chování.

Mezi dívkami byly zjištěny rozdíly u tří sledovaných hodnot, výsledky ilustruje následující Tab. 2.17.

Tab. 2.17: Důležitost cílových hodnot – dívky

Hodnota	Počet respondentů (v %) dle skupin					$\chi^2$	p
	A	B	C	D	E		
Pohodlný život	91,9	87,1	82,2	95,5	78,9	16,669	0,01
Svět krásy (umění, příroda)	65,1	80,6	77,8	61,2	76,8	11,626	0,05
Důvěrné přátelství	100,0	90,3	100,0	97,0	97,5	9,527	0,05

Legenda: p = hladina významnosti

Zdroj: Autorka

Z tabulky jsou patrné rozdíly mezi sledovanými skupinami. Touhu po pohodlném životě vykazují častěji všechny sledované rizikové skupiny oproti skupině nerizikové, konkrétně dívky s návykovým chováním 1,16krát častěji, v syndromové skupině dokonce 1,21krát (interpretace dle RR). Svět krásy je nejméně důležitý pro dívky ze syndromové skupiny (0,79krát méně než z nerizikové skupiny a 0,76krát méně než pro skupinu dívek s antisociálním chováním, pro kterou je tato hodnota nejdůležitější). Důvěrné přátelství je důležité pro naprosto všechny dívky ve skupinách s návykovým chováním a rizikovým sexuálním chováním, nejméně důležité pro dívky s antisociálním chováním.

Pro celý soubor vychází rozdíly rovněž u tří hodnot (viz Tab. 2.18), ovšem pouze jedna zůstává stejná jako u dívek.

Tab. 2.18: Důležitost cílových hodnot – celý soubor

Hodnota	Počet respondentů (v %) dle skupin					$\chi^2$	p
	A	B	C	D	E		
Pohodlný život	91,2	90,7	89,5	91,4	83,2	13,639	0,01
Mírový svět	79,4	82,4	86,8	75,7	86,5	13,641	0,01
Vnitřní harmonie	85,6	77,0	93,4	83,6	88,6	13,302	0,01

Zdroj: Autorka

Pohodlný život v dostatku zůstává nejvíce důležitý pro skupinu s návykovým chováním a přidává se syndromová skupina, pro obě 1,10krát více důležitá než pro skupinu kontrolní (dle RR). Svět v míru je nejméně důležitý pro syndromovou skupinu, a to 0,87krát méně než pro nerizikovou skupinu. Vnitřní harmonie je nejméně důležitá pro skupinu s antisociálním chováním (0,87krát méně než pro nerizikovou skupinu, a dokonce 0,82krát méně než pro skupinu s rizikovým sexuálním chováním, pro kterou je tato hodnota naopak nejdůležitější).



### 2.9.3 Instrumentální hodnoty

V části *instrumentálních hodnot* nebyly prokázány rozdíly v celém souboru ani při rozdělení dle pohlaví u následujících vlastností: být velkorysý, schopný (způsobit, výkonný), veselý, čistotný, odvážný, shovívavý, prospěšný, tvůrčí, milující, odpovědný a schopný sebeovládání.

U chlapců byl prokázán statistický rozdíl ve vnímání důležitosti následujících tří hodnot (viz Tab. 2.19).

Tab. 2.19: Důležitost instrumentálních hodnot – chlapci

Hodnota	Počet respondentů (v %) dle skupin					$\chi^2$	p
	A	B	C	D	E		
Čestný (upřímný, pravdomluvný)	77,0	81,0	96,7	73,9	91,4	26,587	0,001
Rozumový (důsledný, logický)	77,0	90,7	93,3	76,1	86,5	9,731	0,05
Poslušný (dbalý povinnosti, uctivý)	59,0	74,4	66,7	60,9	76,2	13,029	0,05

Legenda: p = hladina významnosti

Zdroj: Autorka

Být čestný je nejméně důležité pro chlapce ze syndromové skupiny (0,80krát méně než pro kontrolní skupinu a dokonce 0,76krát méně než pro skupinu s rizikovým sexuální chováním, pro kterou je naopak nejvíce důležitá). V závěsu je také skupina chlapců s návykovým chováním (0,84krát méně než kontrolní a 0,79krát méně než skupina C; vše dle RR). Tyto rozdíly jsou vysoce významné, na hladině  $p < 0,001$ . Hodnota rozumovosti téměř kopíruje hodnotu předešlou. Opět je nejvíce důležitá pro chlapce s rizikovým sexuálním chováním, poté dokonce pro chlapce s antisociálním chováním a nejméně důležitá je pro syndromovou skupinu a skupinu chlapců s návykovým chováním. Poslušnost je nejvíce důležitá pro nerizikovou skupinu chlapců, oproti nim je nejméně důležitá pro chlapce s návykovým chováním (0,77krát méně) a syndromovou skupinu (0,80krát méně).

Dívky vykazují rozdíly v hodnotách být ctizádostivá, intelektuální a stejně jako chlapci rozumová (viz Tab. 2.20).

Tab. 2.20: Důležitost instrumentálních hodnot – dívky

Hodnota	Počet respondentů (v %) dle skupin					$\chi^2$	p
	A	B	C	D	E		
Ctižádostivá (pilná, usilující o úspěch)	71,0	93,3	77,8	63,1	72,3	10,151	0,05
Intelektuální (inteligentní, s přehledem)	75,4	73,3	64,4	61,9	81,5	18,969	0,001
Rozumová (důsledná, logická)	65,0	63,3	62,2	68,3	78,7	15,019	0,01

Legenda: p = hladina významnosti

Zdroj: Autorka

Ctižádostivost je nejvíce důležitá pro dívky s antisociálním chováním. Oproti nerizikové skupině je to 1,29krát více a oproti skupině dívek s rizikovým sexuálním chováním, pro kterou je tato hodnota nejméně důležitou, dokonce 1,48krát více. Inteligence je nejvíce důležitá pro nerizikovou skupinu, oproti ní je pro skupinu s rizikovým sexuálním chováním 0,79krát méně důležitá a pro skupinu syndromovou je to 0,76krát méně významná hodnota. Tyto rozdíly jsou na nejvyšší hladině významnosti,  $p < 0,001$ . Stejně tak rozumovost je nejdůležitější pro nerizikovou skupinu dívek. Oproti ní je nejméně důležitou pro skupinu vykazující rizikové sexuální chování (0,79krát méně), v závěsu je skupina s antisociálním chováním (0,80krát méně).

V celém souboru byly zjištěny rozdíly dokonce u sedmi referovaných hodnot (viz Tab. 2.21). Kromě rozumovosti zmíněné jak u chlapců, tak dívek je to poslušnost a čestnost (pouze u chlapců), ctižádostivost a inteligence (pouze u dívek), a navíc je to nezávislost a zdvořilost.

Tab. 2.21: Důležitost instrumentálních hodnot – celý soubor

Hodnota – být:	Počet respondentů (v %) dle skupin					$\chi^2$	p
	A	B	C	D	E		
Ctižádostivý (pilný, usilující o úspěch)	68,5	86,3	77,3	69,4	74,6	9,515	0,05
Čestný (upřímný, pravdomluvný)	82,0	81,9	96,0	80,0	93,1	42,881	0,001
Nezávislý (soběstačný)	73,0	76,7	70,7	85,3	80,1	9,534	0,05
Intelektuální (inteligentní, s přehledem)	79,5	84,9	73,3	68,8	83,8	19,923	0,001
Rozumový (důsledný, logický)	71,1	79,5	74,7	71,6	82,6	17,133	0,01
Poslušný (dbalý povinnosti, uctivý)	62,3	72,6	65,3	60,6	73,7	15,584	0,01
Zdvořilý (dobře vycpaný)	75,4	84,7	78,7	71,8	83,1	12,585	0,05

Legenda: p = hladina významnosti

Zdroj: Autorka

Ctižádostivost je nejvýznamnější pro skupinu adolescentů vykazující antisociální chování, oproti kontrolní skupině je to 1,16krát více a oproti skupině s návykovým chováním, pro kterou je tato hodnota nejméně významná, je to 1,26krát více. Hodnota být čestným

vykázala nejvyšší rozdíl mezi skupinami, na hladině  $p < 0,001$ . Nejméně významná je pro syndromovou skupinu adolescentů (oproti kontrolní skupině je to 0,86krát méně a oproti nejvýznamněji zastoupené skupině s rizikovým chováním je to 0,83krát méně) a skupiny adolescentů s návykovým a antisociálním chováním vykazaly shodnou nižší důležitost (0,88krát méně než kontrolní skupina a 0,85krát méně než s rizikovým sexuální chováním). Nezávislost je nejvíce důležitá pro syndromovou skupinu (oproti kontrolní skupině 1,06krát více; oproti sexuálně rizikové skupině, pro kterou má nejmenší významnost, je to 1,20krát více). Inteligence je nejvíce důležitou pro kontrolní skupinu a skupinu adolescentů s antisociálním chováním a nejméně důležitou pro osoby sexuálně rizikové (1,15krát). Rozumovost je nejdůležitější pro nerizikovou skupinu, ve srovnání s ní nejméně důležitou pro skupinu s návykovým chováním a stejně tak pro skupinu syndromovou (0,86krát méně). Stejně tak poslušnost vykazuje podobný trend. Pro skupinu s návykovým chováním a syndromovou skupinu je 0,84krát a 0,82krát méně důležitá než pro kontrolní skupinu. Hodnota zdvořilosti je poněkud překvapivě nejdůležitější reflektována u skupiny s antisociálním chováním, a to 1,18krát častěji než skupinou syndromovou, pro kterou tato hodnota nepředstavuje takový význam.

Na chování člověka obecně má vliv kromě jiného to, jaké hodnoty vyznává. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že pro chlapce ze syndromové skupiny jsou nejméně ze všech skupin důležité hodnoty blaho národa a být čestný a rozumový. Pro dívky ze syndromové skupiny je nejvíce ceněnou hodnotou pohodlný život, naopak nejméně si ze všech skupin váží světa krásy, ctízádnosti a inteligence. Naopak pro dívky z nerizikové skupiny jsou inteligence a rozumovost nejvíce důležitými hodnotami oproti ostatním skupinám.

Barátová a Turček (1999 in Blatný a kol., 2005) ve výzkumu na starších adolescentech (16–17 let) taktéž zkoumali jejich hodnoty. Rovněž použili Rokeachův test hierarchie hodnot, přičemž jako nejvyšší byly identifikovány hodnoty být čestný, čistotný, intelektuální, milující, a naopak nejnižšími obohacovat se, být tvrdý, hazardní a bezohledný.

Z dalšího výzkumu (Adamovič, 1993 in Čačka, 2000) vyplynulo, že adolescenti touží po hmotném zabezpečení, dobrodružném životě, osobním úspěchu v povolání, ale rovněž i po uplatnění schopností v pomoci druhým. Z výsledků empirických studií dále vyplývá, že celková preference hodnot mezi adolescenty je u obou pohlaví velmi podobná, obvykle se liší pouze pořadím (Pavlas, 2008).

Jak uvádí Macek (2003), především u cílových hodnot (souvisejících s osobní perspektivou) odrážejí hodnoty adolescentů hodnotovou orientaci spíše vlastních rodičů než jejich přátel. Podobně též názor Peaka a Havighursta (in Langmeier, Krejčířová, 2006), že vrstevnická skupina spíše upevňuje morální hodnoty rodiny, než že by byla jejich tvůrcem. Tyto informace podtrhují nutnost celoživotního etického vzdělávání.

### 2.9.3 Přesah projektu ELSPAC a druhých výzkumů pro hodnotovou orientaci adolescentů

Vývoj hodnotové orientace nemusí být kontinuální, jak upozorňuje Macek (2003), neboť důležité životní změny mohou způsobovat i změny světonázorové a hodnotové orientace. Ukazuje se však zároveň, že základní hodnotové nastavení v adolescenci je do značné míry determinující pro dospělost (Macek, 2003). Ze švédského výzkumu např. vyplynulo, že na sebe zaměření adolescenti (osobní pohoda, blaho, materiální zabezpečení)

byli, na rozdíl od skupiny se zaměřením na druhé, méně spokojeni se svým životem, měli více problémů v partnerských vztazích a častěji se chovali rizikově (Stattin, Kerr, 2001 in Macek, 2003).

Vzhledem k tomu, že práce dokládá vztah mezi subjektivní důležitostí hodnot a rizikovým chováním, domnívám se, že je potřebné věnovat dětem a dospívajícím dostatečnou výchovnou péči právě i z hlediska formování jejich hodnotových preferencí. Hodnotová orientace je totiž výslednicí dlouhodobého vzdělávacího a výchovného působení rodiny a řady společenských institucí (Pavlas, 2008), logicky na prvním místě školy.

Je však potřeba zohlednit také zjištění, že pro rizikové adolescenty je názor učitele mnohem méně důležitý než pro jedince nerizikové (Foltová, 2012). Výsledky uvedeného empirického šetření mohou být výrazně nápomocny učitelům všech stupňů vzdělávacího systému, především ale základních a středních škol, neboť poukazují na potřebu věnovat se výchově žáků k hodnotám. Hodnotová orientace žáků totiž, jak je z textu patrné, ovlivňuje nejrůznější aspekty jejich života, a to jak v aktuálním období (prokázaná provázanost s rizikovým chováním), tak logicky v celém jejich dalším životě. Významnou a nedílnou součástí školního vzdělávání by měl být rovněž osobnostní a sociální rozvoj žáků, který se v jeho průběhu odehrává. K tomu, aby učitelé mohli zaměřovat pozornost právě na tyto rozšiřující aspekty svého povolání, je nutné jejich celoživotní vzdělávání a rozšiřování jejich povědomosti o nejrůznějších spojitých jevech, se kterými se v praxi mohou setkávat. Schopnost učitele vyhledávat nové a nové informace a uvažovat o sociálně-psychologických jevech v širších souvislostech je podmínkou jeho profesního rozvoje a udržování profesních kompetencí v průběhu celé jeho kariéry.

## 2.10 Vliv pohybového omezení na nábytek pro vzdělávání u českých žáků mladšího a staršího školního věku

*Martin Zach*

Následující odborný text má napomoci k prohloubení informovanosti o problematice školního nábytku – jeho výběru a nastavení parametrů, profesního rozvoje a získání potřebných kompetencí v oblasti profesního vzdělávání učitelů na úrovni primární a sekundární sféry. Je průlomovým a základním impulzem v nastolení jednotné metodiky hodnocení školního nábytku na území ČR. Učitel po získání výše zmíněného má být v tomto kontextu nositelem informací o vztahu školního nábytku k jedinci už jen z toho důvodu, že každý žák s omezením má mít právo na integraci mezi své spolužáky, ale i na základě toho, že s žáky je v téměř každodenním kontaktu. Učitel, respektive vzdělávací instituce (škola) je v této souvislosti i tzv. zárukou nastavení individuálních podmínek. Nepřítomnost optimálních podmínek při používání školního nábytku může vést k zhoršení zdravotního stavu žáka, a tím negativně ovlivnit jeho zdraví.

Problematice lidí s omezením v pohybu a vůbec dětí s různými pohybovými omezeními je věnováno nemálo stran v různých literárních pramenech a výzkumech. V posledních desetiletích se o osoby s disabilitou zajímá podstatná část lékařů-specialistů, odborníků, výzkumníků a mnoho dalších, kteří se jim snaží pomáhat a integrovat je do společnosti. Disabilita, její definice, klasifikace aj. je základním pilířem a součástí dokumentu Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví (MKF), jež je pod patronací Světové zdravotnické organizace (WHO).

Omezení člověka je spojeno s poruchami některých funkcí a struktur. V opačné rovině spočívá zásadní význam v prevenci zdraví, udržení zdravotního stavu a vývoje dětí. Prevence samotná by měla být plnohodnotnou součástí přístupu ke zdraví.

Ve vzdělávacích institucích mají děti nábytek nadefinován mnohdy na základě špatných (vstupních) parametrů. Jedná se o děti zdravé, ale co děti s pohybovým omezením či děti na vozíku? I když legislativní předpisy ČR jsou pro všechny školy platné, ne všechny školy přistupují k integraci dětí s disabilitou odpovědně. Problematiku dětí na vozíku a užívání školního nábytku na základě vzájemně působících disciplín se Vám, čtenářům, pokusí přiblížit tento příspěvek.

Záměrem autora v následujícím textu je zhodnocení vlivu pohybového omezení žáků na školní nábytek na základě důkladného prozkoumání vzájemně působících různorodých disciplín, které mají evidentní vliv na zdravé sezení dětí v ČR.

### 2.10.1 Teoretická východiska

K naplnění stanoveného cíle je zapotřebí zpracovat teoretická východiska, vzájemně působící činitele, definovat hlavní pohybová omezení, která určí postupy řešení a činnosti, jež je nutné realizovat k naplnění plánovaných výstupů.

Cílovou skupinou jsou české děti s věkovým rozmezím 6–15 let, rozdělené podle školní docházky na mladší školní věk a starší školní věk. Pozornost je primárně soustředěna na děti s tělesně pohybovými omezeními, která byla získána v průběhu života vlivem úrazů, nemocí, vad či nehod. Výstupy dosahových vzdáleností při sezení v žákovském stole jsou řešeny pro děti na vozíku v jednotlivých věkových skupinách. Dalším neméně důležitým pohledem je prevence před vznikem vadného držení těla při sezení, které je jedním z faktorů zhoršujícího se zdravotního stavu všech dětí.

Zpracování musí vycházet ze současných požadavků na školní nábytek. Dále má vycházet z aktuálních antropometrických výzkumů, které sledují vývoj dětí z pohledu rozměrových charakteristik. Dalším předpokladem je definování pozic při sezení a na základě toho simulovat pomocí specializovaného ergonomického softwaru (SW Tecnomatix Jack) dosahové vzdálenosti u dětí na vozíku.

Cílová skupina dětí je dělena dle školní docházky a pro některé metody rozdělena podle pohlaví na chlapce a dívky. Pro případy, které sledují děti na vozíku, jsou zpracována data bez rozdílu pohlaví a tato data jsou udávána jako hodnoty unisex. Tedy pro metodu ergonomického simulování pozic vozíčkáře při sezení a simulování dosahových vzdáleností jsou použity hodnoty unisex. Je to dáno i tím, že pro volbu vozíku na základě různých kritérií není zcela podstatné, zda se jedná o dívku nebo chlapce, ale jsou více důležité individuální rozměrové parametry dítěte a jeho pohybové omezení.

Vstupními údaji jsou výsledky antropometrického měření v rámci projektu NIS „Nábytkový informační systém pro podporu výzkumu, vývoje, inovací a jakosti nábytku“ v letech 2009–2012 za podpory MPO ČR a interního grantového projektu IGA 32/2010. Projekty byly řešeny na Ústavu nábytku, designu a bydlení Mendelovy univerzity v Brně. Vlastní antropometrická měření byla prováděna kolektivem antropologů pod vedením Mgr. Martina Čuty, Ph.D.

Dalšími vstupními údaji jsou výsledky ze studie ELSPAC. European Longitudinal Study of Pregnancy and Childhood čili Evropská dlouhodobá studie těhotenství a dětství je prospektivní dlouhodobá studie, která sleduje vybrané soubory dětí<sup>31</sup> a jejich rodiny od těhotenství matky přes porod, šestinedělí a kojenecké období až do 19 let věku dítěte.

Základní podporu studií ELSPAC poskytuje Masarykova univerzita v Brně, Česká republika, správcem je Centrum pro výzkum toxických látek v prostředí Přírodovědecké fakulty, o nakládání s databází rozhoduje Vědecká rada ELSPAC.

### 2.10.2 Děti s pohybovým omezením a nábytek

Dbát o zdraví je samozřejmým předpokladem u dospělých. Ale jak mohou dbát o zdraví dětí, kterým je již prostředí přizpůsobeno námi dospělými?

<sup>31</sup> Sledována byla vyčleněná „kohorta = stejnověková populace“ dětí.

Bavíme-li se o vzdělávacích aktivitách dětí v ČR, tak v souvislosti se základním vzděláváním na ZŠ, případně prvními 4 roky na osmiletém gymnáziu. Jedná se tedy o *mladší školní věk* a *starší školní věk*. Dělení probíhá pomocí školní docházky s řazením do věkových skupin dětí:

- předškolní věk (4–7 let);
- mladší školní věk (7–11 let);
- starší školní věk (11–15 let);
- dorostenecký věk (15–18 let).

Děti s pohybovým omezením mají mnohdy problémy s nábytkem, který ostatní zdravé děti snadno používají. Buď je pro ně moc těžký na přemístění, nebo nesplňuje ergonomické požadavky. Jednou věcí je přizpůsobit se nábytku, ale je to správné? Nezhoršuje se tím zdravotní stav? Na základě zjištěných informací se u každého dítěte projevuje trvalé pohybové omezení odlišným způsobem. Je proto potřeba ke každému jedinci přistupovat při konstruování – nastavování nábytku, přizpůsobení prostoru individuálně.

### 2.10.3 Disabilita a klasifikace tělesného postižení

Důležité je si vůbec uvědomit míru tělesného postižení u jedince a umět klasifikovat jeho hendikep = disabilitu. Omezení člověka je spojeno s poruchami některých funkcí a struktur. Jsou-li funkce či struktury člověka postiženy, dochází tím následně k jejich omezení. Na druhé straně lze postižené funkce kompenzovat funkcemi neporušenými, tedy zdravím a faktory prostředí (Národní rada..., 2010).

Nejen z pohledu etiky a morálky, ale i ekonomiky je výhodné objektivně a co nejdříve zhodnotit funkční schopnosti pacientů po onemocnění, úrazu nebo vrozené vadě a pomocí rehabilitace omezit nebo zmírnit jejich disabilitu. V případě, že přetrvává, je nutné umožnit lidem důstojný život a optimálně je integrovat do společnosti a prostředí, ve kterém se pohybují. Dále je potřebné předcházet onemocnění, které vzniká vlivem špatného držení těla při sezení ve škole atd. (Národní rada..., 2010).

Klasifikace disability: „*Disabilita je snížení funkčních schopností na úrovni těla, jedince nebo společnosti, která vzniká, když se občan se svým zdravotním stavem (zdravotní kondicí) setkává s bariérami prostředí.*“ Definice vychází z anglické podoby: „*Disability is a decrement in functioning at the body, individual or social level that arises when an individual with a health condition encounter barriers in the environment*“ (Národní rada..., 2010). Tato neklasifikuje osoby, ale popisuje a klasifikuje situace každého člověka v řadě okolností vztahujících se ke zdraví. To můžeme chápat tak, že každý člověk má specifický zdravotní stav, který ho s různými životními situacemi konfrontuje, a proto se dostává tak často do různých znevýhodňujících pozic.

Výše jmenovaná definice disability splňuje i požadavky jedné ze zásadních norem, přijaté i ČR, tj. „*Standardní pravidla pro vyrovnávání příležitostí osob se zdravotním postižením, OSN 1993*“.

V uvedeném dokumentu se udává, že podle nejnovějších údajů OSN má disabilitu přibližně 10 % světové populace, což představuje asi 650 milionů osob. Alarmující je i to, že tento počet se stále zvyšuje. Na toto můžeme nahlížet tak, že lidé s disabilitou jsou nejpočetnější menšinou na světě. V Evropě dle Světové zdravotnické organizace existuje 9 až 13 % osob s disabilitou. Tento počet udává, že počet lidí s disabilitou tvoří *velkou minoritu obyvatel* (Národní rada..., 2010).



Disabilitu a její klasifikaci bychom měli sledovat i u dětí už jen z toho důvodu, že v jejich útlém věku (specifikované věkové kategorie) dochází k značnému vývoji organismu (těla). Dochází i k vývoji celé psychologie osobnosti, která má vliv na jejich budoucí život. Dalším předpokladem je dříve začlenit děti s disabilitou do společnosti, tzn. integrovat je.

Popisovanou klasifikaci je možné užít i mimo zdravotnictví. Například v pojišťovnictví, sociálním zabezpečení, v pracovním zařazení, vzdělávání, ekonomice, sociální politice a v celkovém legislativním rozvoji a v modifikaci prostředí.

Nejběžnějším způsobem vnitřní diferenciaci zdravotně postižených je model podle převládajícího zdravotního postižení na: tělesné; mentální; zrakové; sluchové, řečové. Není hodnocena příčina vzniku, ale charakter disability.

*Tělesné postižení* je tedy jednou skupinou. Vnitřní diferenciaci uvnitř skupiny zdravotně postižených je možné nahlížet podle celé řady kritérií. Nejběžnější je dělení podle *hloubky (míry)* postižení. V rámci řady i oficiálních kritérií se setkáváme s dělením zdravotního postižení na: mírné – středně těžké – těžké postižení.

Dle Michalíka (2011) se v zásadě jedná o velmi obecnou klasifikaci, protože každá z uvedených skupin zahrnuje velmi různorodou skupinu stavů, nemocí, postižení a zejména jejich nositelů-osob (Michalík, 2011).

Pokud budeme sledovat výsledky výběrového šetření zdravotně postižených osob za rok 2007 podle Českého statistického úřadu, tak dojdeme k výsledku, že počet občanů se zdravotním postižením byl ke konci roku 2006 celkem 1 015 548. Z toho 46 208 postižených patřilo do věkové skupiny 0–14 let. Na tělesně postižené v rámci této věkové skupiny připadalo 16 687 jedinců (Český statistický..., 2011).

U věkové skupiny 0–14 let vrozené postižení představovalo 26 264 zastoupení. Na druhou stranu postižení získané bylo zastoupeno 19 944 jedinci. Podíl vrozených postižení u jmenované věkové skupiny byl 56,8 % (Český statistický..., 2011).

Klasifikace pohybových vad:

- Vady vrozené – charakteristický znak: dědičnost, infekce, rentgenové záření.
- Vady získané – charakteristický znak: úrazy, nemoci, onemocnění, končetiny a páteř.

Poruchy pohybového aparátu:

- centrální obrny;
- periferní obrny;
- deformace;
- malformace a amputace (příčinou úrazu).

Společnost by se měla zaměřit na funkční schopnosti dětí po onemocnění, úrazu nebo vrozené vadě a pomocí rehabilitace omezit nebo zmírnit jejich disability. Mnohdy dochází k dynamické interakci mezi zdravotními problémy (nemoci, vady, nehody, úrazy) a spolupůsobícími faktory.

Onemocnění, která vznikají v průběhu dospívání a především s nárůstem věku, můžeme eliminovat, vyloučit, protože s narůstajícím věkem se už nejedná o děti, ale adolescenty. V případě výskytu onemocnění u dítěte je už takových případů velmi málo. Většina onemocnění vzniká s rostoucím věkem, v době dospívání přibývá počet úrazů.

Cílem tohoto výzkumu je také primárně zhodnotit funkční schopnosti dětí po úrazu, který vznikl v jejich raném věku (mladší školní věk, starší školní věk). Bezesporu je zapotřebí také usilovat o snížení disability prostřednictvím rehabilitace nebo nabídky speciál-

ního nábytku pro vzdělávací účely, k čemuž je žádoucí vypracovat metodiku hodnocení požadavků na školní nábytek.

Podle MKF se zatím v ČR tato forma v posuzování disability nebere v úvahu. MKF uvádí: „*Při hodnocení funkční schopnosti se vychází z etiologie a morfologicko-funkčních změn na úrovni orgánů, ale funkční diagnostika osobnosti je velmi nedokonalá a prakticky se vůbec nediagnosticskuje faktor prostředí*“. V České republice (dále jen ČR) se aktuálně jedná o odškodnění zdravotního postižení a nejde o vyrovnání příležitostí, tedy o stejné možnosti pro občany zdravé a občany s disabilitou (Národní rada..., 2008).

Z hlediska různých příčin disability – pohybového omezení u dětí v ČR, je dobré sledovat jejich zastoupení. K získání skutečné četnosti (mapování) jednotlivých dětských úrazů (vad, onemocnění) mohou sloužit vytvářené registry:

- NRDÚ – Národní registr dětských úrazů<sup>32</sup>;
- URČR – Úrazový registr České republiky<sup>33</sup>;
- NRÚ – Národní registr úrazů.

Registry zaznamenávají u pacientů daného věku úrazovou diagnózu, kvůli které byli hospitalizováni v některém z center dětské traumatologie dle MKN 10 (diagnózy S (S00–S99) a T (T00–T14 a T20–T32) a jiná data. Registry jsou ve správě Ústavu zdravotnických informací a statistiky ČR (ÚZIS ČR).

## 2.10.4 Zdraví a vlivy, které způsobují jeho omezení

Definice podle Světové zdravotnické organizace WHO: „*Zdraví je stav úplné fyzické, psychické a sociální pohody, ne pouze nepřítomnost nemoci nebo vady*“ (Národní rada..., 2010). Zdraví má své přirozené determinanty, které ho ovlivňují samostatně či vzájemně. Determinanty mohou být v podobě kompletní stupnice zevních a vnitřních faktorů. Jejich zastoupení určuje celkový zdravotní stav, spokojenost, ale i kvalitu a délku života jedince. Zdraví ovlivňuje:

- Kvalita zdravotní péče (z 10–20 % vnější vlivy – ovlivnitelné);
- Genetické faktory (z 10–20 % vnitřní vlivy – neovlivnitelné);
- Životní prostředí (z 20–30 % vnější vlivy – ovlivnitelné);
- Osobní životní styl (z 50–60 % vnější vlivy – ovlivnitelné).

U jednotlivých determinantů zdraví je nejvíce zastoupen osobní životní styl odhadnutým podílem 50–60 % (Kezba a kol., 1998). Osobní životní styl dle tohoto zastoupení ovlivňuje samotné zdraví několikanásobně více než ostatní determinanty. Proto je velmi důležité se tomuto determinantu, respektive eliminaci tohoto determinantu (prvku, který ovlivňuje životní styl) se značným důrazem věnovat. Je také zřejmé, že většina determinantů zdraví je ovlivnitelná.

Životní styl každého jedince má mnoho prvků, mezi nejvíce ovlivnitelné právě patří výživa (výživové chování), pohyb, psychosociální faktory, práce – pracovní podmínky, relaxace aj.

---

<sup>32</sup> NRDÚ je dostupný na WWW: <http://www.detske-urazy.cz>.

<sup>33</sup> URČR je dostupný na WWW: <http://www.urazovyregistr.cz>.

Faktory životního stylu působí na zdraví člověka jak z pohledu nějakého rizika (zpravidla negativního), tak z pohledu funkce ochranné. Oba pohledy jsou důležité. Pro ideální zdraví je žádoucí vznikající rizika snižovat (eliminovat) a na druhé straně zvyšovat odolnost organismu, a tím podpořit ochrannou funkci.

Světová zdravotnická organizace WHO uvádí žebříček faktorů dle významu, kterým se podílejí na úmrtí. V tomto žebříčku je právě na deváté pozici faktor dopravních úrazů a na desáté pozici nedostatek pohybu. Ideální zdravý způsob života spočívá tudíž i v dostatku pohybové aktivity a ochrany před úrazy. Ochrana před úrazy může spočívat právě v úpravě vzdělávacího prostoru pro bezpečný provoz, pohyb a hru. Tuto otázku by měl řešit i připravovaný Národní akční plán prevence dětských úrazů, který je i prioritou Ministerstva zdravotnictví ČR.

Ve výzkumných zprávách Národního registru dětských úrazů (Národní registr, 2012) je uvedena informace, že na následky úrazů zemře více dětí do 15 let než na všechna ostatní onemocnění dohromady. Jelikož nejčastější příčinou úmrtí a trvalého postižení dítěte jsou úrazy, je důležitá výchova ke zdraví již na 1. stupni ZŠ. Mnohdy mají děti také trvalé následky, které jim zamezují vykonávat stejný pohyb, jako mají ostatní žáci ve škole. Některé děti nejsou schopné chůze – pohybu, jsou připoutány na vozík. Zavedení výchovy ke zdraví na 1. stupni ZŠ je potřeba realizovat na základě argumentů, které spočívají v obtížné adaptaci na školu, prepubertě (jež souvisí s disharmonií tělesného vývoje) a především změnách pohybové aktivity – sezení ve školních lavicích.

### **2.10.5 Nemoci dětí v ČR dle Ústavu zdravotnických informací a statistiky (dále jen ÚZIS)**

Nemoci u dětí jsou v zásadě následky úrazů čili vady na bázi získané. Dle ÚZIS (Ústav zdravotnických, ... 2013) je přibližně 80 % českých dětí zdravotně oslabených a 50 % dětí má vadné držení těla.

Národní zpráva o zdraví a životním stylu dětí a školáků za rok 2010 (Kalman a kol., 2011) pojednává o determinantech životního stylu u dětí a poskytuje důležitá data z oblasti výživy a dietních zvyklostí, pohybových aktivit a aktivit ve volném čase, rizikovém chování atd. Je důležité zaměřit největší pozornost v oblasti prevence na děti a mládež. Od tohoto dokumentu se očekává, že bude základním stavebním kamenem při tvorbě politik, strategií i preventivních programů.

### **2.10.6 Vady pohybu a motoriky**

Vady pohybového omezení vycházejí z mnoha faktorů, jež byly specifikovány v kapitole Klasifikace tělesného postižení. S omezenou pohybovostí se setkáváme i u seniorů, kde je příčinou pokročilý věk.

Nejčastěji se vyskytujícími vadami na základě veřejně dostupných informací a výzkumných zpráv u dětí jsou úrazy, které mohou mít rozdílný stupeň disability. Tyto mohou mít mnoho podob s rozdílnými následky na pohybová omezení. Významný podíl má u dětí také vadné držení těla, jak upozorňuje Národní zpráva o zdraví a životním stylu dětí a školáků viz kapitola Zdraví a vlivy, které způsobují jeho omezení.

V praktické části této práce jsou specifikována konkrétní a nejčastěji se objevující pohybová omezení, která byla dosažena na základě výzkumu projektu ELSPAC. V ojedinělých případech (těžká paréze dolních končetin nebo oboustranná amputace dolních končetin), kdy již dítě není schopné chodit o berlích, přebírá svoji roli zdravotní pomůcka – dětský vozík. Další omezením jsou vady páteře (biomechanicky závažné), kdy se jedná o deformity ve všech třech rovinách (frontální, sagitální a axiální).

### 2.10.7 Nábytek a ergonomie sezení

Základním držením lidského těla je postoj vzpřímený, při kterém jsou jednotlivé části těla vůči sobě udržovány díky gravitačnímu působení, a zároveň je využívána svalová síla samotného pohybového aparátu. Žádoucí je tzv. správné držení těla, kterého je docíleno především antigravitační svalovou činností, a také je výsledkem návyků, které se dají nacvičit a je třeba je nadále utvrzovat a prohlubovat (správná velikost a tvar nábytku viz Obr. 2.11).

Nejčastější polohou žáků a studentů při studiu je sezení. Toto postavení je charakteristické opíráním trupu o sedací hrboly na sedadle. Dle hloubky sedu lze rozdělit polohu sezení na přední či pracovní, zadní či náslechovou a odpočinkovou polohu sedu. Důležitým bodem pro zkoumání správné polohy při sezení je těžiště trupu. V rámci přední či pracovní polohy je těžiště trupu situováno před rovinou sedacích hrbolů, dalšími opěrnými body jsou stehna. Pracovní poloha tohoto druhu je vhodná ke čtení, psaní a ostatním činnostem vyžadujícím opření rukou a předloktí na pracovní desce stolu. Zadní či náslechový a odpočinkový sed je typický opřením trupu mimo sedací hrboly, na místě kostrče, těžiště trupu je potom situováno vzadu, většinou je trup opřen o zadní opěradlo. Druh, pro který je tato poloha sedu vhodná, je zřejmý již ze samotného pojmenování – náslech či odpočinek, tedy nenáročné *aktivita* (Suchý, 1970).



Obr. 2.11: Správná velikost a tvar nábytku

Zdroj: Filipová a Faierajzlová (2010)

### 2.10.8 Odchytky ve tvaru a funkci pohybového ústrojí

Je pojmenován soubor odchylek od správného držení těla, které ale lze ještě volným svalovým úsilím kompenzovat. Tyto odchytky od normálu nazýváme vadné držení těla, jsou nejčastější funkční poruchou pohybového aparátu. Dle Suchého (1970) je příčinou vadného držení těla svalové oslabení a únava. Ve školním věku vede k vadnému držení těla zejména dlouhodobé sezení v lavicích, jež není kompenzováno dostatečným pohybem a stáním. Žáci totiž sedí velkou část dne v lavicích a po skončení výuky taktéž, ať už v zájmových kroužcích či doma u počítače. Důležitým faktorem ovlivňujícím sezení žáků je únava. Její projevy lze zaznamenat již za přirozených podmínek během vyučování, s dlouhodobější výukou se potom prohlubuje.

Je nutné zmínit příčiny, které vedou k nesprávnému držení těla. Můžeme sem zařadit vnitřní příčiny, které vychází z duševního stavu dítěte, např. tíseň, strach, špatné rodinné zázemí a ostatní negativní prožitky. Dále označujeme příčiny zevní, které taktéž hrají svou roli v držení těla žáka. Je to především školní lavice a její nesprávné rozměry v poměru k výšce dítěte. Jako nejméně vyhovující je považována kombinace malé lavice pro poměrně větší děti. Další vnější příčinou je nerovnoměrné zatěžování školní aktovkou v jedné ruce či na jednom rameni, těsný oděv či celkové mikroklima třídy.

Vhodnou prevencí vadného držení těla žáků je tělesná výchova, která při správné metodice a správném provádění může pozitivně působit na zdraví žáků. Dále do preventivního programu řadíme hygienické podmínky ve škole, a to především správné velikosti lavic, čistotu ovzduší, přestávky využitě pohybovou formou a dostatek pohybu v přírodě či na hřištích. U dalších individuálních příčin vadného držení těla (neprůchodnost dýchacích cest, vrozené vady čelisti, krátkozrakost či opožděný duševní vývoj dítěte) dbáme na doporučení lékařského odstranění příčiny.

### 2.10.9 Klasifikace nábytku pro vzdělávání

Nábytek pro vzdělávání, respektive školní nábytek (*žákovská židle a žákovský stůl*) je specifickou skupinou nábytku, z níž vyplývají i odlišné nároky na funkčnost a užití výrobku. V kvalitě školního vybavení se odráží i úroveň celé společnosti, protože školní prostředí formuje žáky i studenty v nejdůležitější době vývoje jedince, při osvojování si návyků a vlastních postojů (Brunecký, Hála, Dvouletá a kol., 2012).

Nábytek pro vzdělávání je obdobou pracovního nábytku, jelikož vychází ze shodné povahy jeho funkce. Je určený a uzpůsobený pro vykonávání fyzické i duševní činnosti. Pokud budeme brát v potaz specifické potřeby dětí s pohybovým omezením, tak se jedná o nábytek bezbariérový čili nábytek, který je uzpůsobený individuálním požadavkům dítěte s disabilitou.

### 2.10.10 Požadavky na školní nábytek/nábytek pro vzdělávání

Školní nábytek je hodnocen dle Evropské normy ČSN EN 1729-1. Stolový a sedací nábytek má umožňovat snadné a přirozené používání předmětů a optimální držení těla při nejrůznějších činnostech. Rozměry stolní desky a její výška ve vztahu k výšce sedáku

židle jsou pro kvalitu výrobku rozhodující. Rozměrové a funkční parametry stolového nábytku jsou odvozeny z tělesných rozměrů a činností, pro které je určen (Brunecký, Hála, Dvouletá a kol., 2012).

### **2.10.11 Interiérové řešení – univerzalizace nábytku**

Vzhledem k tomu, že není záměrem výzkumu věnovat se prostorovým vztahům, uspořádání prostoru, ideálnímu rozmístění stolů aj., bude tato oblast přiblížena jen okrajově. Není taktéž řešena záležitost úložného nábytku pro děti s pohybovým omezením v rámci výukových prostor na základní škole. Nicméně interiér jako prostor je pro dítě na vozíku důležitý a hraje značnou roli při rozvoji jeho činností. Skladba sortimentu nábytku musí zahrnovat takové předměty, které jsou schopny reagovat na měnící se potřeby dětí s pohybovým omezením.

### **2.10.12 Kompenzační pomůcky pro děti s tělesným postižením**

Samostatnost při obvyklých každodenních činnostech je základním požadavkem důstojného, ale i kvalitního života. Onemocnění, úraz či jiné formy mající vliv na omezení pohybu s sebou přinášejí celou řadu komplikací, které zpravidla ztěžují automatické a samozřejmé každodenní činnosti, jako je přesun z místa na místo, toaleta, hygiena, oblékání, stravování, zájmové koníčky aj. V některých případech je uživatel s omezením při dané činnosti odkázán na pomoc, asistenci druhé osoby. Tato omezení mohou dokonce vyvolávat obavy, deprese i jejich úplné odmítání.

Omezení je možné účinně eliminovat zdravotnickými a kompenzačními pomůckami, které přispívají k vyšší samostatnosti. Pomůcky pomáhají na jedné straně při omezení pohyblivosti, ale zároveň působí jako preventivní prvek tak, aby dané potíže nebyly způsobeny nebo se neprojevyly vůbec. Motivací pro jejich užití je začlenit se do kolektivu, prožívat aktivní život a být co nejméně závislý na osobním asistentovi (DMA, 2010).

Zdravotnické pomůcky by si děti měly předem vyzkoušet. Poté by měla být každá pomůcka nastavitelná a přizpůsobitelná individuálním potřebám dítěte. V některých případech je potřebné pomůcku individuálně upravit.

I když neexistuje jednotná poloha správného sezení pro všechny jedince pohybově omezené, v principu je správná poloha sezení charakteristická tím, že:

- podporuje správné držení těla;
- minimalizuje otlaky;
- je podpůrná;
- je pohodlná (DMA, 2010).

Sezení umožňuje dětem začlenit se do všedních aktivit. Pomůcky a systémy sezení mají zaručit správnou polohu sezení a především přijatelnou oporu držení těla tak, aby dítě mělo poměrnou volnost pohybu a interaktivní kontakt s okolním prostředím. Zdravotnické a kompenzační pomůcky dětem usnadňují volný pohyb, udržují rovnováhu a utváří stabilní základnu (Obr. 2.12).





Obr. 2.12: Tři základní prvky sezení na vozíku

Zdroj: R82 CZ (2012)

### 2.10.13 Zdravotnické pomůcky, potřeby a jejich trendy

Děti s pohybovým omezením vyžadují pomůcky, které přispívají k jejich vyšší samostatnosti a integraci do společnosti. Základní pomůcky, které podporují pohyb, jsou uvedeny následně:

- mechanické vozíky;
- elektrické vozíky;
- zdravotní kočárky;
- systémy sezení;
- vertikalizační zařízení;
- chodítka.

Z pohledu míry hybnosti a aktivity jsou na trhu vozíky pro *aktivní děti a spastické děti*. Děti, které jsou neaktivní, co se týká pohybu, používají tzv. kočárky. Pomůcky mají pomáhat dětem s postižením horních končetin a jsou i pro hemiparetiky (děti, které mají ochrnutou levou nebo pravou polovinu těla).

### 2.10.14 Dětské vozíky

Jsou dostupné různé typy vozíků, které jsou kategorizovány dle aktivity dětí, dle úhlu sklonu, přenastavitelnosti aj. kritérií. Dětské vozíky jsou většinou vyráběny přímo *na míru*, u těchto je možnost nastavitelnosti šířky, hloubky sedu, polohy těžiště, výšky sedu, výšky vozíku a jiných parametrů. Je možné nastavovat jednotlivé parametry sezení dle růstu uživatele. Technické parametry vozíku umožňují také volbu skládacího nebo pevného rámu, nastavitelný úhel zádové opěrky a jiné volby vlastností. Mechanizmy, pomocí kterých roste vozík s uživatelem, jsou pak samozřejmě zahrnuty do celkové ceny vozíků.

Využívají se odlehčené materiály v kombinaci s novými technologiemi. Díky nim je pak pro dítě s postižením zjednodušeno jejich ovládání, a to i z pohledu nízké hmotnosti



vozíku, která se pohybuje už od 6,5 kg. Příklad dětských mechanických vozíků viz Obr. 2.13 a Obr. 2.14.



*Obr. 2.13: Mechanický vozík Quickie Simba*

*Zdroj: MEDICCO (2013)*



*Obr. 2.14: Mechanický vozík Sopur Friend*

*Zdroj: MEDICCO (2013)*

Na českém trhu se nabízejí i vozíky elektrické, které ovšem nemůže používat každé dítě. Je to otázka bezpečnosti i s ohledem na okolí a jedince samotného. Toto je v kompetenci lékařů, kteří rozhodují na základě psychotestů, zda je schopno dítě v daném věku ovládat elektrický vozík, či na to ještě není připraveno. Zásady pro výběr vozíku jsou uvedeny v části výsledků Vhodný výběr kompenzační nebo zdravotnické pomůcky.

### 2.10.15 Další speciální pomůcky

Doplňky k vozíkům; pomůcky pro domácnost; zvedáky a stropní zařízení; nájezdové rampy; výtahy a zvedací plošiny; toaletní a sprchovací program; polohovací lůžka a nábytek – to jsou ty nezákladnější pomůcky, které usnadňují pohyb při činnostech. Rozměry dalších speciálních pomůcek jsou téměř velikostně obdobné bez ohledu na věk jedince. Rozmístění, instalace pomůcek je pak realizována individuálně. Pomůcky jsou řešeny s vysokou ergonomickou, ale i estetickou kvalitou. Pomůcky souvisí i s prostorem ve výukové třídě, se zařízením a vybavením prostoru nábytkem.

Obavou, ale i mnohdy realitou jsou u dětí na vozíku, ale i vozíčkářů vůbec proleženiny – dekubity. Výskytu těchto negativních jevů spojených s proleženinami je možné zabránit nebo přinejmenším eliminovat jejich riziko právě intenzivnější změnou poloh.

K eliminaci dekubitů je možné použít Antidekubitní program (sedací polštáře, zádové a hlavové opěrky, matrace).

Ideálním řešením pro polohování a zejména pro relaxaci páteře, která je v pozici sedu namáhána asi desetkrát více než ve stoji, jsou relaxační křesla. To lze vidět jako kompenzaci v době mimovzdělávací aktivity dítěte. Relaxační křesla jsou pak velkým zdravotním přínosem, kdy zbaví jedince bolesti zad, zabrání nebo výrazně eliminují riziko výskytu dekubitů.

Na základě definovaného cíle a metodiky bylo úkolem zhodnotit pohybová omezení a určit nejčastěji se vyskytující diagnózy u dětí. Výzkum se soustředí na děti na vozíku jako specifickou skupinu žáků s omezením, kteří mají horší podmínky se integrovat do vzdělávacího procesu. Výsledkem je ergonomické zpracování simulace polohy a dosa-hových vzdáleností dětí na vozíku u žákovského stolu s rovnou a šikmou stolovou deskou včetně jejich zhodnocení.

### 2.10.16 Hlavní pohybová omezení, která ovlivňují vzdělávací aktivity

Úkolem bylo, na základě zpracovaného výzkumu v rámci projektu ELSPAC, získat zdravotnická data ze sektoru *Praktický lékař pro děti a dorost* (pomocí dotazníků zdravotního stavu) s patřičnými informacemi od narození až po 18 rok věku dětí. Získaná data jsou podrobena kritické analýze s cílem zjištění stavu vyšetřených dětí ve věku 7–15 let s možností postižení. Respektive kolik dětí ze statistického souboru o celkovém počtu v rozmezí 4 200–6 200 je nějakým způsobem omezeno a v jakém věku bylo omezení diagnostikováno.

Z dostupných veřejných informací, které byly jmenovány v subkapitole 2.10.1 – Teoretická východiska, je největší zastoupení disability, pohybového omezení vlivem úrazů a vadného držení těla. Národní registr dětských úrazů (Národní registr..., 2012) uvádí, že na následky úrazů zemře více dětí do 15 let než na všechna ostatní onemocnění dohromady. ÚZIS uvádí, že přibližně 80 % českých dětí je zdravotně oslabených a až 50 % dětí má vadné držení těla (viz subkapitola 2.10.4 – Zdraví a vlivy, které způsobují jeho omezení). Onemocnění pohybového aparátu má příčiny vzniku už v dětství (Vadné držení..., 2013). Toto onemocnění je označováno jako nejčastější chronické neinfekční onemocnění.

Vadné držení těla může mít mnoho příčin. Držení těla udává tvar, zakřivení páteře, ochabnutí svalstva i aktivitu nervosvalových činností. Mezi hlavní vlivy patří genetické vlivy (zpravidla vrozené), tělesné a duševní rozpoložení a trénovanost. Práce je zaměřena na vady, které mají co dočinění s tělesnou strukturou dítěte a ovlivňují jeho pohybové schopnosti.

Žáci, kteří nemohou standardně užívat školní nábytek jako jejich spolužáci, mají už značná tělesně pohybová omezení. Pro ověření, korelátem možnosti výskytu nejružnějších typů postižení během posledních 20 let, jsou dílčí výsledky mezinárodní studie ELSPAC (viz Tab. 2.22 a Tab. 2.23).

Tab. 2.22: Vyskytující se diagnózy u dětí v mladším školním věku

Diagnózy	V 7 letech (n = 6 218)		Diagnózy	V 11 letech (n = 5 113)	
	Počet dětí	% ve studii		Počet dětí	% ve studii
LMD	50	0,80	LMD	125	2,44
Retardace PMV	37	0,60	Hyperkinetická porucha jednání	32	0,63
Nevyzrálý	20	0,32	Dyslexie	27	0,53
Hyperkinetická porucha jednání	15	0,24	DMO	18	0,35
Lehká instabilita	14	0,23	Dyslexie, dysgrafie	18	0,35
DMO	13	0,21	Dysgrafie, dyslexie, dysortografie	13	0,25
Lehká mentální retardace	11	0,18	Enuresis	10	0,20
Dyslalie	10	0,16	Lehká instabilita	3	0,06
Vadné držení těla	1	0,02	Vadné držení těla	4	0,08
<b>Bez diagnózy</b>	<b>5847</b>	<b>94,03</b>	<b>Bez diagnózy</b>	<b>4676</b>	<b>91,45</b>

Zdroj: Data ze studie ELSPAC (2013) a autora

Vybrané jsou jen ty nejčastěji se vyskytující diagnózy a diagnózy, které mají výrazný vliv na pohybové omezení. Ostatní diagnózy, které mají zastoupení nižší než 0,15 %, nejsou uváděny.

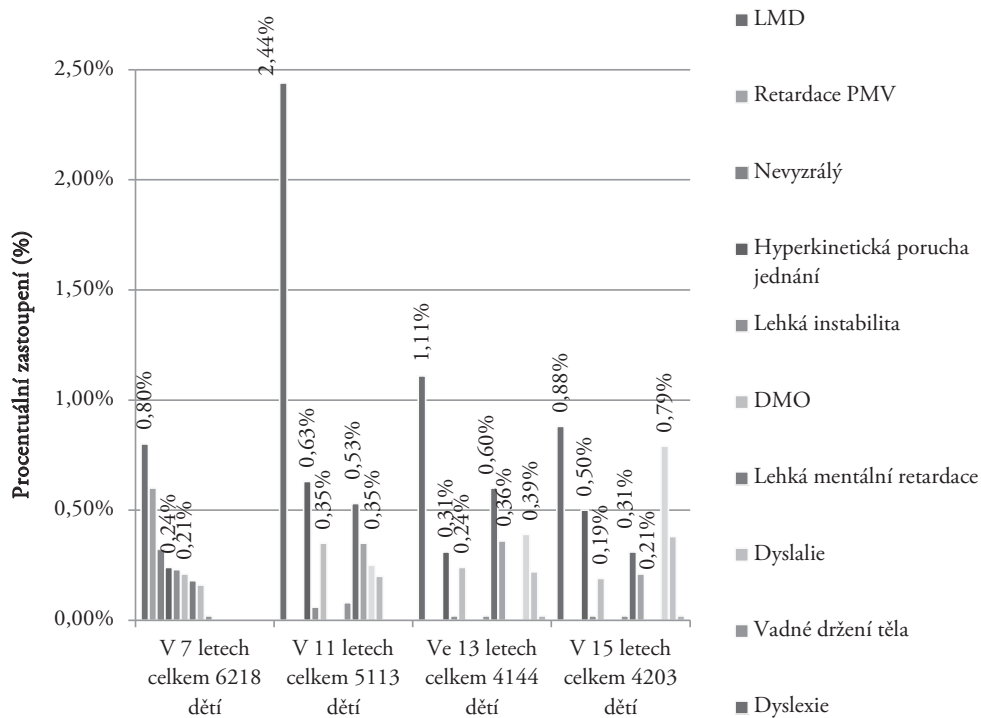
Tab. 2.23: Vyskytující se diagnózy u dětí ve starším školním věku

1. diagnóza	Ve 13 letech (n = 4 144)		1. diagnóza	V 15 letech (n = 4 203)	
	Počet dětí	% ve studii		Počet dětí	% ve studii
LMD	46	1,11	LMD	37	0,88
Dyslexie	25	0,60	Poruchy chování	33	0,79
Poruchy chování	16	0,39	Hyperkinetická porucha jednání	21	0,50
Dyslexie, dysgrafie	15	0,36	Epilepsie	16	0,38
Hyperkinetická porucha jednání	13	0,31	Dyslexie	13	0,31
DMO	10	0,24	Dyslexie, dysgrafie	9	0,21
Epilepsie	9	0,22	DMO	8	0,19
Lehká instabilita	1	0,02	Lehká instabilita	1	0,02
Těžká psychomotorická retardace, řazena mezi autistické děti	1	0,02	Těžká psychomotorická retardace, řazena mezi autistické děti	1	0,02
Bez diagnóz	3897	94,04	Bez diagnóz	3963	94,29%

2. diagnóza	V 13 letech (n = 4 144)		2. diagnóza	V 15 letech (n = 4 203)	
	Počet dětí	% ve studii		Počet dětí	% ve studii
LMD	9	0,22	LMD	12	0,29
Dysortografie	6	0,14	Dysortografie	10	0,24
Psychická labilita, neurotické projevy	5	0,12	Poruchy chování	6	0,14
Hyperkinetická porucha jednání	5	0,12	Výukové potíže	6	0,14
Vadné držení těla	1	0,02	DMO	5	0,12
Lehká instabilita	1	0,02	Vadné držení těla	1	0,02
Bez diagnóz	4041	97,51	Bez diagnóz	4114	97,88

Zdroj: Data ze studie ELSPAC (2013) a autora

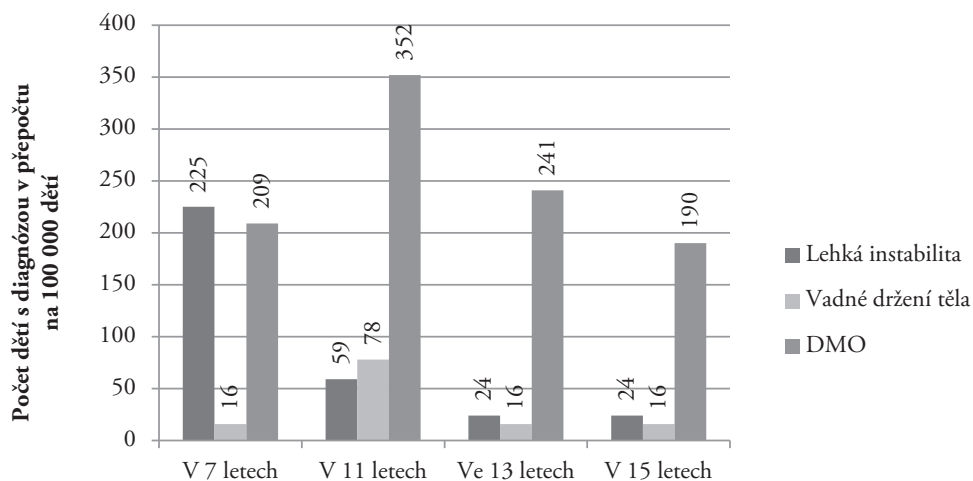
Přehled nejzastoupenějších diagnóz v jednotlivých letech je zobrazen v Obr. 2.15.



Obr. 2.15: Procentuální zastoupení vyskytujících se diagnóz v jednotlivých letech

Zdroj: Autor

Z grafického znázornění v Obr. 2.16 je patrné, že velké zastoupení diagnóz z hlediska omezené hybnosti pohybového aparátu má v jednotlivých letech DMO (dětská mozková obrna). V mladším školním věku se vyskytuje lehká instabilita. Nejvíce se vyskytující diagnóza je LMD (lehká mozková dysfunkce) – ta nemá přímý vliv na pohyb a je vrozenou záležitostí.



Obr. 2.16: Počet dětí s vybranou diagnózou v přepočtu na 100 000 dětí

Zdroj: Autor

Na základě výsledků a přepočtu na 100 000 dětí je patrné, že připadá 225 dětí s diagnózou lehké instability ve věku 7 let. V dalších letech se počet dětí s touto disabilitou značně snižuje. Na vadné držení těla připadá nejvíce dětí ve věku 11 let, v ostatních letech je toto zastoupení ojedinělé. Diagnózou s největším zastoupením je DMO, která je sice vrozenou záležitostí, ale má velký podíl na pohybovém omezení. Připadá na ni v přepočtu okolo 200 dětí v jednotlivých letech. Získaných záležitostí, kvůli kterým je dítě odkázáno na vozík v poměru k celkovému počtu dětí, není mnoho. Podstatná část je způsobena vlivem vrozených vad.

Kvůli mnoha různorodým onemocněním a následkům po úrazech jsou mnohdy děti odkázány na vozík. Z tohoto důvodu a na základě aktuální potřeby je nutné děti na vozíku zahrnout do cílové skupiny pohybově omezených. Onemocnění, kvůli kterému je dítě na vozíku, je mnohdy trvalého charakteru.

### 2.10.17 Vhodný výběr kompenzační nebo zdravotnické pomůcky

Výběru pomůcky je zapotřebí věnovat maximální pozornost a dostatečný čas. Předepsání pomůcky je v posledním rozhodnutí vždy na lékaři. Nároky na předepsání pomůcky má uživatel vždy jednou za určitou dobu a ta je zpravidla striktně dodržována.

Při výběru správné židle pro dítě s tělesným postižením, které má sebemenší pohybové omezení, je nezbytné pamatovat, aby byla výhradně stabilní. Aby výška sedáku byla vyšší než rozsah podkolenní jamky. Výběr správné židle vychází z míry postižení a potřeb daného jedince s tělesnou vadou. Je to individuální proces, který v mnoha případech řeší přízpusobením židle dokonce výrobou přímo „na míru“.

Pro výběr je nutné zohlednit několik faktorů, na základě kterých bude pomůcka uživatelem-dítětem používána:

- Kde – bariérové prostředí, příležitost osobního asistenta.
- Jakým způsobem – zda je dítě způsobilé pomůcku ovládat.
- K jakému účelu – co je od pomůcky očekáváno, ať už z pohledu pomoci při omezení pohyblivosti, tak z pohledu prevence.

Zkušenosti z praxe ukazují, že každý jedinec s omezením se projevuje individuálně a je na místě nastavit a přizpůsobit pomůcku jeho aktuálním potřebám (rozměry, funkce, vzhled, hmotnost). U některých pomůcek, vozíků je nutné pomůcku speciálně individuálně upravit (hradí pojišťovna) nebo dokonce vyrobit „na míru“. Příslušnou pomůcku by měl uživatel vyzkoušet a obrátit se na specialistu (ergoterapeut, pediatr, fyzioterapeut, prodávající ve zdravotnických potřebách, dodavatel aj.), který by mu měl z hlediska své odbornosti poradit.

### 2.10.18 Simulované polohy a dosahové vzdálenosti dětí na vozíku

Pro simulování pozic dětí s pohybovým omezením – dětí na vozíku – jsou použity hodnoty 50. percentilu, respektive hodnoty medián údajů unisex, jež vycházejí z výsledků antropometrického výzkumného řešení a z definovaných pozic (viz Tab. 2.24). Dosahové vzdálenosti korespondují s měřenými somatickými rozměry dětí a jsou simulovány pomocí SW Tecnomatix Jacku pozic sezení k žákovskému stolu. Pro mladší školní věk je charakteristická velikostní skupina č. 3 se vstupními údaji výška stolové desky 590 mm. Starší školní věk charakterizuje velikostní skupina školního nábytku č. 5 se vstupními údaji výška stolové desky 710 mm.

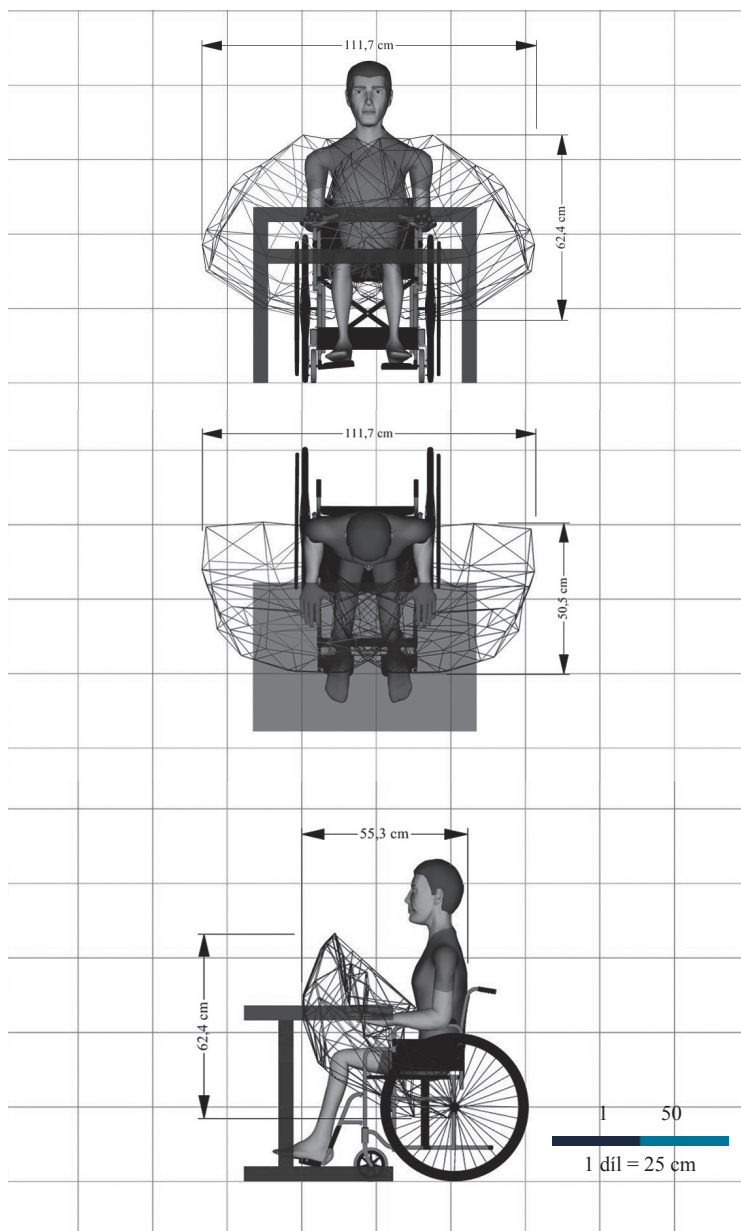
Tab. 2.24: Pozice a dosahy dítěte na vozíku při vzdělávání ve vzpřímeném sedu a komfort

Dítě na vozíku – hodnoty unisex	Mladší školní věk	Starší školní věk
Jednomístný žákovský stůl s rovnou stolovou deskou		
Pozice komfort	✓	✓
Pozice vzpřímený sed	✓	✓
Jednomístný žákovský stůl se sklopnou stolovou deskou		
Pozice komfort	✓	-
Pozice vzpřímený sed	✓	-
Dvumístný žákovský stůl s rovnou stolovou deskou		
Pozice komfort	✓	✓
Pozice vzpřímený sed	✓	✓
Dvumístný žákovský stůl se sklopnou stolovou deskou		
Pozice komfort a vzpřímený sed	-	-

Zdroj: Autor

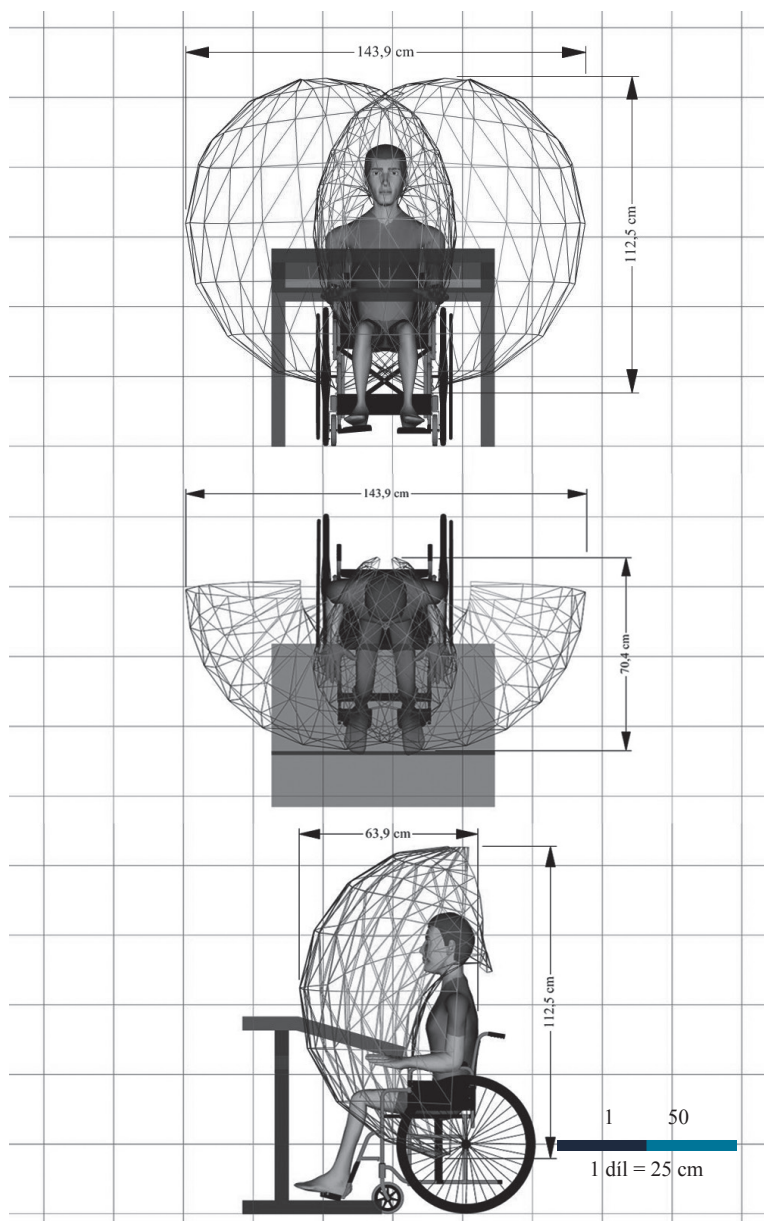


Graficky vyobrazené pozice viz Obr. 2.17 a Obr. 2.18 jsou doplněny o vypočtené dosahové vzdálenosti dětí na vozíku, které je možné vzájemně porovnávat s dosahy zdravých dětí. Přehled je znázorněn v Tab. 2.25.



Obr. 2.17: Dosahové vzdálenosti dítěte mladšího školního věku (1. stupeň základní školy) na vozíku – pozice komfort, velikostní skupina stolu č. 3, výška 590 mm, rovná stolová deska

Zdroj: Autor



Obr. 2.18: Dosahové vzdálenosti dítěte mladšího školního věku (1. stupeň základní školy) na vozíku – pozice vzpřímený sed, velikostní skupina stolu č. 5, výška 710 mm, šikmá stolová deska

Zdroj: Autor

Tab. 2.25: Výsledky dosahových vzdáleností zdravých dětí (chlapců a dívek); dětí na vozíku (hodnoty unisex) – pro simulování jsou použité hodnoty medián<sup>34</sup>

Mladší školní věk	Pozice vzpřímený sed				Pozice komfort			
	Délka osa Y	Hloubka	Hloubka od zad	Výška osa X	Délka osa Y	Hloubka	Hloubka od zad	Výška osa X
Chlapec - rovná deska	144,2	69,6	64,5	113,4	111,3	50,5	55,2	59,5
Chlapec - sklopený stůl	142,7	69,1	63,7	115,1	110,6	51,0	55,7	62,1
Dívka - rovná deska	136,7	69,7	63,0	111,7	104,3	47,0	55,3	62,5
Dívka - sklopený stůl	142,0	69,5	63,1	111,0	105,0	47,5	55,6	64,5
Unisex na vozíku - rovná deska	143,7	69,4	64,3	112,8	111,7	50,5	55,3	62,4
Unisex na vozíku - sklopený stůl	143,9	70,4	63,9	112,5	112,0	50,5	55,3	62,2
Starší školní věk	Délka osa Y	Hloubka	Hloubka od zad	Výška osa X	Délka osa Y	Hloubka	Hloubka od zad	Výška osa X
Chlapec - rovná deska	162,9	80,1	74,8	131,4	124,7	58,8	64,0	70,3
Chlapec - sklopený stůl	162,4	79,1	73,3	130,4	125,9	59,2	64,7	72,3
Dívka - rovná deska	159,5	82,7	76,9	132,2	121,1	58,5	65,5	71,6
Dívka - sklopený stůl	160,5	84,1	78,7	136,5	119,0	58,9	66,1	71,0
Unisex na vozíku - rovná deska	163,1	80,5	76,9	130,2	124,9	59,0	63,5	70,2

Zdroj: Autor

Legenda: Maximální dosahové vzdálenosti dětí na vozíku pro mladší školní věk v pozici vzpřímený sed jsou (délka osa Y = 144 cm; hloubka = 70 cm; hloubka od zad = 64 cm; výška osa X = 113 cm). Pro pozici komfort tyto dosahy jsou menší (délka osa Y = 112 cm; hloubka = 50 cm; hloubka od zad = 55 cm; výška osa X = 62 cm).

Pro starší školní věk jsou maximální dosahové vzdálenosti v pozici vzpřímený sed (délka osa Y = 163 cm; hloubka = 80 cm; hloubka od zad = 77 cm; výška osa X = 130 cm). Pro pozici komfort tyto dosahy jsou menší (délka osa Y = 125 cm; hloubka = 59 cm; hloubka od zad = 63 cm; výška osa X = 70 cm).

<sup>34</sup> Simulované pozice jsou doplněny o přepočítané dosahové vzdálenosti s přesností na jedno desetinné místo.

Simulovány jsou dosahy dětí na vozíku při vzdělávání ve vzpřímeném sedu a pozici komfort pomocí SW. SW simuluje pohyb konkrétního bodu lidského modelu, který je omezený reálným fyziologickým rozsahem kloubů, a vytváří síťový model oblasti dosahových vzdáleností. Vzdálenosti dosahů a pozice byly simulovány pro všechny definované pozice dle Tab. 2.25 a pro pozice zdravých dětí. Pro názornou ukázkou slouží Obr. 2.17 a Obr. 2.18, jež představují zástupce dosahových vzdáleností. Jednotlivé obrázky představují grafické znázornění dosahových vzdáleností dítěte na vozíku – mladší školní věk – pozice komfort – velikostní skupina stolu č. 3 s rovnou stolovou deskou. Dále grafické znázornění dosahových vzdáleností dítěte na vozíku – mladší školní věk – pozice vzpřímený sed – velikostní skupina stolu č. 5 s šikmou stolovou deskou.

Vzhledem k tomu, že velikostní skupina č. 3 žákovského stolu s šikmou stolovou deskou nevyhovuje rozměrovým parametrům dítěte na vozíku mladšího školního věku, byl použit pro simulování pozice žákovský stůl velikostní skupiny č. 5.

### 2.10.19 Význam dosahových vzdáleností u sezení dětí při vzdělávání

Na základě analýzy a zpracování výsledků ze studie ELSPEC je patrné, že nejčastějšími vlivy, které způsobují pohybová omezení, je právě lehká instabilita, vadné držení těla, DMO aj. Ostatní vady, onemocnění, úrazy nemají tak výrazný vliv na pohyb. Vadné držení těla v jednotlivých letech představuje v celkovém procentuálním zastoupení okolo 35 %.

Význam dosahových vzdáleností u sezení dětí při vzdělávání je nesporný. Vzdálenosti dosahů v jednotlivých pozicích jsou variabilní. Závisí na velikosti, rozměrových charakteristikách každého dítěte, ale i na pohybové aktivitě a míře disability. Děti na vozíku mají pohybová omezení nejen v prostoru v rámci komunikace s okolním prostředím, ale i zpravidla omezení při naklonění, pohybu některých částí těla. To může být dáno jejich zdravotním stavem, ale i tím, že nedochází k ideálnímu vývoji celého pohybového aparátu. Špatný zdravotní stav vzájemně s dalšími spolupůsobícími faktory negativně ovlivňuje kvalitu pohybu a má zásadní vliv na jeho možná pohybová omezení.

V rámci integrace žáků s pohybovým omezením do vzdělávacího prostředí do „běžných škol“ je potřeba při definování ergonomických požadavků brát v úvahu i zkrácené vzdálenosti dosahů vozíčkářů. Na druhé straně je nutné nahlížet na děti zdravé i nemocné jednotně jako na jeden celek tak, aby požadavky vyhovovaly všem dětem.

Kvůli odlišným pohybovým omezením (disabilitě a její míře) není snadné stanovit pevné všeobecné dosahové vzdálenosti. Z tohoto důvodu jsou řešeny dosahy u dětí na vozíku. Ostatní omezení je velmi obtížné nasimulovat a u každého dítěte se projevuje individuálně.

Dosahové ergonomické parametry u dětí pro školní nábytek mají sloužit k vhodnému výběru školního nábytku a být pomůckou při eventuální volbě žákovského stolu s šikmou pracovní deskou. Dále dosahy u dětí na vozíku mohou sloužit i pro stanovení horizontálních dosahů u jiného typu nábytku (příkladem dětský úložný nábytek pro bytový interiér). Tato skutečnost se týká dětí s trvalým pohybovým omezením, ale i dětí, které mají dočasná omezení.

Výsledky a získané poznatky, jež jsou předmětem výzkumného šetření předloženého odborného textu, mají napomoci nejen všem učitelům primárního a sekundárního stupně vzdělávacího systému k získání potřebných profesních kompetencí na úrovni

znalosti vztahu pohybového omezení žáka k nastavení parametrů školního nábytku, ale mají také napomoci k informovanosti a znalosti tohoto vztahu i ostatním zaměstnancům školy, kteří jsou podporováni v osobnostním profesním vzdělávání.

Pro vzdělávací instituci (školu), respektive strategický management školy může být avizovaná „*Metodika hodnocení nábytku pro žáky s pohybovým omezením*“ základním pilířem k eliminaci dopadu negativního vývoje zdravotního stavu v průběhu vzdělávacího procesu, ale na druhou stranu může být i primární složkou prevence ke zdraví samotnému.

Škola jakožto nositel vzdělávacího procesu by díky tomu měla mít možnost volby při výběru, nákupu, ale i nastavení parametrů školního nábytku u cílové skupiny. To ale je nutné v rámci ČR přijmout a zpracovat do legislativních předpisů a doporučení.

## 2.11 Některé podněty k rozvoji lidských zdrojů sociálních partnerů vysokoškolského ústavu Mendelovy univerzity v Brně

*Dana Linhartová, Lenka Danielová*

Skladba činností, které jsou součástí poslání vysokoškolského ústavu Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně, je různorodá. Tyto činnosti jsou prioritně směřovány do oblasti pregraduálního, ale i graduálního a postgraduálního vzdělávání pedagogických pracovníků středních odborných škol, dále do pregraduálního, ale i graduálního vzdělávání technických zručů. Další aktivity, jež stojí v centru pozornosti našeho vysokoškolského ústavu, jsou zacíleny do významné oblasti celoživotního vzdělávání – dalšího vzdělávání. V jejich rámci nabízíme rozmanité kurzy zejména pro absolventy studijních programů Mendelovy univerzity v Brně, v nichž poskytujeme mnohé rekvalifikační, ale i odborné vzdělávací a zájmové aktivity. Činnost vysokoškolského ústavu je též orientována do oblasti poradenství, a to jak psychologického, studijního, tak i kariérního. Jeho odběrateli jsou studenti naší univerzity, ale také středních odborných škol. V neposlední řadě je naše činnost též věnována seniorské populaci. Právě jí je nabízena jak Univerzita třetího věku, tak i nástavbové studium a další krátkodobé kurzy.

Všechny uváděné činnosti jednoznačně vychází z poslání našeho vysokoškolského ústavu, jež je formulováno následovně:

- poskytovat absolventům středních škol, bakalářských a magisterských studijních programů zemědělského, technického, potravinářského, ekologického, lesnického, dřevařského, krajinářského, ekonomického, inženýrského, zahradnického, případně veterinárního zaměření příležitost získat odborné pedagogické vzdělání ve smyslu zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících;
- nabízet pedagogickým pracovníkům vzdělávací aktivity zaměřené do oblasti jejich dalšího vzdělávání;
- poskytovat absolventům středních škol studium bakalářských, magisterských a doktorských studijních programů s celouniverzitním a mezioborovým charakterem;
- zajišťovat vědeckou, výzkumnou a vývojovou činnost orientovanou do oblasti studijních a vzdělávacích programů vysokoškolského ústavu;
- rozšiřovat a zvyšovat odborné kompetence absolventům bakalářských a magisterských studijních programů poskytované jednotlivými fakultami Mendelovy univerzity v Brně, popřípadě jinými vysokými školami (zejména v oblasti rozvoje jejich tzv. soft skills);
- realizovat a zajišťovat rozvoj celoživotního vzdělávání, včetně seniorského vzdělávání formou U3V;

- vytvářet a realizovat systém interního vzdělávání pro akademické a neakademické pracovníky Mendelovy univerzity v Brně;
- realizovat a rozvíjet činnost celouniverzitního Poradenského centra v oblasti odborného a psychologického poradenství, poskytujícího služby odborné i laické veřejnosti, studentům a zaměstnancům univerzity.

Cílem následujícího textu je specifikovat a charakterizovat sociální partnery vysokoškolského ústavu Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně v prostředí Jihomoravského kraje a navrhnout v souladu se Strategií rozvoje lidských zdrojů Jihomoravského kraje 2006–2016 některé podněty k rozvoji jejich vzdělanosti a konkurenceschopnosti.

Odborné sdělení je vytvořeno s využitím metod vědecké práce, jako jsou zejména analýza, syntéza a deskripce strategických materiálů Jihomoravského kraje z oblasti rozvoje lidských zdrojů a poznatků odborníků, kteří se touto problematikou též zabývají. Následně je prostřednictvím metody predikce vytvořen návrh podnětů, které mohou přispět k rozvoji sociálních partnerů vysokoškolského ústavu v návaznosti na strategický rozvoj lidských zdrojů Jihomoravského kraje.

### **2.11.1 Orientace vysokoškolského ústavu Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně (dále jen ICV MENDELU)**

Poslání vysokoškolského ICV MENDELU naznačuje, že jeho veškeré aktivity směřují k mnoha skupinám sociálních partnerů, ať již v prostředí regionálního středního odborného školství nebo akademického prostředí či zaměstnavatelů, absolventů jeho studijních a vzdělávacích programů i kurzů, jejich profesních sdružení či seniorské populace. Všechny činnosti vysokoškolského ústavu jsou přednostně zaměřeny na rozvoj různorodých lidských zdrojů Jihomoravského kraje. Z této skutečnosti jednoznačně vyplývá, že Jihomoravský kraj, v tomto ohledu reprezentován Radou pro rozvoj lidských zdrojů, je též významným sociálním partnerem nedílné součásti Mendelovy univerzity v Brně, tedy jeho vysokoškolského ústavu.

Je proto logické, že vysokoškolský ústav, který se intenzivně zajímá o strategické cíle a záměry všech svých sociálních partnerů, Jihomoravský kraj nevyjímaje, usiluje o propojení vlastních cílů s cíli svých sociálních partnerů. Vždyť sociální partnerství se obecně utváří proto, aby mohly být společně naplňovány cíle kooperujících sociálních partnerů.

### **2.11.2 Sociální partneři vysokoškolského ústavu**

Sociální partnerství se obecně utváří jako seskupení reprezentantů organizací nebo také jednotlivců, aby společně pracovali na naplnění společných cílů (Danielová, Linhartová, 2012). Partnerství jakékoliv vzdělávací instituce se sociálními partnery se vytváří na bázi její kooperace s organizacemi, respektive s jejich reprezentanty či s individuálními osobami. Tito partneři se svými aktivitami mohou podílet na tvorbě základních pedagogických dokumentů vzdělávací instituce, na spolupráci při tvorbě a realizaci studijních a vzdělávacích programů, edukaci a osobnostním rozvoji studentů a dalších účastníků vzdělávacích aktivit.



Obvykle se prostor pro partnerství vytváří tehdy, jestliže vzdělávací instituce zjišťuje nějaký nedostatek. Proto si též vysokoškolský ústav uvědomuje svoji potřebu své sociální partnery neustále mapovat, rozšiřovat a inovovat, tedy vytvářet si aktuální síť svých sociálních partnerů. Nejedná se jen o partnery v místě svého působení, ale i o partnery zahraniční.

Možnosti vysokoškolského ústavu pro navázání sociálního partnerství jsou dány např. jeho strategií, cíli a posláním, dále dosavadními zkušenostmi, vyhledáváním případných partnerů, motivací ke spolupráci, informovaností atd.

Sociální partnery vysokoškolského ústavu lze v současné době rozdělit do dvou základních skupin – interní sociální partneři a externí sociální partneři.

K základním interním sociálním partnerům řadíme *vedení univerzity a její další orgány, akademický senát univerzity, akademické pracovníky, studenty a absolventy* všech studijních programů univerzity, ale také např. *vědecko-výzkumné, administrativní a technické pracovníky univerzity* a členy *vysokoškolské odborové organizace*.

V porovnání se sociálními partnery uvnitř vysokoškolského ústavu jsou sociální partneři vně této vzdělávací instituce samostatnými subjekty, fungujícími na vysokoškolském ústavu nezávisle. Jako partneři mají stanoveny své úkoly a určení jistou, mnohdy pouze zprostředkovanou a fiktivní odpovědnost ve vztahu k němu. Tito externí sociální partneři představují ale pro vysokoškolský ústav významný zdroj expertních informací například tím, že poskytují studentům vysokoškolského ústavu svá prostředí pro vykonávání jejich odborné praxe. Externími sociálními partnery vysokoškolského ústavu jsou např. *střední odborné školy, hospodářské podniky, nekomerční organizace, součásti českých i zahraničních vysokých škol, profesní komory a asociace, úřady práce*, ale také *instituce veřejné správy* (státní správy a samosprávy). Partnerství umožňuje, aby některé výstupy z výuky a práce studentů mohly být uplatněny v praxi smluvních podniků, zejména středních odborných škol. Partnerství ulehčuje i získávání odborníků z praxe pro vzdělávací aktivity pořádané vysokoškolským ústavem. Podniky různého typu se také mohou prostřednictvím svých podniků podílet na tvorbě kurikulárních dokumentů, zejména studijních, ale i dalších vzdělávacích programů vysokoškolského ústavu, profilu jejich absolventa a osnovách jednotlivých studijních odborných předmětů.

Obecně platí, jak sděluje Petrovič (2011), že neexistuje univerzální recept pro navazování a rozvoj sociálního partnerství vzdělávacích institucí a dalších zainteresovaných subjektů. Sociální partnerství ale představuje specifickou investici, která vytváří příznivé edukační prostředí a významně může ovlivňovat vzdělanostní a kvalifikační potenciál absolventů škol. Jeho podpora je v zájmu nejen škol, ale také zaměstnavatelů i celé společnosti.

### 2.11.3 Jihomoravský kraj – sociální partner vysokoškolského ústavu

Mendelova univerzita v Brně je jednou ze stěžejních veřejných škol, která se nachází na území Jihomoravského kraje. Není proto divu, že prostředí tohoto kraje, a to vlivy politického, ekonomického, sociálního, technologického, environmentálního, ale i legislativního charakteru, významně ovlivňuje strategické materiály nejen Jihomoravského kraje, ale i výše uvedeného vysokého učení a taktéž jeho vysokoškolského ústavu.

Tvůrcem strategických dokumentů území jižní Moravy je Jihomoravský kraj, který by měl být, z pohledu všech součástí Mendelovy univerzity v Brně, nejen pro ni významným sociálním partnerem. Mezi základní strategické dokumenty Jihomoravského kraje patří

zejména *Aktualizace strategické vize Strategie rozvoje Jihomoravského kraje 2020, Strategie rozvoje lidských zdrojů Jihomoravského kraje 2006–2016* (Strategie rozvoje lidských zdrojů..., 2006), ale také např. *Krátkodobý realizační plán Strategie lidských zdrojů Jihomoravského kraje 2012–2013* (Krátkodobý realizační plán Strategie..., 2012).

Rada rozvoje lidských zdrojů Jihomoravského kraje projednala dne 20. 2. 2006 *Hlavní strategické směry a doporučení strategie rozvoje lidských zdrojů Jihomoravského kraje* (Hlavní strategické směry..., 2006). Z tohoto materiálu vyplynula strategická vize Jihomoravského kraje v oblasti lidských zdrojů, jež je formulována následovně: „*Kvalifikovaný, adaptabilní a konkurenceschopný lidský kapitál na otevřeném a efektivním trhu práce, zaručující rovné příležitosti pro všechny, využívající potenciál Brna jako druhého nejvýznamnějšího vzdělanostního a informačního centra v ČR*“ (tamtéž, s. 5).

Součástí tohoto strategického dokumentu je též formulování strategického cíle v oblasti rozvoje lidských zdrojů v Jihomoravském kraji. Je specifikován takto: *Zvyšování zaměstnanosti a celkového hospodářského růstu kraje prostřednictvím rozvoje efektivního trhu práce založeného na:*

- na kvalifikovaném, flexibilním a konkurenceschopném lidském kapitálu generovaném vzdělanostním a inovačním potenciálem JMK;
- na adaptabilitě a konkurenceschopnosti lidských zdrojů v JMK;
- na účinné politice zaměstnanosti, včetně důsledného prosazování rovných příležitostí a integraci sociálně vyloučených skupin obyvatelstva, a to při respektování a podpoře principů udržitelného rozvoje.

Studium výše uvedených strategických dokumentů nás přivedlo na myšlenku zpracovat pro Jihomoravský kraj návrh projektu, který může přispět k vyšší provázanosti činností vysokoškolského ústavu Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně se záměry Jihomoravského kraje (dále jen JMK). Tak může vzniknout pro obě strany podnětné a přínosné sociální partnerství, jež posílí vzájemná kooperace.

Námi navrhovaný projekt přispívá k odstranění slabých stránek strategického materiálu *Strategie rozvoje lidských zdrojů Jihomoravského kraje 2006–2016*, a to zejména:

- nedostatečného rozvoje systému celoživotního vzdělávání (část Situace v regionu);
- výrazného zastoupení starších věkových skupin obyvatelstva v populačně malých obcích kraje a ve městě Brně (část Situace v regionu);
- absence ucelené koncepce celoživotního (resp. dalšího) vzdělávání v JMK (část Rozvoj lidských zdrojů);
- relativně nižší účasti obyvatel v dalším vzdělávání, nedostatečná motivace všech zainteresovaných v procesu dalšího vzdělávání, zejména zaměstnavatelů (část Rozvoj lidských zdrojů);
- malého důrazu na strategii aktivního stárnutí (část Rozvoj lidských zdrojů);
- nízké úrovně spolupráce vzdělávacích institucí s praxí (část Problematika konkurenceschopnosti a spolupráce, vzdělanost) – se středními odbornými učiteli (dále jen SOU), středními odbornými školami (dále jen SOŠ) a vyššími odbornými školami (dále jen VOŠ);
- dovednosti absolventů ne plně vyhovují požadavkům zaměstnavatelů (část Rozvoj lidských zdrojů);
- nedostatečné nabídky dalšího vzdělávání (část Rozvoj lidských zdrojů);

ale též k eliminaci hrozeb:

- nebezpečí emigrace vzdělanějších a mladších skupin obyvatelstva (část Situace v regionu);
- pokračující rozvíření nůžek mezi vzdělanostní úrovní v brněnské aglomeraci a v ostatních regionech (část Situace v regionu);
- rozvíření nůžek mezi populačně nejmenšími sídly v aspektech stárnutí obyvatelstva a vzdělanostní úrovně (část Situace v regionu);
- nedostatečná podpora rozvoje lidských zdrojů a systému celoživotního vzdělávání (část Situace v regionu);
- nedostatečná podpora procesu aktivního stárnutí (část Situace v regionu);
- nízký zájem podniků o další vzdělávání zaměstnanců a nízká spolupráce vzdělávacích institucí a podniků (část Rozvoj lidských zdrojů);
- nedostatečné finanční zdroje i v oblasti dalšího vzdělávání (část Rozvoj lidských zdrojů);
- nedostatečná pozornost a podpora výchovnému procesu, který je součástí vzdělávacího systému na všech stupních (část Rozvoj lidských zdrojů);
- pokles produktivity práce v důsledku nízkého zájmu podniků o další vzdělávání zaměstnanců (část Rozvoj lidských zdrojů);
- nedostatečně rychlé odbourávání informační negramotnosti v některých regionech JMK (část Rozvoj lidských zdrojů);
- riziko nezaměstnanosti absolventů pedagogických oborů (část Problematika konkurenceschopnosti a spolupráce, vzdělanost);
- nedostatečná spolupráce subjektů soukromého sektoru se vzdělávacími institucemi na všech úrovních (část Problematika konkurenceschopnosti a spolupráce, vzdělanost);
- nízká motivace dospělých k dalšímu vzdělávání ve formě spolupráce vzdělávacích systémů s podnikatelskými subjekty (část Problematika konkurenceschopnosti a spolupráce, vzdělanost).

#### **2.11.4 Návrh projektu „Rozvoj odborných a klíčových kompetencí vybraných profesních skupin obyvatel Jihomoravského kraje“**

Záměrem projektu, který vysokoškolský ústav připravuje, je zvyšování vzdělanosti a konkurenceschopnosti obyvatelstva JMK při posilování jejich uplatnitelnosti na trhu práce. Naší snahou je rozvinout odborné a klíčové kompetence vybraných profesních skupin obyvatel JMK, a tím eliminovat vybrané slabé stránky a hrozby v oblasti rozvoje lidských zdrojů a vzdělávání. Vlastní návrh projektu je zaměřen celkem do 5 klíčových oblastí:

##### *1. Podpora přípravného vzdělávání budoucích učitelů středních odborných škol*

Cílem jmenované aktivity je zvýšit profesionalitu pedagogických pracovníků regionálního školství prostřednictvím inovace praktické části pregraduální přípravy pedagogických pracovníků (UOP a UPVOV) JMK.

Podle výzkumných šetření (Vašutová, 2004; Dyrtrtová, 2010; Danielová, Janderková, Horáčková, 2012) je důležité propojení teoretických znalostí budoucích učitelů s praktickými dovednostmi. Sami studenti pociťují nedostatečnou praktickou přípravu na své

budoucí povolání ze strany vysokých škol. Proto se vysokoškolský ústav rozhodl zařadit do obsahu svého bakalářského studijního programu Specializace v pedagogice, studijního oboru Učitelství odborných předmětů a Učitelství praktického vyučování a odborných předmětů dvoustupňový systém pedagogické praxe.

Předmět Individuální řízená pedagogická praxe (IRPP) je posílen ještě o Úvod do individuální řízené pedagogické praxe. V rámci tohoto předmětu se studenti seznamují se specifiky vyučování jednotlivých odborných předmětů a speciálních teorií vyučování na střední škole, učí se prakticky aplikovat moderní vyučovací metody do výuky odborných předmětů podle zvolené aprobační a komplexně se připravují na Individuální řízenou pedagogickou praxi. Individuální řízená pedagogická praxe bakalářského je realizována v posledním semestru studia a je završením studia v obou typech studijních oborů. Studenti mohou na praxi nastoupit až po uzavření všech povinných i povinně volitelných předmětů zapsaných za celou dobu studia.

Rozvoj pedagogických kompetencí v podobě rozšíření a zkvalitnění pedagogické praxe by se měl promítnout také do kurzů celoživotní vzdělávání v oblasti Specializace v pedagogice, které rovněž ICV MENDELU realizuje.

### *2. Rozvoj lektorských dovedností vybraných profesních skupin obyvatel*

Cílem uváděné klíčové oblasti je zvýšit kvalifikovanost vybraných profesních skupin obyvatel v oblasti lektorských dovedností v souladu s profesní kvalifikací Lektor podle „*Národní soustavy kvalifikací*“.

V souvislosti s proměnou středních škol v centra celoživotního učení (dále jen centra ČŽU), která by měla umožnit vzdělávání osob nejenom v počátečním vzdělávání, ale také v oblasti dalšího odborného vzdělávání, jsou na pedagogické pracovníky kladeny nové, dosud zcela nerozvinuté kompetence. K těmto kompetencím řadíme mimo jiné andragogické kompetence, manažerské kompetence, ale také kompetence speciálně andragogické.

Andragogické kompetence, které byly dříve zařazovány k pedagogickým, souvisí s osvojením andragogického taktu a mistrovství zvládnutím didaktických forem, zásad, aplikací vyučovacích metod a hmotných didaktických prostředků do výuky v rámci vzdělávání dospělých. V ideálním případě by získání a rozvoj těchto kompetencí mělo být zařazeno do obsahu výuky již v rámci přípravného vzdělávání učitelů na vysokých školách. Získané znalosti je nezbytné propojit s dovednostmi a zkušenostmi, které studenti získají nejen v průběhu teoretické části studia, ale také v rámci pedagogické praxe přímo v podmínkách střední školy.

Rozvoj uvedených kompetencí je nezbytný také pro další profesní skupiny obyvatel JMK. Podporován by měl být zejména v případě technických, přírodovědných a zemědělských oborů, na které se ICV MENDELU rovněž zaměřuje.

### *3. Podpora spolupráce vzdělávacích institucí s praxí*

Cílem nazvané aktivity je vytvořit fungující komunikační platformu mezi vzdělávacími institucemi a subjekty soukromého a veřejného sektoru. Pro vzdělávání budoucích odborníků je nezbytná spolupráce s podniky, identifikace vzdělávacích potřeb populace a následná implementace do vzdělávacích obsahů konkrétních studijních programů. Pro vysoké školy je také velice důležitá spolupráce se středními školami. Nabízí se zde spolupráce v oblasti poradenských služeb, v oblasti podpory studentů středních škol (dále

jen SŠ) při vyhledávání budoucího uplatnění, péče o nadané žáky, motivace žáků SŠ pro studium na vysokých školách (dále jen VŠ), podpora a motivace žáků pro studium technických a přírodovědných oborů. Aktivní spolupráce napomáhá rovněž k rozvoji kompetencí žáků SŠ nezbytných pro uplatnění na trhu práce.

Zamýšlené aktivity by měly také umožnit zahájení účinné spolupráce v oblasti získu praktických zkušeností u studentů vysokých škol. Podniky jsou nezbytnými sociálními partnery, kteří umožňují studentům získat nezbytné praktické zkušenosti pro výkon svého budoucího povolání. Tato spolupráce není ovšem jednostranná, umožňuje firmám podporovat talentované studenty, získat kvalifikované a proškolené zaměstnance. Pro hospodářský a sociální růst je důležitá také spolupráce v oblasti využívání výsledků výzkumu a vývoje. Spolupráce v této oblasti přináší vysokých školám prestiž, ale také zisk finančních prostředků umožňujících další rozvoj vzdělávacích a výzkumných aktivit.

#### *4. Rozvoj systému celoživotního vzdělávání v JMK*

Cílem této klíčové oblasti je navrhnout systém dalšího odborného vzdělávání pro zaměstnance vybraných oborů a tento systém aplikovat do praxe.

Ročně se účastní nějaké formy vzdělávání pouze 29 % obyvatel České republiky ve věku 25–64 let, zatímco v ostatních zemích Evropské unie je to průměrně až 42 %. Největší podíl připadá na informální vzdělávání (21,4 %) a neformální vzdělávání (12,9 %) (Vyhnánková, 2007). Realizátoři vzdělávání musí neustále sledovat a pružně reagovat na trh práce. Musí se ohlížet na to, zda ten, kdo projde určitým systémem vzdělávání, bude vybaven po odborné stránce pro profesní život. V této souvislosti bude jistě zajímavé zmínit anketu provedenou mezi sto firmami (Scio, 2008). Z ní vyplynulo, že téměř tři čtvrtiny personalistů si u absolventů nejvíce cení samostatnost a flexibilitu. Praxe je nejdůležitější pouze pro necelou čtvrtinu. Zejména velké firmy hledají absolventy bez praxe poměrně aktivně a čím dál víc rozvíjejí programy na jejich zaškolení. Chtějí oslovit perspektivní lidi na trhu práce co nejdříve, a předběhnout tak konkurenci. Personalisté se shodují na tom, že úroveň absolventů českých vysokých škol se postupně zlepšuje, na větší úrovni je zejména znalost cizích jazyků. Celkově ale v komunikaci mladí čeští vysokoškoláci stále poněkud zaostávají za svými zahraničními kolegy. Absolventi jsou dobře vybaveni po stránce teoretické, ale méně po stránce takzvaných měkkých dovedností. Jedná se především o komunikační a prezentační schopnosti nebo týmovou spolupráci.

Zajímavý průzkum realizoval i Národní ústav odborného vzdělávání (Farchi, 2008). Bylo zjišťováno, které znalosti a dovednosti zaměstnavatelé pokládají za důležité a o kterých kompetencích se respondenti domnívají, že jejich význam v budoucnu ještě vzroste. Lze shrnout, že zaměstnavatelé působící v průmyslové sféře i v sektoru služeb mírně preferují profesní dovednosti oproti dovednostem klíčovým, což jsou vlastnosti, postoje a schopnosti důležité i v osobním životě. Právě klíčové kompetence jsou důležitější pro menší firmy, protože v těchto organizacích je zapotřební, aby pracovníci byli schopni vykonávat větší množství činností a byli všestrannější, nikoli úzce specializovaní.

V souladu s uvedeným a s výsledky 1. interního vědecko-výzkumného úkolu realizovaného na ICV MENDELU s názvem Analýza vzdělávacích potřeb studentů ICV MENDELU vzhledem k možnostem vzdělávací instituce a požadavkům praxe bude v rámci této aktivity navržen systém dalšího odborného vzdělávání (zejména rozvoj kompetencí v oblastech informačních a komunikačních technologií, inovace odborných kompetencí,

rozvoj měkkých dovedností nezbytných pro lepší uplatnění na trhu práce a ve společnosti) (Danielová, Janderková, Horáčková, 2012). Tento systém bude následně implementován do podmínek praxe ve formě odborných kurzů a kurzů zaměřených na rozvoj klíčových kompetencí pro pracovníky v zemědělských, přírodovědných a technických oborech.

### 5. Podpora strategie aktivního stárnutí

Na základě programů a doporučení Organizace spojených národů a Evropské unie přijala vláda ČR Národní program přípravy na stárnutí na období let 2003–2007, následované Národním programem přípravy na stárnutí na období 2008–2012. Tyto dokumenty stanovily cíle a opatření nezbytné pro přijetí v konkrétních oblastech v kontextu demografického stárnutí a sociálních změn (Cimbálníková, 2011). Jmenovaný program se zaměřil na následující prioritní témata: Aktivní stárnutí, prostředí a komunita vstřícná ke stáří, zlepšení zdraví a zdravotní péče ve stáří, podpora rodiny a pečovateli, podpora participace na životě a společnosti a ochrana lidských práv (Cimbálníková, 2011). Na zmiňované dokumenty navazuje Národní program přípravy na stárnutí na období let 2013–2017. Nový program bude zaměřen na tyto priority (MPSV, 2012):

- Celoživotní učení;
- Zaměstnávání starších osob a seniorů;
- Dobrovolnictví seniorů;
- Mezigenerační dialog;
- Kvalitní prostředí pro život seniorů;
- Zdravé stárnutí;
- Péče o seniory;
- Lidská práva seniorů.

### 2.11.5 Výhled ICV MENDELU do velmi blízké budoucnosti

K rozvoji prioritního tématu Celoživotní učení v uvedené strategii jsou orientovány cíle a aktivity páté klíčové oblasti. Cílem aktivity je zapojit do systému dalšího vzdělávání osoby v předdůchodovém a důchodovém věku. Vzdělávání bude realizováno ve dvou základních oblastech, zájmové a odborné. Kompetenční vzdělávání bude vycházet z potřeb zaměstnavatelů JMK, podpoří zvýšení podílu starších pracovníků na dalším vzdělávání a umožní jim získat nové odborné kompetence umožňující jejich lepší uplatnitelnost na trhu práce. Rozvoj odborného vzdělávání pro starší dospělé by měl být také v kompetenci univerzit třetího věku (U3V), na kterých je v současné době věnována pozornost spíše zájmovému vzdělávání. Také ICV MENDELU již od roku 2003 úspěšně U3V uskutečňuje. Vybrané aktivity v 5. klíčové oblasti budou realizovány za podpory U3V ICV MENDELU. V průběhu řešení projektu je připravena řada odborných přednášek a praktických cvičení i exkurzí ve spolupráci se špičkovými pracovišti MENDELU, výuka bude orientována také k získu nezbytných měkkých dovedností i k posílení fyzického a psychického zdraví.

Pro svoji vzdělávací, vědecko-výzkumnou a další činnost potřebují vzdělávací instituce nezbytně silné sociální partnery. K základním interním sociálním partnerům ICV MENDELU patří vedení univerzity, akademický senát, akademičtí pracovníci, studenti



všech ročníků, oborů a forem studia atd., ale také např. členové vysokoškolské odborné organizace. K externím sociálním partnerům vysokoškolského ústavu bezesporu patří střední odborné školy a učiliště, profesní komory a asociace, ale také např. instituce státní správy. Významným sociálním partnerem je také Jihomoravský kraj. Ve spolupráci s JMK, v souladu s jeho strategiemi a koncepcemi je připravován návrh projektu umožňující rozvoj odborných a klíčových kompetencí vybraných profesních skupin obyvatel Jihomoravského kraje. Jeho hlavní oblasti umožní rozvinout odborné kompetence pedagogických pracovníků a prohloubit jejich praktické dovednosti. Prostřednictvím diskutovaného projektu bude vytvořena partnerská síť s dalšími vzdělávacími institucemi a komerční sférou, která podpoří rozvoj systému celoživotního učení v Jihomoravském kraji. Aktivita 5. klíčové oblasti budou orientovány na podporu celoživotního učení osob v předdůchodovém a důchodovém věku, kterým tak umožní získat nové odborné i klíčové kompetence. K realizaci dlouhodobých koncepcí je pro ICV MENDELU nezbytné vybudovat a systematicky rozvíjet síť sociálních partnerů.



## 2.12 Zhodnocení koncepce rozvoje vysokoškolského ústavu a jeho další směr

*Dana Linhartová, Lenka Danielová, Martin Brandstätter*

Institut celoživotního vzdělávání (dále jen ICV) Mendelovy univerzity v Brně (dále jen MENDELU) vznikl v roce 2003 jako celouniverzitní pracoviště (Rozhodnutí rektora č. 14/2003 ze dne 27. 5. 2003, č. j. 1138/2003). V roce 2006 se stal vysokoškolským ústavem (VÚ) ve smyslu § 22 odst. 1, písm. b) zákona o vysokých školách (Rozhodnutí rektora č. 15/2006 ze dne 15. 6. 2006, č. j. 2420/2006-981). Jeho činnost byla od této doby směřována k naplnění stěžejního strategického dokumentu, tj. ke Koncepci rozvoje vysokoškolského ústavu na léta 2008–2013 (Máchal, Linhartová, 2008).

Tento materiál formuloval jak poslání vysokoškolského ústavu, tak i jeho vizi, strategické cíle a klíče k úspěchu. Byla v něm též deklarována jeho vazba na Strategii celoživotního učení v České republice (Somr, 2006). Obsahoval také SWOT analýzu, hlavní činnosti vysokoškolského ústavu a základní milníky jeho rozvoje.

V roce 2010 byl v souladu s Dlouhodobým záměrem vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti Mendelovy univerzity v Brně pro období 2011–2015 vytvořen Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti vysokoškolského ústavu Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně pro období 2011–2015 (Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké..., 2010), jehož každoroční aktualizace i vyhodnocování je vedením VÚ ICV MENDELU pravidelně uskutečňována.

Vysokoškolský ústav ICV MENDELU (dále jen ICV MENDELU) má v současné době pět oddělení, a to Oddělení sociálních věd, Oddělení expertního inženýrství, Oddělení dalšího odborného vzdělávání, Oddělení seniorského vzdělávání a Poradenské centrum (Institut celoživotního vzdělávání, 2013).

Cílem následujícího textu je zhodnotit naplnění Koncepce rozvoje vysokoškolského ústavu na léta 2008–2013, posoudit příčiny současného stavu jeho rozvoje a formulovat strategii dalšího rozvoje vysokoškolského ústavu prostřednictvím jeho poslání, vize a strategických cílů.

### 2.12.1 Směry Koncepce rozvoje vysokoškolského ústavu na léta 2008–2013

Koncepce rozvoje vysokoškolského ústavu na léta 2008–2013 je členěna na jednotlivé části a k naplnění jejich obsahu se nyní vyjádříme. Formulace znění koncepce je uvedena kurzívou a po ní vždy následuje náš komentář.

Poslání vysokoškolského ústavu ICV MENDELU je:

- zajišťovat vědeckou, výzkumnou a vývojovou činnost orientovanou do oblasti studijních a vzdělávacích programů;
- rozšiřovat a zvyšovat odborné kompetence absolventům bakalářských a magisterských studijních programů poskytované jednotlivými fakultami MENDELU, popřípadě jinými vysokými školami;
- poskytovat absolventům středních škol studium bakalářských a magisterských a doktorských studijních programů s celouniverzitním a mezioborovým charakterem;
- realizovat a zajišťovat rozvoj celoživotního vzdělávání, vč. seniorského vzdělávání formou Univerzity třetího věku;
- vytvářet a realizovat systém interního vzdělávání pro akademické a neakademické pracovníky MENDELU;
- realizovat a rozvíjet činnost celouniverzitního Poradenského centra se zaměřením na profesní, studijní a psychologické poradenství.

Vědecká, výzkumná, vývojová a projektová činnost vysokoškolského ústavu byla orientována zejména do oblasti internacionalizace, grantové a projektové činnosti, rozšiřování spolupráce s aplikační sférou.

Vysokoškolský ústav, od doby svého vzniku, intenzivně spolupracuje jak s vysokoškolskými institucemi v rámci svého regionu, tak i s dalšími partnery nejen v České republice, ale i v zahraničí. V oblasti internacionalizace jde zejména o navazování a rozšiřování spolupráce se zahraničními univerzitami, na kterých akademičtí pracovníci mají možnost realizovat svoji vědecko-výzkumnou činnost a rozvíjet další spolupráci s vědeckou komunitou. Ve sledovaném období vysokoškolský ústav uzavřel s 12 zahraničními univerzitami bilaterální smlouvu a navázal partnerství s dalšími výzkumnými pracovišti. Snahou vysokoškolského ústavu je stát se uznávaným pracovištěm v oblasti pedagogického výzkumu umožňujícím nové poznatky aplikovat přímo do vysokoškolské výuky. Ve své koncepci se zatím vysokoškolskému ústavu zcela nedaří získávat významné zahraniční odborníky pro excelentní přednášky určené nejen studentům MENDELU, ale také akademickým pracovníkům.

K rozvoji pracoviště a vyhledávání potenciálních výzkumných kapacit je důležité zapojení studentů bakalářských a navazujících studijních programů do vědecko-výzkumných aktivit. Studenti měli možnost podílet se na výzkumných úkolech řešených naším ústavem, a to zejména v rámci 1. interního vědecko-výzkumného projektu, který byl řešen v letech 2008–2010 s názvem Analýza vzdělávacích potřeb studentů ICV MENDELU v Brně vzhledem k možnostem vzdělávací instituce a požadavkům praxe. Globálním cílem projektu byl růst uplatnitelnosti absolventů studijních programů, frekventantů kurzů a ostatních forem vzdělávání nebo uchazečů a zvýšení odborné gramotnosti při poradenské činnosti na ICV MENDELU. Byla provedena analýza vzdělávacích potřeb studentů bakalářských studijních programů, frekventantů kurzů. Dotazováni byli rovněž potenciální zaměstnavatelé našich absolventů, krajské úřady a úřady práce. Pozornost byla věnována především postojům studentů učitelství k profilu absolventa příslušného studijního oboru, problematice obsahu jednotlivých studijních oborů s orientací na jejich praktickou složku, výzkumu profesních kompetencí studentů učitelství, nezbytných pro úspěšný pracovní život absolventa vysoké školy. Na základě výsledků výzkumného šetření byly navrhovány mimo jiné některé obsahové a metodické změny ve studijních oborech

Učitelství odborných předmětů a Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku. Na úspěšně realizovaný projekt navázal 2. interní vědecko-výzkumný projekt *Proměny SOŠ v moderní vzdělávací instituce*, který aktuálně reaguje na vznik center celoživotního učení (CŽU) v některých středních odborných školách ČR. Projekt je zaměřen jak na učitele a jejich potřeby v rámci dalšího vzdělávání, tak na SOŠ samotné. Výzkumná šetření jsou realizována na univerzitních cvičných školách Mendelovy univerzity v Brně. Studenti ICV MENDELU mají každoročně možnost prezentovat výsledky své odborné činnosti na Studentském inkubátoru i na mezinárodní vědecké konferenci ICOLLE, kterou pravidelně pořádá vysokoškolský ústav v měsíci září.

Grantová a projektová činnost ICV MENDELU byla v sledovaném období velice různorodá. Přehled řešených projektů za období 2008–2013 je uveden v Tab. 2.26. Z této tabulky je patrná úspěšnost ICV MENDELU v získávání projektů ze strukturálních fondů Evropské unie (dále jen EU) i rozvojových programů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT). Za slabé místo lze označit nízkou úspěšnost ve výběrových řízeních vypsáných Grantovou agenturou ČR a projektech mezinárodní spolupráce.

Tab. 2.26: Přehled projektů řešených na ICV MENDELU v letech 2008–2013

Poskytovatel grantu	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Operační programy financované ze strukturálních fondů EU	3	7	7	4	8	4
Grantová agentura ČR	1	1	0	0	0	0
Fond rozvoje vysokých škol	0	2	2	1	0	1
Interní vědecko-výzkumný úkol	1	1	1	1	1	1
MŠMT/MZe	1	1	2	1	1	0
Rozvojové programy pro veřejné vysoké školy	5	7	6	3	6	2
Ostatní	1	2	0	0	2	0
<b>CELKEM</b>	<b>12</b>	<b>21</b>	<b>18</b>	<b>10</b>	<b>18</b>	<b>8</b>

*Zdroj: Materiály ICV MENDELU*

Vysokoškolský ústav ICV MENDELU nabízel, ale v současné době též nabízí v souladu se zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, pedagogickou kvalifikaci absolventům středních či vysokých škol prostřednictvím jak kurzů celoživotního vzdělávání (viz Studium v oblasti pedagogických věd – Učitelství odborných předmětů, Studium v oblasti pedagogických věd – Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku, což jsou vzdělávací programy akreditované v systému Dalšího vzdělávání učitelů), tak i bakalářských studijních programů.

### 2.12.2 Nabídka ICV MENDELU směřující k jeho poslání

V roce 2007 získal vysokoškolský ústav ICV MENDELU akreditaci MŠMT ČR v bakalářském studijním programu Specializace v pedagogice, studijní obor Učitelství

odborných předmětu (dále SvP UOP), který je určen pro absolventy studijních oborů zemědělského, potravinářského, ekologického, mechanizačního, ekonomického, lesnického, dřevařského, zahradnického a veterinárního zaměření, a studijní obor Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku (dále SvP UPVOV), který je určen pro absolventy vyššího odborného vzdělání nebo středního vzdělání s maturitou či středního vzdělání s výučním listem oborů zemědělského, potravinářského, ekologického, mechanizačního, ekonomického, lesnického, dřevařského, zahradnického a veterinárního zaměření, kteří perspektivně uvažují o svém kvalifikovaném uplatnění jako pedagogický pracovník v oblasti středního školství. Oba studijní programy byly již znovu reakreditovány. V systému Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků má vysokoškolský ústav dále akreditováno cca 40 dalších vzdělávacích programů. Takto vysokoškolský ústav ICV MENDELU i nadále *rozšiřuje a zvyšuje odborné kompetence absolventům bakalářských a magisterských studijních programů poskytované jednotlivými fakultami naší univerzity, popřípadě jinými vysokými školami*. Výše uvedené aktivity jsou odborně garantovány a realizovány prostřednictvím Oddělení sociálních věd ve spolupráci s Oddělením dalšího odborného vzdělávání.

Od akademického roku 2008/2009 je na vysokoškolském ústavu vyučován akreditovaný bakalářský studijní program Technické znalectví a pojišťovnictví, studijní obor Technické znalectví a pojišťovnictví a od akademického roku 2011/2012 také akreditovaný navazující magisterský studijní program Technické znalectví a expertní inženýrství. Oba dva mají celouniverzitní a mezioborový charakter. První z nich již také úspěšně prošel reakreditačním procesem. Tímto způsobem je naplněno jedno z poslání ICV MENDELU, a to *poskytovat absolventům středních škol studium bakalářských a magisterských studijních programů s celouniverzitním a mezioborovým charakterem*. Doktorský studijní program v tomto ohledu nebyl doposud koncipován. Garancí a realizací uváděných aktivit je pověřeno Oddělení expertního inženýrství ve spolupráci s Ústavem zemědělské, potravinářské a environmentální techniky Agronomické fakulty MENDELU.

*Realizování a zajišťování rozvoje celoživotního vzdělávání, vč. seniorského vzdělávání formou Univerzity třetího věku*, se na vysokoškolském ústavu věnují jeho dvě oddělení. Na Oddělení dalšího odborného vzdělávání jsou uskutečňovány vzdělávací programy akreditované v systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, dále odborné dlouhodobé kurzy (tj. kariérní vzdělávání), většinou z oblasti zemědělství, lesnictví, potravinářství, ekonomiky, regionálního rozvoje, vinařství apod., a krátkodobé kurzy (tj. specializované vzdělávání), což bývají různé jazykové kurzy, IT kurzy, kurzy rétoriky, rozvoje soft skills apod.

Tab. 2.27: Počty posluchačů celoživotního vzdělávání v letech 2008–2012

Vzdělávací aktivity	2008	2009	2010	2011	2012
Další vzdělávání pedagogických pracovníků	127	89	99	118	145
Kariérní vzdělávání	321	347	228	184	279
Specializované vzdělávání	599	430	446	637	678
<b>CELKEM</b>	<b>1 047</b>	<b>866</b>	<b>773</b>	<b>939</b>	<b>1 102</b>

Zdroj: Materiály ICV MENDELU

Tab. 2.27 ukazuje, jak se na ICV MENDELU v průběhu 5 let vyvíjel počet posluchačů programů celoživotního vzdělávání. Jeho kolísavá podoba se do značné míry odvíjela od činnosti personálního vedení Oddělení dalšího odborného vzdělávání, ale též výkonu jeho jednotlivých pracovníků. Tato skutečnost též ovlivnila rozpočet vysokoškolského ústavu, což dokladuje Tab. 2.41 zejména hodnotou výnosy z doplňkové činnosti.

Garantem rozvoje vzdělávání seniorů je Oddělení seniorského vzdělávání. Jeho úlohou je nabízet jak studium na Univerzitě třetího věku (dále U3V) v jejím základním programu Člověk a příroda na počátku třetího tisíciletí a v jejích současných nastavbových programech Zahrada a zdraví a Člověk, zvíře a životní prostředí, tak i v nultém ročníku Naše zahrádka či krátkodobých kurzech pro seniory. Více se o těchto aktivitách Oddělení seniorského vzdělávání lze dočíst na WWW: <http://u3v.mendelu.cz/cz>.

Tab. 2.28: Počty posluchačů seniorského vzdělávání v letech 2008–2012

Vzdělávací aktivity	2008	2009	2010	2011	2012
Univerzita třetího věku – základní cyklus a nultý ročník	310	332	383	423	418
Univerzita třetího věku – nastavbové programy	84	81	214	164	128
Pobočky Univerzity třetího věku	208	311	344	236	606
Kurzy pro seniory	–	59	408	519	255
<b>CELKEM</b>	<b>602</b>	<b>783</b>	<b>1 349</b>	<b>1 342</b>	<b>1 402</b>

Zdroj: Materiály ICV MENDELU

Univerzita třetího věku byla v letech 2008–2011 financována prostřednictvím rozvojových projektů, které podávala a získávala Asociace univerzit třetího věku, a také z poplatků, které byly od jednotlivých účastníků vybírány. Jejich nejvyšší hodnota byla v roce 2010. V rámci centralizovaných projektů tato částka činila 2 217 000 Kč. Tento fakt významně ovlivnil počet aktivit nabízených seniorům. Od roku 2012 je činnost univerzit třetího věku financována pouze částečně z finančních prostředků MŠMT ČR a stala se součástí rozpočtu jednotlivých univerzit, které nabízejí ve svých činnostech také univerzitu třetího věku. Vzhledem k finančním možnostem seniorů je ale v posledních dvou letech omežován jejich zájem o další placené kurzy, které jim jsou v rámci seniorského vzdělávání dále nabízeny. Současně se též pro seniory zvedly poplatky za možnost studovat U3V. Toto vše zcela jistě mělo též vliv na data, která jsou uvedena v Tab. 2.28.

Nezbývá tedy nic jiného než hledat další atraktivní témata vzdělávacích programů a nadšené lektory, kteří se budou vzdělávání seniorů věnovat.

V letech 2009 a 2012 řešili pracovníci ICV MENDELU dva projekty OP VK (projekt *Inovaci odborného, pedagogického a manažerského vzdělávání ke zvýšení konkurenceschopnosti* a projekt *Inovativní systém přípravy pracovníků ve výzkumu a vývoji*). V jejich rámci byla mimo jiné vytvořena koncepce vzdělávání akademických i neakademických pracovníků na MENDELU. Zaměstnancům bylo nabízeno mnoho kurzů k rozvoji odborných, ale i pedagogických a manažerských kompetencí. Účast na nich byla dobrovolná a bezplatná. I přesto, že vzhledem k pracovním povinnostem cílových osob mohly být tyto aktivity realizovány většinou pouze v mimovýukových obdobích jednotlivých akademických roků, zájem byl o ně poměrně vysoký. Skutečností ale zůstává poněkud rezervovaný přístup zejména akademické obce univerzity k vlastním vzdělávacím aktivitám.

Rozvojový projekt MŠMT ČR s názvem *Zvyšování pedagogické kompetence začínajících akademických pracovníků*, který byl na vysokoškolském ústavu realizován v roce 2011, zaujal takřka 55 mladých akademických pracovníků a doktorandů naší univerzity. Ti absolvovali v průběhu roku 2011 dva běhy kurzu *Rozvoj pedagogické kompetence mladých akademických pracovníků*. Z evaluačních dotazníků vyplynula jejich spokojenost s obsahovou i metodickou stránkou absolvovaného kurzu.

Tzv. kurzy základů vysokoškolské pedagogiky byly na naší univerzitě takřka každoročně uskutečňovány a hrazeny převážně z finančních zdrojů univerzity či vysokoškolského ústavu. Těmito všemi aktivitami ICV MENDELU bylo významně podpořeno jedno z jeho poslání, které bylo koncipováno následovně: *vytvářet a realizovat systém interního vzdělávání pro akademické a neakademické pracovníky MZLU*.

Posledním atributem poslání vysokoškolského ústavu bylo *realizovat a rozvíjet činnost celouniverzitního Poradenského centra se zaměřením na profesní, studijní a psychologické poradenství*. Poradenské centrum ICV MENDELU vzniklo v lednu roku 2008 a od této doby je zaměřeno na odborné, ale i psychologické poradenství. Kromě omezených aktivit odborného poradenství poskytuje zejména ucelený systém studijních, psychologických, sociálních, speciálně pedagogických a kariérových služeb. Poradenské služby jsou nabízeny zejména uchazečům o studium a stávajícím studentům univerzity. Doposud nebylo v silách jeho pracovníků více se věnovat absolventům a zaměstnancům univerzity i široké veřejnosti. Spektrum služeb je poměrně široké, v současné době se orientuje především na individuální a skupinové poradenství (rozvojové kurzy) či terapii, poradenství kariérové a speciálně pedagogické.

Tab. 2.29: Přehled významných aktivit Poradenského centra v rámci odborného poradenství v letech 2008–2012

Rok	ID	Aktivita	Zadavatel
2008	1	Projekt Příprava na certifikaci ISO 9001:2000 – zavedení systému kvality v ÚKZÚZ	MF ČR
	2	Zajištění konání mezinárodního semináře pro potřeby ÚKZÚZ	MZe ČR
	3	Zajištění mezinárodního semináře pro potřeby Státní rostlinolékařské správy	MZe ČR
	4	Funkční úkoly	MZe ČR
	5	Průvodce prváka	MENDELU
2009	1	Projekt Příprava na certifikaci ISO 9001:2000 – zavedení systému kvality v ÚKZÚZ	MF ČR
	2	Funkční úkoly	MZe ČR
	3	Zajištění konference Současnost a perspektivy environmentálních technik v Evropě	MZe ČR
	4	Zajištění seminářů o 6. prioritní ose OPŽP	MŽP ČR
2010	1	Projekt OPŽP Pořízení přístrojového vybavení pro BAT centrum na MENDELU	MŽP ČR
	2	Funkční úkoly	MZe ČR
	3	Příručka Ochrana životního prostředí se zaměřením na zemědělství	ÚZEI
	4	Projekt OPVK Modul – Moderní učitel zemědělství	MŠMT ČR
2011	1	Projekt OPŽP Pořízení přístrojového vybavení pro BAT centrum na MENDELU	MŽP ČR
	2	Funkční úkoly	MZe ČR
	3	Projekt OPVK Modul – Moderní učitel	MŠMT ČR
2012	1	Projekt OPŽP Pořízení přístrojového vybavení pro BAT centrum na MENDELU	MŽP ČR
	2	Program rozvoje venkova Inovace kvalifikačních znalostí v oboru lesní školkařství a trendy pěstivařství a krmivařství	Státní interv. fond

*Zdroj: Materiály ICV MENDELU*

V rámci odborného poradenství se postupně vlivem nabídky dotčených ministerstev snižoval počet aktivit, kterými se zabývalo Poradenské centrum ICV MENDELU (viz Tab. 2.29). Celkově se v letech 2008–2012 na tomto pracovišti zrealizovalo celkem 18 velkých zakázek, přičemž nejvíce jich bylo uskutečněno v roce 2008 (5) a nejméně v roce 2012 (2). V roce 2013 prozatím Poradenské centrum ICV MENDELU žádnou další odbornou poradenskou aktivitu neřeší.

Psychologické poradenství pro studenty MENDELU, stejně jako platy pracovníků Poradenského centra bylo vždy financováno prostřednictvím projektů. Tato činnost



na Poradenském centru postupně narůstala, jak ukazuje Tab. 2.30. Od roku 2008 po současnost řešilo uvedené pracoviště celkově 12 projektů.

Tab. 2.30: Přehled projektů vázaných na psychologické poradenství pro studenty univerzity a uchazeče o studium v letech 2008–2013

Rok	ID	Typ projektu	Název projektu	Koordinátoři, řešitelé a spoluřešitelé projektu
2008	1	CRP MŠMT ČR	Synergie profesně-poradenských služeb vysokých škol	VUT (koordinátor), MENDELU, MU
2009	1	CRP MŠMT ČR	Rozvoj vysokoškolského poradenství v ČR	VŠE (koordinátor), MEN- DELU, MU, VUT, UK, UHK, UP, VŠB, JČU
2010	1	CRP MŠMT ČR	Inovace a rozšíření nabídky vysokoškolských poradenských center v Brně	VUT (koordinátor), MENDELU, MU
	2	CRP MŠMT ČR	Rozvoj psychologického poradenství na vysokých školách v ČR	VŠE (koordinátor), MEN- DELU, MU, VUT, UK, UHK, UP, VŠB, JČU
2011	1	CRP MŠMT ČR	Podpora spolupráce mezi podniky a brněnskými vysokými školami	VUT (koordinátor), MENDELU, MU
	2	Projekt FRVŠ	Rozvoj poradenství a systematizace práce se studenty různým způsobem znevýhodněnými	MENDELU (řešitel)
	3	OPVK	Rozvoj kariérového poradenství na středních školách JMK	MENDELU (řešitel)
2012	1	CRP MŠMT ČR	Rozvoj nabídky poradenských služeb brněnských vysokých škol	MENDELU (koordinátor), VUT, MU
	2	CRP MŠMT ČR	Rozvoj kariérového poradenství na vysokých školách v ČR v evropské dimenzi	UK (koordinátor), MEN- DELU
	3	OPVK	Rozvoj kariérového poradenství na středních školách JMK	MENDELU (řešitel)
	4	IRP MENDE- LU, dílní část 16	Vytvoření systematické a funkční podpory studentů se specifickými vzdělávacími potřebami a rozšíření služeb poradenského centra pro tyto studenty a posílení kariérního poradenství na MENDELU	ICV MENDELU
2013	1	IRP MENDE- LU, dílní část 12	Zvyšování kvality služeb pro studenty MENDELU v oblasti studijního, psychologického, speciálně pedagogického a sociálního poradenství	ICV MENDELU
	2	CRP MŠMT ČR	Konsorcium VŠ: analýza a implementace spolupráce a sdílení kapacit	UP (koordinátor), MENDELU, MU, VUT, JAMU, VFU, UTB, UHK

Legenda: CRP – Centralizované rozvojové projekty; IRP MENDELU – Institucionální rozvojový plán MENDELU.

Zdroj: Materiály ICV MENDELU a OKRIT MENDELU

Kolik studentů a uchazečů o studium na MENDELU využilo v letech 2008–2012 psychologických poradenských služeb Poradenského centra? Na tuto otázku nám poskytnou odpověď relevantní data uvedená v Tab. 2.31.

Tab. 2.31: Počty studentů a uchazečů o studium na MENDELU, kteří využili psychologické poradenské služby v letech 2008–2012

Název projektu	2008	2009	2010	2011	2012
Synergie profesně-poradenských služeb vysokých škol	273				
Rozvoj vysokoškolského poradenství v ČR		66			
Inovace a rozšíření nabídky VŠ poradenských center v Brně			234		
Rozvoj psychologického poradenství na VŠ v ČR			120		
Rozvoj poradenství a systematizace práce se studenty...				118	
Rozvoj nabídky poradenských služeb brněnských VŠ					174
Rozvoj kariérového poradenství na VŠ v ČR v evropské...					146
Vytvoření systematické a funkční podpory studentů se SVP					27
Rozvoj kariérového poradenství na středních školách JMK					184
CELKEM studentů a uchazečů o studium	273	66	354	118	560

*Zdroj: Materiály ICV MENDELU*

Z údajů prezentovaných v Tab. 2.31 vyplývá výrazný nárůst počtu obslužených reálných a potenciálních studentů MENDELU v roce 2012. Lze proto předpokládat, že existuje jistá provázanost mezi odborným a psychologickým poradenstvím. Čím je nižší výkonová kapacita pracovníků Poradenského centra v oblasti odborného poradenství, tím vyšší je jejich výkonová kapacita v oblasti psychologického poradenství. Stávající trend směřuje více k poradenství psychologickému, neboť odborné poradenství je spíše primárně rozvíjeno na jednotlivých fakultách MENDELU.

### 2.12.3 Strategické cíle vysokoškolského ústavu ICV MENDELU a jejich naplňování

Vybudovat z Institutu celoživotního vzdělávání MENDELU v Brně renomovaný vysokoškolský ústav vybavený jak po stránce personální, tak i prostorové a materiální, založený na rozsáhlé spolupráci především se všemi fakultami MENDELU, ale i s vysokoškolskými ústavami a fakultami českých a zahraničních univerzit. Začlenit Institut celoživotního vzdělávání MENDELU v Brně do struktury vzdělávacích institucí Evropské unie podílejících se na procesu celoživotního učení.

K naplnění uvedených vizí byly stanoveny následující strategické cíle:

Strategický cíl č. 1 Stát se řešitelem minimálně 3 vědecko-výzkumných projektů.

Strategický cíl č. 2 Dosažení 9 akreditovaných bakalářských studijních oborů a vytvoření podmínek pro akreditaci magisterských studijních oborů.

Strategický cíl č. 3 Dosažení počtu 32 vysokoškolských učitelů.

Strategický cíl č. 4 Zajistit systémově propustnost mezi vzdělávacími programy celoživotního vzdělávání a bakalářskými, popř. magisterskými studijními programy a doplnit nabídku vzdělávacích programů celoživotního vzdělávání o programy studia MBA.

Strategický cíl č. 5 Dokončit rekonstrukci sídla ICV – budovy E na plně funkční, moderní vědecko-pedagogické pracoviště.

### **Strategický cíl č. 1 – Stát se řešitelem minimálně 3 vědecko-výzkumných projektů**

Strategický cíl č. 1 byl ve sledovaném období naplněn, jak také dokládá Tab. 2.26. ICV MENDELU byl řešitelem či spoluřešitelem vědecko-výzkumného projektu Grantové agentury (dále jen GA ČR), spolupracoval s Provozně ekonomickou fakultou (dále jen PEF) a Fakultou regionálního rozvoje a mezinárodních studií (dále jen FRRMS) při řešení výzkumného záměru s id. č. 6215648904 a názvem *Česká ekonomika v procesech integrace a globalizace a vývoj agrárního sektoru a sektoru služeb v nových podmínkách evropského integrovaného trhu*, jeho tematického okruhu 02 Hlavní tendence ve vývoji konkurenčního prostředí v podmínkách integračních a globalizačních procesů a adaptace subjektů na nové podmínky integrovaného trhu, který byl realizován za finanční podpory ze státních prostředků prostřednictvím MŠMT ČR. Podílel se také např. na řešení projektů Národní agentury zemědělského výzkumu a Ministerstva zemědělství řešící problematiku Modelu multikriteriálního hodnocení šetrných přibližovacích technologií a Inovace kvalifikačních znalostí v oboru lesního školkařství. Vysokoškolský ústav podporoval svoji vědecko-výzkumnou činnost také realizací dvou interních výzkumných projektů. Prioritou pro další období by mělo být získávání projektů v rámci mezinárodní spolupráce, které se i přes podání projektových žádostí nedařilo získat.

### **Strategický cíl č. 2 – Dosažení 9 akreditovaných bakalářských studijních oborů a vytvoření podmínek pro akreditaci magisterských studijních oborů**

V Koncepti rozvoje vysokoškolského ústavu na léta 2008–2013 (Máchal, Linhartová, 2008, s. 5) je uvedeno:

Pro rozšíření odborných kompetencí je uvažováno s těmito studijními obory ve studijním programu Specializace v pedagogice:

- Učitelství odborných předmětů;
- Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku;
- Pedagogika volného času;
- Rozvoj lidských zdrojů.

Pro zvyšování odborných kompetencí je uvažováno s těmito studijními obory v rámci různých studijních programů:

- Technické znalectví a pojišťovnictví;
- Procesní a projektové řízení;
- Poradenství;
- Service science management and engineering.

Pro získání odborných kompetencí s mezioborovým charakterem je uvažováno se studijním oborem ve studijním programu Specializace v pedagogice:

- Sociální pedagogika a životní prostředí.

Uvedený strategický cíl 2 nebyl zcela splněn. Došlo k tomu jednak kvůli nepříznivému postoji některých fakult univerzity k rozšiřování studijních programů vysokoškolského ústavu, dále neúspěšným akreditačním řízením v Akreditační komisi MŠMT, ale též vlivem profilové a odborně pomaleji se rozvíjející personální základny Oddělení sociálních věd a také početně stagnujícím lidským zdrojům na Oddělení expertního inženýrství. Druhá uvedená skutečnost byla způsobena postupně omezovanými finančními prostředky vysokoškolského ústavu, jak dokladují údaje v Tab. 2.41.

Tab. 2.32: Přípravované nové akreditační spisy studijních oborů vysokoškolského ústavu v letech 2008 – 2013

Rok	SP	Typ SP	SO	Předložení AK MŠMT ČR	Rozhodnutí AK MŠMT ČR
2008	SvP	Bc.	Sociální pedagogika a životní prostředí	nepředložen	
2009	SvP	Bc.	Environmentální sociální pedagogika	předložen	nesouhlasné stanovisko
2010	SvP	NMgr.	Řízení středních odborných škol	předložen	nesouhlasné stanovisko
2010	TZEI	NMgr.	Technické znalectví a expertní inženýrství	předložen	souhlasné stanovisko
2012	SvP	Bc.	Edukační vědy pro školskou praxi	nepředložen	
2012	SvP	Bc.	Specialista vzdělávání a rozvoje zaměstnanců	nepředložen	
2013	SvP	NMgr.	Specialista dalšího vzdělávání v odborném školství	předložen	probíhá schvalovací řízení

Legenda: SP – studijní program; SO – studijní obor; SvP – Specializace v pedagogice.

Zdroj: Materiály ICV MENDELU

Fakta v Tab. 2.32 dokládají dlouhodobou snahu akademických pracovníků vysokoškolského ústavu o vytvoření a schválení nových akreditačních spisů nejen pro bakalářské studijní programy, ale i navazující magisterské studijní obory. Skutečností ale zůstává, že do současné doby prošel schvalovacím řízením Akreditační komise MŠMT ČR pouze 1 nový navazující magisterský studijní program, a to Technické znalectví a expertní inženýrství.

V srpnu 2013 nabízí ICV MENDELU celkem 3 bakalářské studijní obory a 1 navazující magisterský studijní obor. Jedná se o studijní obory uvedené v Tab. 2.33.

Tab. 2.33: Přehled akreditovaných studijních programů a oborů vysokoškolského ústavu

SP	Typ SP	SO	Získání akreditace	Platnost akreditace	Prodloužení akreditace	Platnost akreditace
SvP	Bc.	UOP	15. 11. 2006	15. 11. 2010	13. 10. 2010	30. 11. 2016
SvP	Bc.	UPVOV	15. 11. 2006	15. 11. 2010	23. 7. 2010	31. 7. 2014
TZP	Bc.	TZP	24. 4. 2008	30. 4. 2012	30. 4. 2012	31. 5. 2016
TZEI	NMgr.	TZEI	13. 10. 2010	30. 11. 2016		

Legenda: SP – studijní program; SO – studijní obor; SvP– Specializace v pedagogice; Bc. – bakalářský; NMgr. – navazující magisterský; UOP – Učitelství odborných předmětů; UPVOV – Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku; TZP – Technické znalectví a pojišťovnictví; TZE – Technické znalectví a expertní inženýrství.

Zdroj: Materiály ICV MENDELU

V návaznosti na předpokládaný počet akreditovaných studijních oborů je v Koncepti rozvoje vysokoškolského ústavu na léta 2008–2013 uveden i předpokládaný počet studentů v nich studujících. Shrnující data uvádí Tab. 2.34.

Tab. 2.34: Předpokládaný celkový počet studentů vysokoškolského ústavu v akademických letech 2008/2009–2012/2013

Studijní obor	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013	Celkem
UOP	160	140	120	120	120	660
UPVOV	80	120	110	100	90	500
SP a ŽP	60	120	180	180	180	720
PVČ			60	120	180	360
RLZ		60	120	180	180	540
TZP	40	80	120	120	120	480
PPŘ		40	80	120	120	360
Poradenství			40	80	120	240
SCM a E				40	80	120
<b>CELKEM</b>	<b>340</b>	<b>560</b>	<b>830</b>	<b>1 060</b>	<b>1 190</b>	<b>3 980</b>

Legenda: UOP – Učitelství odborných předmětů; UPVOV – Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku; SP a ŽP – Sociální pedagogika a životní prostředí; RLZ – Rozvoj lidských zdrojů; PPŘ – Procesní a projektové řízení; SCM a E – Service science management and engineering; TZP – Technické znalectví a pojišťovnictví; PVČ – Pedagogika volného času.

Zdroj: Máchal a Linhartová (2008)

Tab. 2.35: Skutečný celkový počet studentů vysokoškolského ústavu v akademických letech 2008/2009–2012/2013

Studijní obor	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013	Celkem
UOP	87	99	101	70	50	407
UPVOV	107	145	142	133	143	670
TZP	34	89	106	128	130	487
TZEI				18	39	57
CELKEM	228	333	349	349	362	1621

Legenda: UOP – Učitelství odborných předmětů; UPVOV – Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku; TZP – Technické znalectví a pojišťovnictví; TZEI – Technické znalectví a expertní inženýrství.

Zdroj: Materiály ICV MENDELU

Výsledné hodnoty Tab. 2.34 a Tab. 2.35 ukazují, že celkový počet reálných studentů vysokoškolského ústavu, kteří studovali na tomto pracovišti v rozmezí akademických let 2008–2013, je oproti jejich předpokládanému počtu uvedenému v Koncepti vysokoškolského ústavu v letech 2008–2013 téměř o polovinu nižší.

### Strategický cíl č. 3 – Dosažení počtu 32 vysokoškolských učitelů

Jak dokladují data v Tab. 2.36, počty akademických pracovníků nedosahují předpokládané výše. Tento fakt je výrazně ovlivněn snížením finančních zdrojů vysokoškolského ústavu v položce příspěvek ze státního rozpočtu (viz Tab. 2.41).

Tab. 2.36: Souhrnné počty zaměstnanců vysokoškolského ústavu dle Koncepte rozvoje vysokoškolského ústavu na léta 2008–2013

Celkem zaměstnanci	2008–2009	2009–2010	2010–2011	2011–2012	2012–2013
Učitelé	12,0	19,0	23,0	30,0	32,0
Ostatní	12,2	13,6	17,1	17,1	17,1
Celkem	24,2	32,6	40,1	47,1	49,1

Zdroj: Máchal a Linhartová (2008)

Tab. 2.37: Skutečné počty zaměstnanců jednotlivých součástí vysokoškolského ústavu v letech 2008–2013

Zaměstnanci	2008	2009	2010	2011	2012	2013
AP OSV	10,5	12	9	11	11	11
AP OEI			2,1	2,1	2,1	2,1
<b>AP celkem</b>	<b>10,5</b>	<b>12</b>	<b>11,1</b>	<b>13,1</b>	<b>13,1</b>	<b>13,1</b>
THP ODOV	4	4	4	4	3	3,5
THP OSeV	1,3	1,3	1,3	1,3	1	1
THP PC	1	1	1	1	2	2
THP ostatní	9	6	7	7	7	7
<b>THP celkem</b>	<b>15,3</b>	<b>12,3</b>	<b>13,3</b>	<b>13,3</b>	<b>13</b>	<b>13,5</b>
<b>CELKEM</b>	<b>15,8</b>	<b>24,3</b>	<b>24,3</b>	<b>26,3</b>	<b>26,1</b>	<b>26,6</b>

Legenda: AP – akademičtí pracovníci; THP – technicko-hospodářští pracovníci; OSV – Oddělení sociálních věd; OEI – Oddělení expertního inženýrství; ODOV – Oddělení dalšího odborného vzdělávání; OSeV – Oddělení seniorského vzdělávání; PC – Poradenské centrum.

Zdroj: Materiály ICV MENDELU

Počet zaměstnanců vysokoškolského ústavu se dle údajů z Tab. 2.37 od roku 2009 výrazně neměnil. Celková finanční situace tohoto pracoviště to totiž neumožňovala, jak potvrzuje Tab. 2.37. Strategický cíl č. 3 nemohl být proto naplněn. Na této skutečnosti se do značné míry podílel i pokles populační křivky uchazečů o studium na vysokých školách, ekonomická situace společnosti, ale i nastavená metodika rozpočtování MŠMT ČR vzhledem k vysokým školám a v rámci MENDELU.

#### Strategický cíl č. 4 – Zajistit systémově propustnost mezi vzdělávacími programy celoživotního vzdělávání a bakalářskými, popř. magisterskými studijními programy a doplnit nabídku vzdělávacích programů celoživotního vzdělávání o programy studia MBA

Obsahem strategického cíle č. 4 se pracovníci vysokoškolského ústavu zabývali průběžně od roku 2011, jejich práce vyvrcholila při řešení dílčí části 14 Institucionálního rozvojového plánu MENDELU v roce 2012 (Vytvoření přenositelnosti kreditů z programů celoživotního vzdělávání do studijních programů vysokoškolského ústavu v souladu s normami ECTS Label). Výstupem dílčího úkolu bylo ohodnocení jednotlivých studijních předmětů ve vzdělávacích programech dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (Studium v oblasti pedagogických věd – Učitelství odborných předmětů a Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku) prostřednictvím kreditů, tj. vyjádřením studijní zátěže účastníků těchto studií a vytvoření metodiky jejich přenositelnosti do bakalářských studijních oborů.

Současně bylo zjištěno, že je vhodné se zabývat přenositelností kreditů ze vzdělávacích programů ČŽV do bakalářských či magisterských studijních programů pouze v případech, kdy jsou v obou těchto studiích zařazeny obsahově značně podobné studijní předměty. Tato situace se na ICV MENDELU týká pouze programů zaměřených na vzdělávání pedagogických pracovníků.



Nabídka vzdělávacích programů o programy MBA nebyla v průběhu sledovaného období doplněna. V tomto případě by se na nich museli podílet též akademičtí pracovníci i dalších fakult univerzity, a této skutečnosti nebylo přes snahu vedení ústavu v přípravných jednání dosaženo ani nebyl vyhledán odpovídající zahraniční partner. Proto bylo od těchto snah ustoupeno.

Z výše uvedených důvodů byl strategický cíl č. 4 splněn pouze částečně.

### **Strategický cíl č. 5 – Dokončit rekonstrukci sídla ICV – budovy E na plně funkční, moderní vědecko-pedagogické pracoviště**

Rekonstrukce budovy E MENDELU, kde sídlí převážně pouze vysokoškolský ústav ICV MENDELU, byla v roce 2010 zateplením budovy úspěšně dokončena. K velké obnově a přeměně budovy byly využity finanční prostředky zejména z následujících projektů:

- Zpřístupnění výukových programů celoživotního vzdělávání na MZLU v Brně zdravotně handicapovaným studentům, 1. etapa – rok 2007;
- Zpřístupnění výukových programů celoživotního vzdělávání na MZLU v Brně zdravotně handicapovaným studentům, 2. a 3. etapa – rok 2008;
- Finalizace zpřístupnění výukových programů celoživotního vzdělávání na MZLU v Brně zdravotně handicapovaným studentům – rok 2009.

Uvedené skutečnosti vykazují, že strategický cíl č. 5 byl splněn.

#### **2.12.4 Klíče k úspěchu vysokoškolského ústavu**

Základem k úspěšné realizaci koncepce vysokoškolského ústavu jsou aktivity, z nichž následující lze považovat za klíčové:

- a) Zajistit odpovídající strukturu učitelů vysokoškolského ústavu.
- b) Zajistit permanentní odborný rozvoj učitelů vysokoškolského ústavu.
- c) Zajistit růst publikační činnosti učitelů vysokoškolského ústavu.
- d) Zajistit zapojení učitelů vysokoškolského ústavu do vědecko-výzkumných aktivit.
- e) Zajistit úspěšnou akreditaci proponovaných bakalářských studijních programů a vytvářet podmínky pro akreditaci magisterských studijních oborů.
- f) Vybudovat partnerské vztahy mezi minimálně 3 obdobnými pracovišti evropských univerzit.
- g) Normativním financováním studentů bakalářských studijních programů zajistit finanční nezávislost na rozpočtu MENDELU v Brně a naopak stát se jeho účinným přispěvatelem.

#### **Zajistit odpovídající strukturu učitelů vysokoškolského ústavu**

Je možné konstatovat, že početní struktura akademických pracovníků jednotlivých oddělení VÚ ICV MENDELU je nevyvážená (viz Tab. 2.38). Počet akademických pracovníků Oddělení expertního inženýrství je v roce 2013 cca 5× nižší než počet akademických pracovníků Oddělení sociálních věd. Strukturu akademických pracovníků z hlediska jejich akademických pozic lze v současnosti specifikovat ve dvou zmíněných odděleních vysokoškolského ústavu daty, která jsou uvedena v Tab. 2.38.

Tab. 2.38: Struktura akademických pracovníků vysokoškolského ústavu v srpnu 2013 dle akademických pozic

Oddělení VÚ	Prof.	doc.	OA	A	Celkem
OSV		2	4	5	11
OEI	0,1	1		1	2,1
<b>VÚ celkem</b>	<b>0,1</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>13,1</b>

Legenda: OSV – Oddělení sociálních věd; OEI – Oddělení expertního inženýrství; OA – odborný asistent; A – asistent.

Zdroj: Materiály ICV MENDELU

Je zřejmé, že Oddělení expertního inženýrství je v současném časovém období personálně poddimenzováno zejména v akademických pozicích především odborných asistentů a asistentů.

Uvedená fakta dokladují, že v roce 2013, ale ani v předchozích letech není a ani nebyla zajištěna personální struktura akademických pracovníků vysokoškolského ústavu.

### Zajistit permanentní odborný rozvoj učitelů vysokoškolského ústavu

Všechny součásti univerzity, včetně ICV MENDELU, každoročně v červnu předkládají k projednání na Kolegiu rektora Zprávu o kariérním růstu svých akademických pracovníků. Tato zpráva musí vždy obsahovat čtyři základní části:

- Zhodnocení stávajícího stavu.
- Střednědobý a dlouhodobý výhled v oblasti rozvoje akademických pracovníků.
- Plán na příští akademický rok.
- Další informace (tj. klady a zápory v oblasti personální politiky, zhodnocení jednotlivých pracovišť, problémy s kvalifikačním růstem a snahy o jejich řešení, návrhy na zefektivnění kvalifikačního růstu akademických pracovníků apod.).

Dne 5. 12. 2012 byla zveřejněna na MENDELU Směrnice č. 7/2012 – Kariérní řád, č. j. 27321/2012-980 a v návaznosti na ni bylo 24. 5. 2013 vydáno Rozhodnutí ředitelky č. 2/2013 – Motivační program vysokoškolského ústavu Institutu celoživotního vzdělávání pro rok 2013 (Motivační program..., 2013).

Výše uvedené dokumenty vytvářejí legislativní rámec odborného růstu akademických pracovníků vysokoškolského ústavu, který je vedením pracoviště dlouhodobě podporován. Je proto možné konstatovat, že podmínky pro permanentní odborný rozvoj akademických pracovníků byly a jsou i nadále zajištěny.

### Zajistit růst publikační činnosti učitelů vysokoškolského ústavu

Z Tab. 2.39 je patrná tendence růstu publikační činnosti akademických pracovníků ICV MENDELU. Největší část publikační aktivity akademických pracovníků vysokoškolského ústavu je orientována na oblast článků ve sbornících z konferencí. Vzrůst publikací byl zaznamenán v ukazateli monografie a kapitola v knize. Slabou stránkou zůstává publikační činnost v oblasti původních vědeckých prací v impaktovaných časopisech. Tato skutečnost je dána zejména nízkým počtem těchto odborných časopisů a dostupností publikovat v nich.

Tab. 2.39: Přehled publikační činnosti ICV MENDELU v letech 2008–2012

Ukazatel	2008	2009	2010	2011	2012
Monografie (kapitola v knize)	2	3	7	17	19
Původní vědecké práce	1	4	6	4	6
Články ve sbornících	27	43	40	35	23
Populárně naučné články	6	8	3	12	5
Recenze, expertizy, posudky	2	1	2	3	15
<b>Celkem</b>	<b>38</b>	<b>59</b>	<b>58</b>	<b>71</b>	<b>68</b>

*Zdroj: Materiály ICV MENDELU*

Zvýšení a zkvalitnění publikační činnosti má pozitivní vliv na růst bodových hodnocení v Rejstříku informací o výsledcích (RIV) a narůstající zisk finanční dotace v rámci institucionální podpory.

Rozvoji publikační činnosti od roku 2011 napomáhá vydávání nezávislého recenzovaného vědecko-odborného periodika Lifelong Learning (ISSN 1804-526X), které publikuje původní vědecké práce českých i zahraničních autorů, přehledové studie, vynikající studentské práce, zprávy a analytické recenze vztahující se k aspektům celoživotního učení a vzdělávání (zejména profesního, dalšího odborného vzdělávání a vzdělávání seniorů). Svým obsahem je zaměřeno na akademické pracovníky, vysokoškolské pedagogy, výzkumníky, odborníky zabývající se celoživotním vzděláváním, pedagogické pracovníky středních odborných škol a učilišť, lektory kurzů celoživotního vzdělávání, ale i vysokoškolské studenty a širší odbornou veřejnost. Cílem časopisu je přinášet aktuální poznatky z oblasti celoživotního učení a vzdělávání. Střednědobým cílem časopisu je jeho zařazení do pozitivního Seznamu recenzovaných neimpaktovaných periodik vydávaných v České republice.

### **Zajistit zapojení učitelů vysokoškolského ústavu do vědecko-výzkumných aktivit**

Vědecko-výzkumná činnost akademických pracovníků ICV je velice různorodá. Pracovníci se podílejí na realizaci interních výzkumných projektů a dalších výzkumných úkolů, stali se také spoluřešiteli grantových projektů jiných výzkumných pracovišť, např. Masarykovy univerzity, Českého vysokého učení v Praze, Slovenské poľnohospodárskej univerzity v Nitre. Vědecko-výzkumná činnost akademických pracovníků ICV MENDELU byla orientována do následujících oblastí:

- vybrané aspekty vzdělávání budoucích učitelů odborných předmětů a učitelů praktického vyučování a odborného výcviku;
- vzdělávací potřeby pedagogických a nepedagogických pracovníků středních odborných škol;
- proměny kompetencí učitelů středních odborných škol;
- profesní orientace mládeže;
- psychologické zvláštnosti vzdělávání dospělých;
- aspekty života starších osob s ohledem na proměny společnosti;
- projektové řízení ve vzdělávání.

Dobrá je také spolupráce se zahraničními partnery, na jejichž pracovištích pedagogové

realizují své odborné stáže. Výsledky výzkumné činnosti jsou pravidelně prezentovány akademickými pracovníky na odborných konferencích a sympoziích. Kvalita vědecko-výzkumné činnosti je pravidelně hodnocena Vědeckou radou vysokoškolského ústavu institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně. Vědecká rada je pravidelně seznamována s výsledky výzkumné činnosti ICV, publikační činností jednotlivých akademických pracovníků, s prioritami pro další období i dalšími významnými akcemi pořádanými vysokoškolským ústavem. Vědecko-výzkumná činnost je pravidelně sledována poradními orgány ředitelky vysokoškolského ústavu.

### **Zajistit úspěšnou akreditaci proponovaných bakalářských studijních programů a vytvářet podmínky pro akreditaci magisterských studijních oborů**

Jak vyplývá z Tab. 2.32, úspěšnost schválení nových studijních oborů Akreditační komisí není dostačující. Akreditační komise vyžaduje čím dál náročnější kritéria nezbytná k udělení souhlasného stanoviska pro nově vznikající studijní obory. Důraz je kladen na kvalitu pracoviště, jeho vědecko-výzkumnou činnost, personální zajištění vyučovacích předmětů a garanci studijního oboru. S rostoucí prestiží vysokoškolského ústavu v odborné komunitě, zvyšující se publikační činností akademických pracovníků a jejich kariéřním růstem lze očekávat také zvýšení úspěšnosti akreditace nových studijních programů na ICV MENDELU.

### **Vybudovat partnerské vztahy mezi minimálně 3 obdobnými pracovišti evropských univerzit**

Jednou z priorit vysokoškolského ústavu bylo orientovat vědecko-výzkumnou činnost přednostně do oblasti tvorby partnerských sítí s významnými výzkumnými pracovišti v rámci EU. To se našemu pracovišti podařilo. Byla navázána spolupráce s University of Zadar, Zachodniopomorski Uniwersytet Technologiczny Szczecin, University of Silesia in Katowice, Rusenski Universitet „Angel Kanchev“, Slovenskou poľnohospodárskou univerzitou v Nitre, Univerzitou Konštantína Filozofa v Nitre. Perspektivní se jeví také spolupráce s odbornými domácími institucemi (NÚV, ReferNet, Asociace vzdělávacích zařízení pro rozvoj venkovského prostoru, aj.) v přípravě a řešení vědecko-výzkumných projektů.

### **Normativním financováním studentů bakalářských studijních programů zajistit finanční nezávislost na rozpočtu MENDELU v Brně a naopak stát se jeho účinným přispěvatelem**

Na s. 10 je v Koncepci rozvoje vysokoškolského ústavu na léta 2008–2013 uveden předpokládaný finanční rozpočet vysokoškolského ústavu v průběhu let 2009–2013, který je prezentován v Tab. 2.40. Tab. 2.41 pak ukazuje skutečný finanční rozpočet tohoto pracoviště v letech 2008–2013.

Tab. 2.40: Předpokládaný finanční rozpočet vysokoškolského ústavu v letech 2009–2013

Položka rozpočtu	Rok	2009	2010	2011	2012	2013
	Provozní výdaje		466	1 125	2 120	3 162
Osobní náklady		10 714	15 284	18 763	22 834	24 330
Správní režie (35%)		2 890	5 141	9 877	12 614	14 161
<b>Celkové výdaje</b>		<b>14 070</b>	<b>21 550</b>	<b>30 760</b>	<b>38 610</b>	<b>43 060</b>
Příspěvek ze státního rozpočtu		11 560	19 040	28 220	36 040	40 460
Rozvojový program MŠT (U3V)		1 400	1 400	1 400	1 400	1 400
Příjmy z doplňkové činnosti		1 110	1 110	1 140	1 170	1 200
<b>Celkové příjmy</b>		<b>14 070</b>	<b>21 550</b>	<b>30 760</b>	<b>38 610</b>	<b>43 060</b>

Zdroj: Máchal a Linhartová (2008)

Jedním z významných cílů vysokoškolského ústavu ICV MENDELU je sestavení a dodržení vyrovnaného rozpočtu, které je dle Tab. 2.41 čím dál obtížnější. Z výše uvedeného vyplývá srovnání rozpočtů let 2008–2013, jak jsou uváděny v Konceptci rozvoje vysokoškolského ústavu na léta 2008–2013 (viz Tab. 2.40) a jak odpovídá skutečnosti (viz Tab. 2.41). Na první pohled je patrné, že v nich dochází k citelným změnám, a to jak na příjmové, tak na výdajové stránce rozpočtu.

Tab. 2.41: Skutečný finanční rozpočet vysokoškolského ústavu v letech 2008–2013

Položka rozpočtu	Rok	2009	2010	2011	2012	2012	2013
	Provozní výdaje		6 903	7 481	5 600	6 938	5 301
Osobní náklady		6 656	7 879	8 330	8 204	8 349	8 425
<b>Celkové výdaje</b>		<b>13 559</b>	<b>15 360</b>	<b>13 930</b>	<b>15 142</b>	<b>13 650</b>	<b>13 986</b>
Příspěvek ze státního rozpočtu		5 934	6 143	7 715	7 364	5 851	5 366
Příspěvek na U3V		1 400	1 451	2 217	2 015	1 390	1 397
Výnosy z hlavní činnosti (1502, 1501)		496	836	814	1 079	1 136	1 023
Výnosy z doplňkové činnosti (ODOV, PC – 9506)		5 729	6 930	3 184	4 684	5 273	6 200
<b>Celkové příjmy</b>		<b>13 559</b>	<b>15 360</b>	<b>13 930</b>	<b>15 142</b>	<b>13 650</b>	<b>13 986</b>

Zdroj: Materiály ICV MENDELU

Na straně příjmů sledujeme významný pokles příspěvku ze státního rozpočtu. Jedná se o následky sníženého normativu na studenta a přiděleného směrného čísla přijímaných studentů, které významně limitují možnosti rozvoje VÚ ICV MENDELU

a vyvolávají potřebu kompenzace formou posilování doplňkové činnosti, resp. jejich výnosů. Jak z činnosti vysokoškolského ústavu vyplývá, správně nastavený systém řízení a stabilizovaná personální základna umožňují kontinuální rozvoj doplňkové činnosti na ICV a výrazně přispívají k naplnění vyrovnaného rozpočtu (viz srovnání let 2010 až 2013). V letech 2008–2009 byla rovněž realizována nadstandardní komerční zakázka a byly realizovány výhodné tzv. funkční úkoly Ministerstva zemědělství České republiky, jejichž výnosy významně ovlivnily příjmy vysokoškolského ústavu v uvedeném období. Vzhledem k úsporným opatřením a změně strategie však tyto úkoly již uvedené ministerstvo nezadává. Následující roky tedy věrně zobrazují nárůst vlastní doplňkové činnosti ICV MENDELU, tzn. zejména komerční kurzy pro zaměstnance a veřejnost, a současně rozvoj zejména psychologické poradenské služby. Negativní trend u výnosů z hlavní činnosti je zapříčiněn vývojem demografické křivky (poklesem počtu studentů) a narůstající konkurencí ve formě soukromých vysokých škol. Je třeba podotknout, že výnosy z hlavní činnosti představují příjmy od studentů, a to za přijímací řízení a další správní poplatky spojené se studiem.

Výdajová stránka rozpočtu vysokoškolského ústavu je reprezentována osobními a provozními náklady. Vývoj osobních nákladů vyjadřuje nejen rozrůstání personální základny, ale rovněž výrazná úsporná opatření, která muselo ICV realizovat. Při srovnání nárůstu osobních nákladů (viz Tab. 2.41) s vývojem počtu zaměstnanců ústavu (viz Tab. 2.37) dokážeme snadno vysledovat pokles nákladů na zaměstnance. Vzhledem ke stavu rozpočtu nejsou od roku 2011 vypláceny mimořádné odměny, 13. platy a byla provedena další úsporná opatření. Stejně kroky jsme byli nuceni podniknout v oblasti provozních nákladů, které byly ještě do roku 2011 kryty z příspěvku ze státního rozpočtu. Po jeho redukci dochází k zásadní změně v rozpočtování, neboť přidělené finanční prostředky stačí pouze na platy zaměstnanců a k zajištění provozu vysokoškolského ústavu musíme využívat především jiné zdroje, zejména výnosy z doplňkové činnosti.

Navzdory výrazným negativním trendům v ekonomické oblasti, vysokoškolský ústav ICV MENDELU stále rozšiřuje portfolio nabízených služeb, např. studijních oborů, vzdělávacích programů a kurzů, poradenských služeb. Má stabilní zázemí, jak technické, tak personální, a rozpracovanou vizi dalšího rozvoje, která se bude nutně odvíjet od finančních zdrojů, které se nám podaří získat. Sestavení rozpočtů pro roky 2012–2013 představovalo nelehký úkol a je nutné zmínit, že VÚ ICV MENDELU se dostal na samou hranici finanční samostatnosti. Proto je nezbytně nutné nadále posilovat příjmovou stránku vysokoškolského ústavu, rozvíjet nejen doplňkovou a další činnost, ale i zrevidovat způsob financování tohoto pracoviště na úrovni univerzity, přinejmenším podporou jeho poradenských služeb a práce se studenty se specifickými vzdělávacími potřebami.

Z údajů uvedených v příspěvku jasně vyplývá úspěšnost ICV MENDELU v naplňování svého poslání definovaného v Koncepci rozvoje vysokoškolského ústavu na léta 2008–2013 (Máchal, Linhartová, 2008). Vysokoškolskému ústavu se ve sledovaném období podařilo splnit zcela nebo alespoň částečně stanovené strategické cíle. Částečně naplněny byly cíle orientující se na zvyšování počtu akreditovaných bakalářských a navazujících studijních programů a na optimální personální zabezpečení. Strategický cíl číslo 1 byl sice splněn, ale pro další období je potřebné realizování vědecko-výzkumných projektů ve spolupráci se zahraničními institucemi. Pro další rozvoj ICV MENDELU jako významného vědecko-výzkumného pracoviště a moderní vzdělávací instituce je důležité splnění následujících cílů:

- Stát se nositelem mezinárodních vědecko-výzkumných projektů.
- Prohloubit spolupráci s prestižními zahraničními univerzitami.
- Rozšířit nabídku kurzů dalšího vzdělávání v souladu se strategickými dokumenty vlády ČR a Jihomoravského kraje.
- Vytvořit ucelenou nabídku psychologických a odborných poradenských služeb.
- V souladu s politikou aktivního stárnutí inovovat vzdělávací nabídku Oddělení seniorského vzdělávání.
- Stabilizovat personální zabezpečení ICV MENDELU ve všech jeho odděleních.
- Připravit novou koncepci financování vysokoškolského ústavu.



## 2.13 Celoživotní vzdělávání učitelů a ředitelů cvičných škol

*Milan Slavík, Jana Zounková*

Celoživotní vzdělávání a celoživotní učení, trendy, které se v současném světě a moderní pedagogice objevují jako nedílná součást života vyspělé společnosti a jsou tématem řady konferencí a symposií, mají své snad ještě větší opodstatnění, pokud se bude jednat o vzdělávání pedagogických pracovníků. Ke kompetencím i povahovým vlastnostem každého, kdo působí v roli vzdělavatele, neodmyslitelně a zcela nekompromisně patří nezbytnost dalšího profesního i osobnostního růstu. Obecně Česká republika stále ještě poněkud zůstává v procentu dospělých obyvatel, kteří jsou do nějaké formy celoživotního vzdělávání zapojeni a kteří proces celoživotního učení cítí jako nezbytnou životní aktivitu.

*Tab. 2.42: Podíl dospělých na vzdělávání*

Podíl dospělých na formálním nebo neformálním vzdělávání v %		
Účast ve vzdělávání	OECD	ČR
Mladí lidé ve věku 25–34 let	50	38
Dospělí lidé ve věku 55–64 let	27	22

*Zdroj: České školství v mezinárodním srovnání; publikace OECD EAG (2012)*

Učitelé rozhodně do vzorku populace patří, ale měli by přeci jenom jistým způsobem vybočovat ve smyslu, že budou cítit nezbytnost, ale i vnitřní touhu se vzdělávat. Bohužel není ovšem i výjimkou extrém opačný, že upadají do zaběhlých stereotypů a rutinních činností. Svým způsobem k tomu vede i pravidelně se opakující prezentovaný obsah předmětů, které dlouhodobě vyučují a také profesní únava, která se násobí i skutečností velmi nízké motivace žáků. Zde by ale mohl být prostor k výzvě nastoupit k využívání nových didaktických postupů a inovovat významně obsah vzdělání. Rezignace na pedagogický optimismus vede k eskalujícímu nezájmu žáků a v konečném důsledku k frustraci učitelů.

Snahou autorů je podat informace ohledně názoru jisté části pedagogické veřejnosti na její vzdělávání a na aktuální témata, jakými je kariérní řád a slučování škol, se záměrem následně vyvolat diskusi v plénu konference s možností získat na základě přímé interakce s účastníky další zajímavá stanoviska k uvedené problematice.

### 2.13.1 Metodologie výzkumného šetření

Významným partnerem v přípravě učitelů jak odborných předmětů, tak učitelů praktického vyučování pro Institut vzdělávání a poradenství (IVP) jsou cvičné školy a učiliště. Některé dlouhodobě, některé v poslední době rozšířily seznam partnerských organizací, se kterými má IVP dohodnutou spolupráci s tím, že každé pracoviště pro pedagogickou praxi má statut podepsaný rektorem univerzity a ředitelem školy. Ve statutu jsou zakotvena základní pravidla spolupráce. IVP se podílí nejen na pregraduální pedagogické přípravě učitelů, ale i na jejich dalším profesním vzdělávání, které je součástí celoživotního vzdělávání pedagogických pracovníků. Vzhledem k této skutečnosti na cvičných školách působí řada absolventů pedagogického studia ať již v roli učitelů, cvičných učitelů pro pedagogickou praxi, tak i mnoho současných ředitelů. To vytváří předpoklady ke kvalitní a velmi vstřícné spolupráci nejen v oblasti pedagogických praxí, ale i realizaci některých výzkumných aktivit jak na národní, tak mezinárodní úrovni.

V květnu a červnu 2013 se uskutečnilo výzkumné šetření na více než 30 školách, jejich ředitelé formou brainstormingového dotazníkového šetření poskytli odpovědi k problematice vlastního manažerského a odborného vzdělávání i dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků školy. Uvedené šetření bylo realizováno pomocí elektronického dotazníku. Účelem brainstormingového dotazníkového šetření bylo nabídnout širokou škálu možností, která měla ředitele škol zapojit do diskuse, jež ve výsledcích nemá jednoznačná řešení a názorové „bouření mozků“ může přinést řešení, které ještě nezaznělo. Předmětem zájmu byl i názor na dlouhodobě diskutovaný a připravovaný a možná v dohledné době realizovaný kariérní řád učitelů. Výzkumné šetření poskytlo nezanedbatelné subjektivní, ale i určitou argumentaci podložené skutečností ohledně aktuálního problému tj. slučování škol.

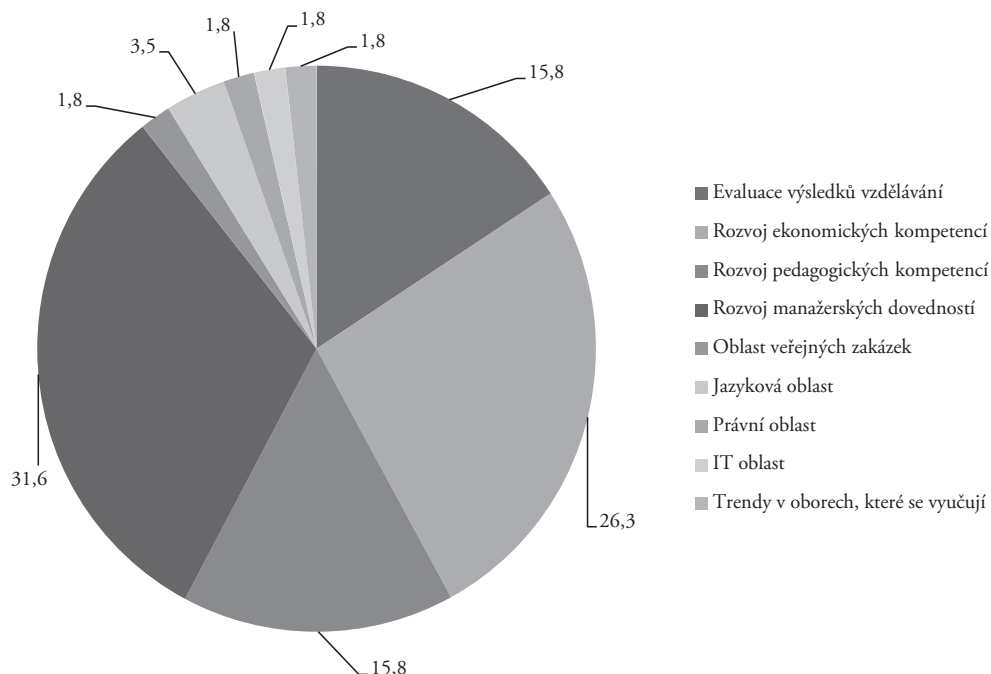
Analyzovaná a komentovaná problematika je členěna do čtyř zkoumaných oblastí:

- vzdělávání ředitelů;
- vzdělávání ostatních pedagogických pracovníků;
- kariérní řád;
- slučování škol.

### 2.13.2 Vzdělávání ředitelů

Z výzkumného šetření vyplynulo, že 90 % oslovených ředitelů pociťuje potřebu dalšího vzdělávání. Zájem byl projeven především o oblast rozvoje manažerských dovedností (tj. 31,6 %) a dále o oblast rozvoje ekonomických kompetencí (tj. 26,3 %). Toto zjištění není nijak překvapující, neboť vyplývá z požadavků kladených na pozici řídicích pracovníků. Dalším důvodem, proč právě rozvoj manažerských dovedností stojí v popředí zájmu ředitelů, může být snaha o lepší orientaci v oblasti krizového řízení, jež by napomohlo řešit nahodilé situace. Příkladem těchto situací mohou být povodně, které zasáhly Českou republiku v době, kdy probíhalo výzkumné šetření a ředitelé se snažili o zachování chodu školy tak, aby nebyla narušena bezpečnost žáků a zaměstnanců. Naprosto shodné procento dotázaných (tj. 15,8 %) uvedlo, že by preferovalo vzdělávání v oblasti evaluace výsledků vzdělávání a rozvoje pedagogických kompetencí. V cizích jazycích by se chtělo zdokonalit jen 3,5 % respondentů. Zanedbatelné procento (1,8 %) tvořila preference oblasti informačních technologií, právní oblasti, oblasti veřejných zakázek a trendů, které

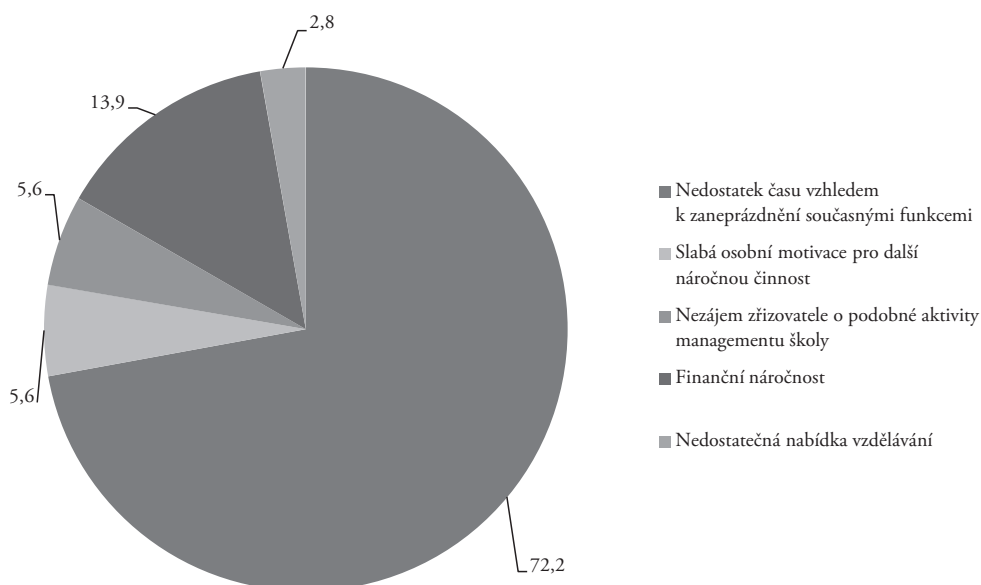
se vyučují. Za povšimnutí však stojí nízký zájem o oblast informačních technologií, který může být zapříčiněn absolvováním mnoha vzdělávacích akcí zaměřených na tuto oblast a „zdáním“ dokonalé orientace. Je však nutné podotknout, že se jedná o subjektivní pocit respondentů, který nemusí odrážet reálný obraz situace, tj. získaných znalostí a dovedností, neboť informační technologie patří k rychle se rozvíjejícím oborům a pro tzv. „udržení kroku“ je nutné této oblasti věnovat náležitou pozornost. Kompletní výsledky jsou znázorněny v Obrázku 2.19.



Obr. 2.19: Potřeba dalšího vzdělávání ředitelů (v %)

Zdroj: Výzkumné šetření IVP ČZU

Největší překážkou ve vzdělávání pro ředitele představuje nedostatek času vzhledem k zaneprázdnění současnými funkcemi (72,2 %). V této souvislosti je vhodné se na tomto místě zmínit o slučování SOŠ/SOU jakožto o problému, který klade zvýšené nároky ředitele spojené např. s odpovědností za vyšší počet zaměstnanců či zvýšenou administrativou. Problematikou slučování SOŠ/SOU se blíže zabývá jedna z kapitol tohoto článku. Druhou nejčastěji zmiňovanou překážkou byla finanční náročnost vzdělávacích aktivit (13,9 %), kterou lze spojit s nespokojeností respondentů s výší finančních prostředků, jež jsou školám přidělovány na další vzdělávání. Další překážky, jako je slabá osobní motivace a nezájem zřizovatele o podobné aktivity managementu školy (5,6 %), mají na vzdělávání ředitelů jen nepatrný dopad (viz Obr. 2.20). Pouze 2,8 % ředitelů považuje nabídku vzdělávání za nedostatečnou, nicméně neuvádějí, co konkrétně v nabídce vzdělávání postrádají. Lze tedy všeobecně usoudit, že ředitelé jsou ochotni se dále vzdělávat a že nabídku vzdělávání pokládají za vyhovující.



Obr. 2.20: Překážky dalšího vzdělávání ředitelů (v %)

Zdroj: Výzkumné šetření IVP ČZU

### 2.13.3 Vzdělávání ostatních pedagogických pracovníků

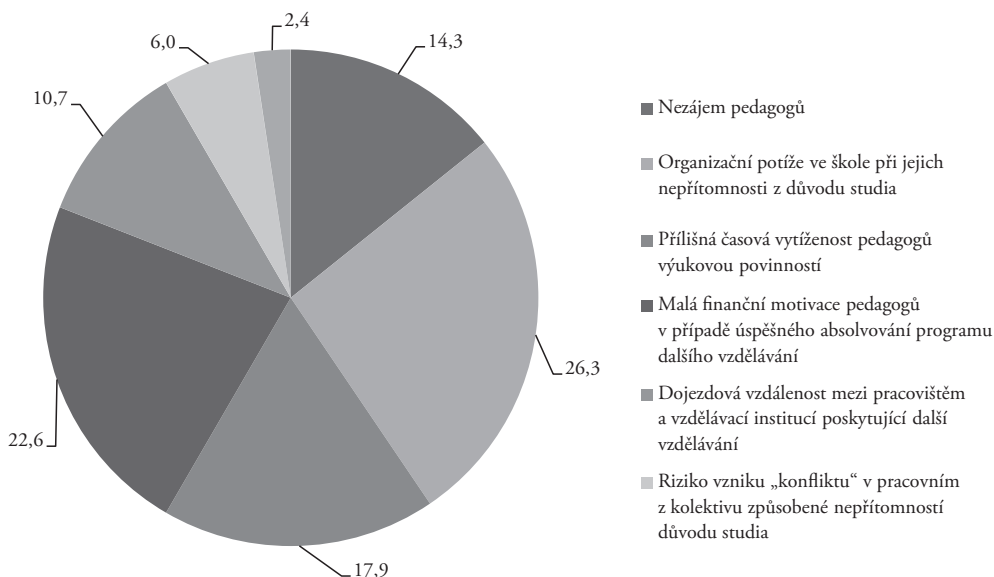
Většina respondentů (87 %) uvádí, že v rozhodování, koho z pedagogů vybrat na další vzdělávání, nehraje délka pedagogické praxe zásadní roli, a vzdělávání by se tak mělo týkat všech pedagogů. Jen 7 % respondentů se domnívá, že by se další vzdělávání mělo zaměřovat na pedagogy s dlouholetou pedagogickou praxí, 3 % respondentů se domnívá, že by se další vzdělávání mělo vztahovat na začínající pedagogy či by se k němu mělo přistupovat individuálně dle potřeby.

Z pohledu ředitelů by si pedagogové měli prohloubit a inovovat odbornou kvalifikaci (29,3 %). Z toho vyplývá, že by se pedagogové měli věnovat zejména svému oboru. Zajímavou informací je, že sami ředitelé nemají velkou potřebu se zdokonalit v cizích jazycích, ale subjektivně ji pocítují u pedagogů (17,1 %). Rozšíření odborné kvalifikace, na základě které by pedagogové mohli případně vyučovat i další předměty, uvedlo 15,9 % ředitelů. Dle 11 % ředitelů by další vzdělávání pedagogů mělo vést k získání plné pedagogické kvalifikace. Co však nelze opomenout, je potřeba vzdělávání pedagogů v oblasti speciální pedagogiky (8,5 %), neboť téměř na každé ze cvičných škol, kde bylo uskutečněno výzkumné šetření, se nacházel určitý počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří vyžadují individuální přístup.

V oblasti vzdělávání zaměřeného na specializované činnosti se jako největší potřeba jeví prevence sociálně-patologických jevů (31,3 %), kterým je nutné čelit. Otázkou je, zda zmíněná potřeba nevychází především z četného výskytu těchto jevů na cvičných školách. Jistou návaznost na tuto problematiku lze spatřovat i v zájmu o výchovné poradenství (25 %). V posledních letech se stále více obrací pozornost k životnímu prostředí a vedení žáků k jeho ochraně, z tohoto důvodu je také patrný zvýšený zájem o koordinaci v oblasti environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (25 %). Jak již bylo dříve uvedeno, ředitelé necítí potřebu se vzdělávat v oblasti informačních technologií, ale chtějí, aby v této oblasti měli přehled pedagogové.

Naléhavá potřeba dalšího vzdělávání ve výchově a vzdělávání se týká problematiky jak zvýšit motivaci žáků (41 %). Není divu, že se tato potřeba stává stále více středem pozornosti, neboť dnešní žáci mají naprosto jiné zájmy a hodnoty ve srovnání s žáky před několika lety. Výuka se tedy neobejde bez aktivizujících metod. Vzdělávání v této oblasti by bylo jistě velkým přínosem pro žáky i učitele, neboť pro učitele není nic lepšího, než když žák projevuje o studium zájem. Napomůže se tak zlepšení úrovně vzdělávacího procesu a zároveň se mohou hledat a zkoušet neotřelé způsoby výuky. Ve vazbě na výše uvedenou motivaci žáků lze hovořit o nutnosti častějšího zapojení informačních a komunikačních technologií (ICT) do výuky, které se již postupně stávají její nedílnou součástí. ICT mohou „oživit“ i zdánlivě stereotypní výuku. Je však dobré vědět, jak je správně ve výuce využívat, a proto by se dle respondentů (21,3 %) měli pedagogové v této oblasti vzdělávat.

Je zcela zřejmé, že hlavní překážkou vzdělávání pedagogů představují organizační potíže (26,2 %), které obnášejí zejména přesuny v rozvrzích. Studium pedagogů s sebou přináší i možnost vzniku konfliktu v pracovním kolektivu, jak uvádí 6 % dotázaných. Může tak vznikat nevraživost v situaci, kdy určitý pedagog přebírá část vyučovacích hodin za kolegu, který se dále vzdělává. Vynaložené úsilí pedagogů na studium by mělo být finančně zohledněno, avšak výše této odměny nemusí odpovídat zcela představám pedagogů. Malá finanční motivace je dle 22,6 % ředitelů dílčím faktorem, který od vzdělávání spíše odrazuje. Celkový nezájem pedagogů o další studium (14,3 %) může také souviset s pocitem, že se nechtějí učit ničemu novému a spokojí se s již dosaženým vzděláním. Dalším důvodem může být, že pedagogové jsou často natolik vytíženi výukovou činností, že jim nezbývá časový prostor pro vzdělávání (17,9 %), natož aby se dojížděli vzdělávat do určité instituce poskytující další vzdělávání. Další překážky jsou zobrazeny v Obrázku 2.21.



Obr. 2.21: Překážky bránící studiu pedagogů (v %)

Zdroj: Výzkumné šetření IVP ČZU

Otázkou je, jak se ředitelé vyrovnávají s neúčastí pedagogů ve výuce při získávání kvalifikace. Nejčastěji je řešena soustředěním výuky do méně dnů v týdnu (61,5 %) tak, aby se učitelé mohli plně věnovat výukové činnosti a ve zbývajících dnech studiu. Druhým hojně uváděným řešením bylo přechodné zvýšení úvazků ostatních pedagogů (12,8 %). Není známo, jak učitelé na tento fakt reagují, nicméně se lze jen domnívat, zda budou změnou úvazku nadšeni, neboť to pro ně znamená vyšší počet hodin, které mají odučit. K překlenutí absence vzdělaného pedagoga by také mohla přispět spolupráce s bývalými pedagogy školy (důchodci), k tomuto řešení přistupuje 7,7 % dotázaných ředitelů. Tato spolupráce napomůže v pedagogickém sboru budovat intergenerační vztahy a předávat zkušenosti mladším kolegům.

### 2.13.4 Kariérní řád

Kariérní řád patří v současné době k jednomu z nejdiskutovanějších témat odborné pedagogické veřejnosti. Snaha o jeho zavedení je již několikaletá a až v poslední době začala nabývat konkrétních podob. Citujeme-li z dokumentu Hlavní teze návrhu (Kariérní, 2013), které jsou výsledkem několikaměsíční veřejné diskuze, kterou organizoval Učitel'ský odborový klub a které se zúčastnilo několik set učitelů a ředitelů všech stupňů škol, je možné v souvislosti s akcentem na celoživotní vzdělávání a učení vybrat:

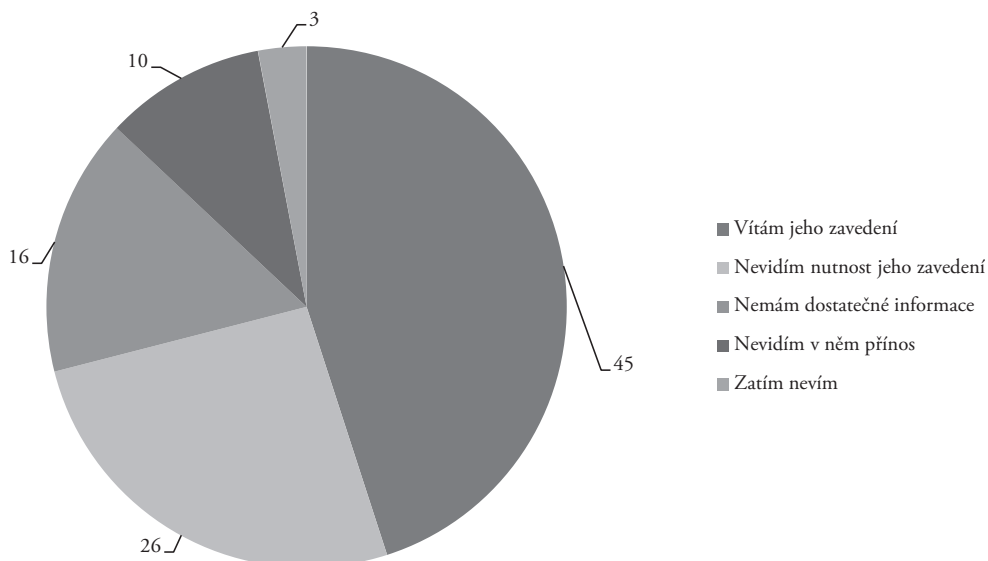
- 1. Kariérní řád by měl zcela nahradit stávající tarifní systém, protože jsou oba způsoby odměňování vzájemně nekompatibilní.** Tarifní systém je navíc demotivující (nenutí učitele zlepšovat metody práce ani zvyšovat si vzdělání), znevýhodňuje učitele, kteří se do školství chtějí vrátit (není jim uznána doba odpracovaná

mimo školství jako součást praxe), a je v rozporu z mezinárodní Chartou učitelů z roku 1966 (v ní se požaduje, aby učitelé mohli získat maximální plat po 10 až 15 letech praxe, platné tabulky tuto dobu ale prodlužují na 32 let). Oproti tarifnímu systému je kariérní řád velmi efektivním motivačním nástrojem pro pedagogy a zároveň garantem růstu kvality vzdělávání

**2. Získání atestace bude svobodnou volbou každého pedagoga a získání jedné atestace nebude podmíněno absolvováním jiné.** Získání atestace nemůže být podmíněno vstřícností ředitele. Všem učitelům musí být zajištěn rovný přístup k vyššímu vzdělání. Proto nelze atestace udělovat pouze na základě docházky do nějakého krátkodobého kurzu, ale pouze centrálními testy a zkouškami, které budou vypisovány několikrát ročně a učitelé si je budou platit sami. Učitel ovšem musí mít právo zúčastnit se přípravného kurzu k dané zkoušce.

**3. Kariérní řád bude platit pro pedagogy ve všech mateřských, základních a středních školách, tedy i soukromých.** Neřeší platový postup ředitelů, inspektorů, pracovníků pedagogických center, vysokých škol a dalších zaměstnanců působících ve školství, ale umožňuje využití i v případě těchto povolání. Lze též doporučit, aby při konkurzních řízeních na uvedená místa byly využívány vybrané atestace, jejichž získání je předpokladem ke kvalitnímu vykonávání daných funkcí. Kvalifikační požadavky by měly platit i pro osoby, které chtějí podnikat ve vzdělávání na živnostenský list.

Přestože a možná právě proto, že zavedení kariérního řádu je stále ještě ne zcela jasnou a jistou záležitostí, názorová snad i neujasněnost vyplynula i z výzkumného šetření (Obr. 2.22).

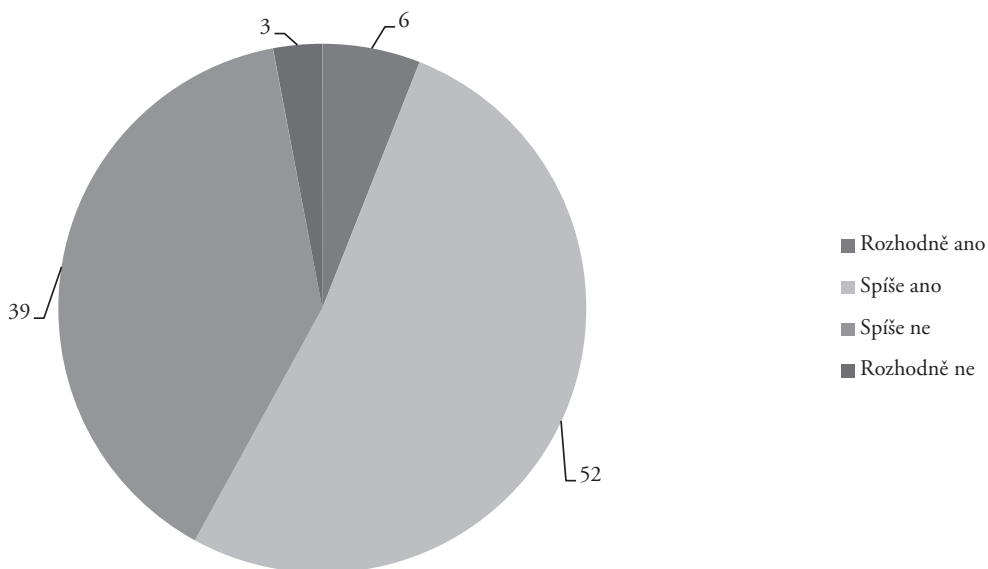


Obr. 2.22: Názory ředitelů na připravovaný kariérní řád (v %)

Zdroj: Výzkumné šetření IVP ČZU



Je zřejmé, že téměř polovina dotázaných by zavedení vítala, ale na stejné úrovni je dohromady názor – nevidím v něm nutnost, nemám dostatečné informace a nevidím v něm přínos. Stejně tak poněkud skeptičtí jsou ředitelé ve smyslu očekávání zvýšení kvality výuky (Obr. 2.23).



Obr. 2.23: Přinese zavedení kariérního řádu zvýšení kvality výuky? (v %)

Zdroj: Výzkumné šetření IVP ČZU

Z uvedeného vyplývá, že přes nesporná pozitiva kariérního řádu ve smyslu profesionalizace učitelského povolání bude zapotřebí i na stupni ředitelů škol problematiku diskutovat, vysvětlovat a přesvědčit vedoucí pracovníky, že správné pochopení principu kariérního řádu by mělo přinést nesporné zvýšení někdy poněkud laxního přístupu učitelů k celoživotnímu učení.

### 2.13.5 Slučování škol

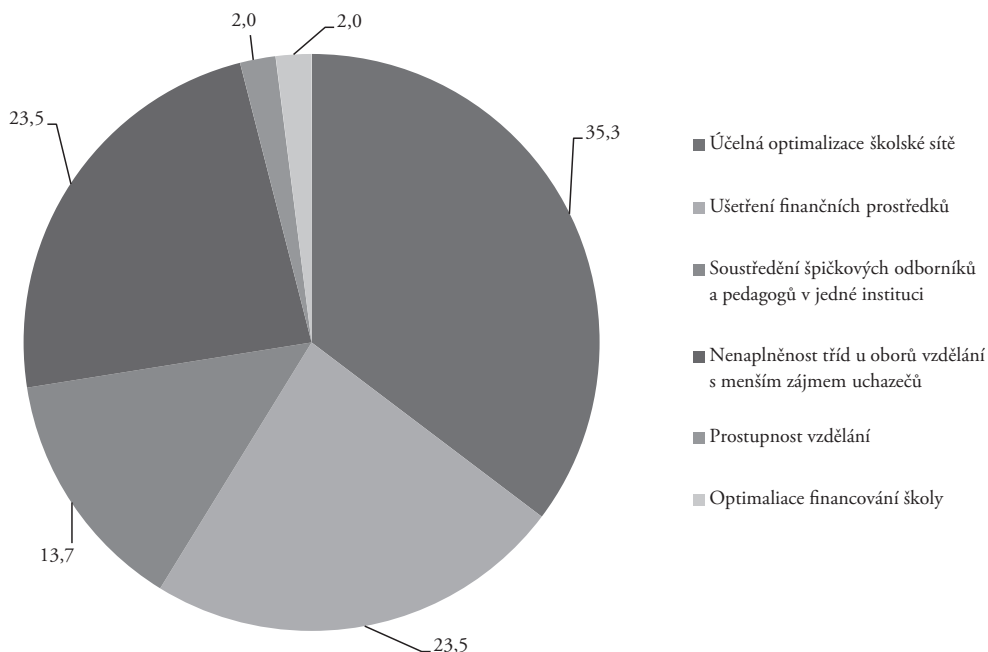
Úbytkem žáků na středních školách se soustředěně zabývají krajské úřady. Většinou navrhují sloučení dvou nebo i více škol, z nichž vzniká větší a efektivnější komplex. Toto sloučení má charakter tzv. organizační koncentrace neboli fúze. Ekonomický zisk z fúze vznikne tehdy, bude-li po fúzi hodnota nové firmy vyšší, než je hodnota oddělených firem, které do fúze vstupují (Synek a kol., 2007). Argumentem pro slučování je očekávaná příležitost k výrazným úsporám. Optimalizovat síť středních škol má umožnit celkové snížení nákladů na vedení, administrativu, učitele, redukci nájmu, prodej nevyužívaných budov a vytvoření sítě přiměřeně velkých a stabilních spádových středních škol. Sloučené komplexy ale mají mít také své výhody mimoekonomické – nabídnou širší škálu oborů maturitních i učebních než samotné střední školy, někde je součástí kom-

plexu také vyšší odborná škola. Žáci, kteří přicházejí ze základní školy, pak mají možnost snadněji měnit obor, pokud se ukáže, že si nevybrali správně. Mohou se také pohybovat mezi obory učebními a maturitními, maturanti mohou pokračovat ve studiu na VOŠ a vyučení si mohou doplnit vzdělání v nástavbovém oboru.

To vše jsou věcné a rozhodně pozitivní objektivní argumenty. Zajímavé je z pohledu výzkumného šetření, jak se na situaci dívají aktéři či ti, kteří v reálném prostředí škol manažersky pracují.

Přes běžně kritické připomínky ze strany ředitelů škol více než 45 % se ve výzkumném šetření vyjádřilo, že souhlasí se slučováním, ale zároveň 32,3 % vyjádřilo svůj jednoznačný nesouhlas. Je tedy zřejmé, že názorová nejednotnost je značná. Z diskuzí, které jsme s řediteli vedli, hodně záleží na tom, zda ředitel je ředitelem nástupnické organizace, či naopak škola a on svoji autonomní pozici ztrácí.

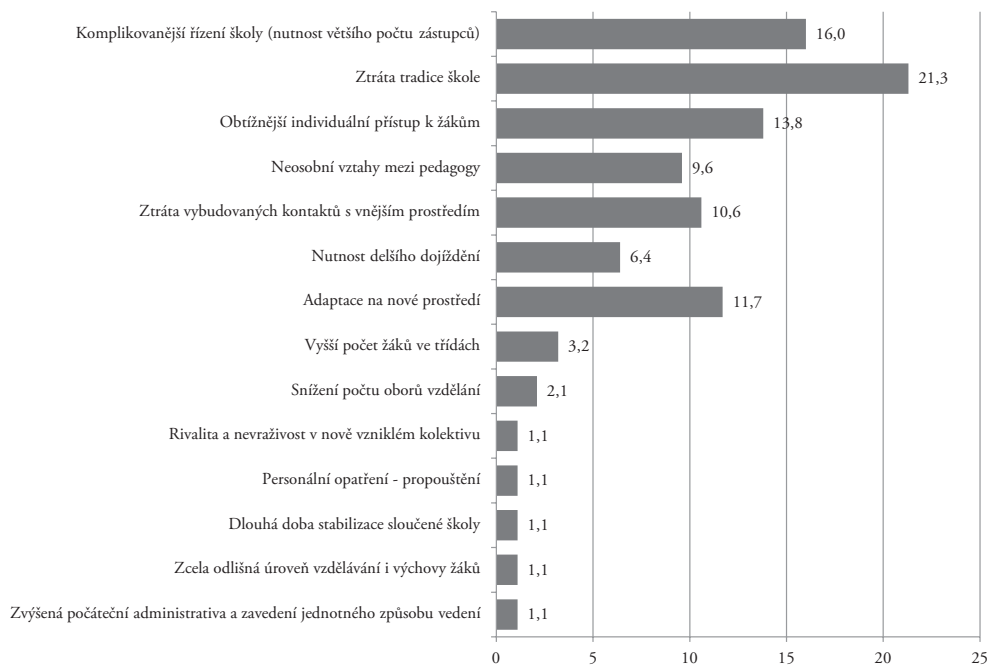
Zajímavé zjištění je patrné z Obrázku 2.24, kdy zúčastnění manažeři škol chápou ve více než třetině případů sloučení jako účelnou optimalizaci a stejné preference (23,5 %) vyjadřují pro ušetření finančních prostředků a naplněnosti tříd u oborů s menším zájmem uchazečů o daný obor. Významný a domníváme se, že opodstatněný je i názor (13,7 %), že může dojít k soustředění kvalifikovaných odborníků a pedagogů v jedné instituci. Poněkud překvapující skutečností je fakt, že ředitelé oslovených škol považují jen ve zcela ojedinělých případech jako výraznou výhodu dostupnost vzdělávací nabídky.



Obr. 2.24: Důvody slučování SOŠ/SOU (v %)

Zdroj: Výzkumné šetření IVP ČZU

Negativa slučování škol z hlediska současných ředitelů jsou především spojena se ztrátou tradice (21,3 %), komplikovanějším řízením (16 %) a obtížnějším individuálním přístupem k žákům (13,8 %). Nesporným problémem jsou také neosobní vztahy mezi pedagogy a ztráta vybudovaných kontaktů s vnějším prostředím (Obr. 2.25).



Obr. 2.25: Problémy slučování SOŠ/SOU

Zdroj: Výzkumné šetření IVP ČZU

### 2.13.6 Závěr

Závěrem lze konstatovat, že oslovenými respondenty výzkumného šetření byli kvalifikovaní zástupci odborné pedagogické komunity, ředitelé středních odborných škol. Většina oslovených, až na ojedinělé případy, se zúčastnila šetření ochotně a zodpovědně a poskytla údaje, které mají významnou relevanci. Tak byl vytvořen soubor zajímavých a užitečných dat, ze kterého je možné vytěžit podklady pro analýzy buď jednotlivých jevů, ale hledat a nacházet i významné souvislosti. Autoři šetření a předloženého textu jsou si vědomi, že vzhledem k počtu, byť velmi kvalifikovaných respondentů, nelze aspirovat na vysokou míru zobecnění. Přesto šetření potvrdilo některé předpokládané, ale i nové skutečnosti. Výzkumné šetření může sloužit jako do jisté míry pilotní ověření jednak obsahu, ale i technologie sběru dat. Jeví se jako velmi doporučující a snad i naléhavé v dalších fázích oslovit samotné učitele. Pokud by se osvědčila předběžná nabídka kolegů ze Slovenska (Univerzita Konstantina filozofa v Nitre) a byl zájem ze strany pracovníků Institutu celoživotního vzdělávání Mendelu v Brně, bylo by možné a snad ne přehnanou ambicí vytvořit solidní základ pro širší výzkumné závěry s vyšší mírou objektivizace výsledků z prostředí středního odborného školství

## Závěr

Systém profesního vzdělávání je nezbytnou součástí moderního konceptu *celoživotního vzdělávání (učení)*. Je základním předpokladem rozvoje každé současné organizace, včetně školských zařízení na různých stupních, od preprimárních po terciální. Je zcela zřejmé, že je nutné, aby všechny její subjekty, tzv. zájmové skupiny (pedagogičtí a nepedagogičtí pracovníci, děti, žáci a studenti, rodiče, komunita aj.), spoluúčastníci se na jejím dění, rozvoji, byly neustále pod edukačním drobnohledem strategického managementu organizace. Ten by měl plánovat, utvářet a rozvíjet jejich osobnostní předpoklady a způsobilostní rámec, v souladu se zastávanou vnitřní či vnější aktivitou – činností k organizaci nebo v jejím poli působnosti.

Pro zvládnutí schopnosti kvalitativně se zamýšlet nad problematikou svázanou s nastavováním uvedeného rámce organizace a poté s popisem tzv. kompetenčních a kvalifikačních profilů jednotlivých subjektů, je v první řadě nutné zabývat se edukačními komponenty, tj. výchovou, vzděláváním ... *řízeným* učením. Podmínkou k nastíněnému je věnovat dlouhodobé úsilí a píli všech nás, kteří máme motivaci a zájem o holistické spektrum poznání, jež přináší životní (edukační) realita, globalizovaná společnost, potažmo globalizovaný trh s profesním vzděláváním.

V komplementárním vztahu k vyobrazenému směřovali svými dílčími specifickými tématy (v rámci jednotlivých podkapitol) všichni představení autoři v Kapitole 2 – Profesní vzdělávání. Každý, ze svého ryze odborně-osobnostně-individuálního nadhledu, se dotkl celé řady nejrůznějších mezí vnímání problematiky teorie a praxe profesního vzdělávání (učení).

Například součástí podaného textu je citace od autorů Vyleťal, ml. a Vyleťal, st.: „*Nikoliv jen čas je konstruovatelným elementem, ale i v rámci prostředí je možné tvořit podnětné konstrukce (...), zprostředkující názorný obraz reality či vize blízké budoucnosti*“. Původci citace upozorňují na tzv. *konstrukce*, do kterých řadí svůj *model – Trajektorie celoživotního vzdělávání-učení*. Zcela určitě zde můžeme zahrnout a vidět i další závěry ostatních autorů, které budeme považovat za relevantní.

Autorskému kolektivu se v této kapitole povedlo naznačit mnohá úskalí, hranice a možnosti výše pojmenované oblasti zkoumání. Nejvyšším oceněním nám bude, pokud se postoupená témata („*jednotlivé konstrukce vidění okruhu zájmu profesního vzdělávání*“) stanou jedním z kamíneků do mozaiky potencionálních badatelů, kteří se z našich *aktiv* obecně poučí či jich upotřebí ve svůj prospěch ve sféře vlastních výzkumů či jen jako impulzu pro vlastní skok do zkoumání a tvorby vlastních *konstrukcí*. Odborné texty a jejich závěry předkládáme vědecké obci a široké veřejnosti k posouzení a dalšímu odbornému využití.

# Literatura

ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. 8. vyd. Praha: Grada Publishing, 2002. 856 s. ISBN 80-24-70-46-92.

BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání: strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing, 2010. 208 s. ISBN 978-80-247-2914-5.

BAUMAN, Z. *Úvahy o postmoderní době*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1995. 163 s. ISBN 80-86429-11-3.

BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: Grada Publishing, 2008. 136 s. ISBN 978-80-247-2580-2.

BLATNÝ, M. a kol. Problematika rizikového chování vývoje dětí a dospívajících: hlavní témata a implikace pro další výzkum. *Československá psychologie*, 2005, roč. 49, č. 6, s. 524–539.

BRUNECKÝ, P., HÁLA, B., DVOULETÁ, K. a kol. *Nábytkářský informační systém „NIS“: část V. Požadavky na nábytek pro práci a stravování*. GNT Brno: IRCAES Brno, 2012. 129 s. ISBN 978-80-87502-08-2.

BUDÍKOVÁ, M., KRÁLOVÁ, M., MAROŠ, B. *Průvodce základními statistickými metodami*. Praha: Grada Publishing, 2010. 272 s. ISBN 978-80-247-3243-5.

BURDA, V. a kol. *Přístup mladých lidí ke vzdělávání a jejich profesní uplatnění: projekt programu LS „Výzkum pro státní správu“ Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2003. 89 s.

BURDOVÁ, J. a kol. *Uplatnění absolventů škol na trhu práce – 2011*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 100 s.

*Celoživotní učení: příspěvek školských systémů v členských zemích Evropské unie – výsledky průzkumu EURY-DICE* [online]. c2000 [cit. 2013-06-25]. WWW: [http://bookshop.europa.eu/cs/celo-ivotn-u-en-p-sp-vek-kolsk-ch-syst-m-v-lensk-ch-zem-ch-evropsk-unie-pbEC3112641/downloads/EC-31-12-641-CS-%20N/EC3112641CSN\\_002.pdf%3Bpgid=y8dIS7GUWmDSR0EAlMEUUsWb0000SSR2XQV8%3Bsi-d=HJGb1ey9Qmubxb2cj40Fco6YUfKfP6HeAuM=?FileName=EC3112641CSN\\_002.pdf&SKU=EC-3112641CSN\\_PDF&CatalogueNumber=EC-31-12-641-CS-N](http://bookshop.europa.eu/cs/celo-ivotn-u-en-p-sp-vek-kolsk-ch-syst-m-v-lensk-ch-zem-ch-evropsk-unie-pbEC3112641/downloads/EC-31-12-641-CS-%20N/EC3112641CSN_002.pdf%3Bpgid=y8dIS7GUWmDSR0EAlMEUUsWb0000SSR2XQV8%3Bsi-d=HJGb1ey9Qmubxb2cj40Fco6YUfKfP6HeAuM=?FileName=EC3112641CSN_002.pdf&SKU=EC-3112641CSN_PDF&CatalogueNumber=EC-31-12-641-CS-N).

CIMBÁLNÍKOVÁ, L. *Age Management: komparativní analýza podmínek a přístupů využívaných v České republice a ve Finsku*. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, 2011. 78 s. ISBN 978-80-904531-2-8.

ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Nakladatelství Doplněk, 2000. 377 s. ISBN 80-7239-060-0.

ČAPKOVÁ, D. *Myslitelsko-vychovatelský odkaz Jana Amose Komenského*. Praha: Academia, 1987. 254 s.

ČAPKOVÁ, D. *Neznámý deník Komenského: (pracovní deník v díle Komenského jako příspěvek k hodnocení dialektických vztahů pansofie a pedagogiky ve spisech Komenského)*. [Česko: s. n., 1980]. 116 s.

České školství v mezinárodním srovnání 2012 [online]. c2012 [cit. 2013-06-10].

WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/ceske-skolstvi-v-mezinarodnim-srovnani>.

Český statistický úřad ČR [online]. c2012 [cit. 2013-07-03]. WWW: <http://www.czso.cz>.

DANIELOVÁ, L., JANDERKOVÁ, D., HORÁČKOVÁ, M. Neformální vzdělávání v podmínkách Mendelovy univerzity v Brně. In *Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2012*. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2012, s. 51–65. ISBN 978-80-7375-644-4.

DANIELOVÁ, L., LINHARTOVÁ, D. Sociální partnerství jako nástroj neformálního vzdělávání. In *Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2012* [CD-ROM]. Brno: Konvoj, 2010, s. 66–78. ISBN 978-80-7375-644-4.

DiCLEMENTE, R. J., HANSEN, W. B., PONTON, L. E. a kol. *Handbook of Adolescent Health Risk Behavior*. 1st edition. New York, United States of America: Plenum Press, 1996. 440 s. ISBN 0306451476.

*Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti vysokoškolského ústavu Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně pro období 2011–2015* [online]. c2010 [cit. 2013-08-15]. WWW: [http://mendelu.cz/dok\\_server/slozka.pl?id=32528;download=75025](http://mendelu.cz/dok_server/slozka.pl?id=32528;download=75025).

DMA. *DMA Kompenzační pomůcky: jak vybrat pomůcku* [online]. c2010 [cit. 2013-03-06]. WWW: <http://www.dmapraha.cz/static/jak-vybrat-pomucku>.

DOMBROVSKÁ, M. *Koncepce rozvoje informační gramotnosti na vysokých školách a odborné semináře IVIG 2003 a ILME* [online]. c2003 [cit. 2013-05-22]. WWW: <http://www.ikaros.cz/node/1480>.

*Doporučení Rady ze dne 20. prosince 2012 o uznávání neformálního a informálního učení (Úřední věstník Evropské unie 2012/C 398/01)* [online]. c2012 [cit. 2013-06-28]. WWW: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:CS:PDF>.

DOSTÁL, J. Informační a počítačová gramotnost – klíčové pojmy informační výchovy. In *Infotech 2007 – moderní informační a komunikační technologie ve vzdělávání*. Olomouc: Votobia, 2007, s. 60–65. ISBN 978-80-7220-301-7.

DYTRTOVÁ, R., SANDANUSOVÁ, A. *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno: Tribun EU, 2010. 147 s. ISBN 978-80-7399-947-6.

EUROPA. *Přehledy právních předpisů EU (Evropa)* [online]. c2009 [cit. 2013-07-15]. WWW: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/ef0016\\_cs.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_cs.htm).

FARCHI, S. *Kompetence, které zaměstnavatelé potřebují* [online]. c2008 [cit. 2013-04-03]. WWW: <http://www.novinky.cz/clanek/141555-kompetence-ktere-zamestnavatele-potrebuji.html>.

FILIPOVÁ, V., FAIERAJZLOVÁ, V. *Sedíme zdravě: jak na správné sezení*. Praha: Státní zdravotní ústav. 2010. WWW: [http://www.szu.cz/uploads/documents/czpzp/edice/sedime\\_nahled.pdf](http://www.szu.cz/uploads/documents/czpzp/edice/sedime_nahled.pdf).

FITZ, J., HALPIN, D., POWER, S. *Grant Maintained Schools: Education in the Market Place*. London: Kogan Page, 1993. 138 s. ISBN 978-0-7494-1067-4.

FTVS [online]. c2012 [cit. 2013-05-30]. WWW: <http://www.ftvs.cuni.cz/verejnost/celozivotni-vzdelavani.html>.

- GINZBERG, E. a kol. *Occupational Choice: An Approach to a General Theory*. New York: Columbia University Press, 1951. 271 s. ISBN 978-0-2310-1846-3.
- GINZBERG, E. Toward a Theory of Occupational Choice: A Restatement. In WEINRACH, S. G. a kol. *Career Counseling: Theoretical and Practical Perspectives*. New York: McGraw-Hill, 1979, s. 127–134. ISBN 978-0-0706-9017-2.
- HAMANOVÁ, J., HELLEROVÁ, P. Syndrom rizikového chování v dospívání (1. část). *Československá pediatrie*. 2000, roč. 55, č. 6, s. 380–387.
- HAMANOVÁ, J., KABÍČEK, P. Syndrom rizikového chování v dospívání. *Zdravotnické noviny, příl. Lékařské listy*, 2001, roč. 50, č. 4, s. 38–40.
- HANULIAKOVÁ, E. *Vliv prostředí na aspirační úroveň jedince: diplomová práce*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta Humanitních studií, 2010. 97 s.
- HASSAN, R. *The Information Society*. Cambridge: Polity Press, 2008. ISBN 978-0-7456-4180-5.
- HEŘMÁNKOVÁ, P. Zvyšování ekonomické gramotnosti jako součást budování hodnotového rámce. In DANIELOVÁ, L., LINHARTOVÁ, D., FEJFAROVÁ, H. a kol.. *Celoživotní vzdělávání v podmínkách EU*. Brno: Masarykova univerzita, 2012, s. 161–165. ISBN 978-80-210-5872-9.
- HLAĎO, P. *Profesní orientace adolescentů: poznatky z teorií a výzkumů*. Brno: Konvoj, 2012a. 140 s. ISBN 978-80-7302-164-1.
- HLAĎO, P. *Svět práce: propedeutika pro učitele průřezového tématu Člověk a svět práce na středních odborných školách*. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2012b. 138 s. ISBN 978-80-7375-606-2.
- HLAĎO, P. *Volba další vzdělávací dráhy žáků základních škol v kontextu rodiny: disertační práce*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2009. 230 s. Vedoucí práce Z. Friedmann.
- Hlavní strategické směry a doporučení Strategie rozvoje lidských zdrojů Jihomoravského kraje*. Brno, Jihomoravský kraj, 2006, 103 s.
- Hodnocení kvality výuky 2010/11* [online]. c2012 [cit. 2013-06-20]. WWW: <http://skas.fce.vutbr.cz/hkv>.
- HOLLAND, J. L. *Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, 1997. 150 s. ISBN 0-9119-0727-0.
- HOPPERS, W. *Non-formal Education and Basic Education Reform: A Conceptual Review* [online]. c2006 [cit. 2013-06-28]. WWW: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001444/144423e.pdf>.
- HOSŤOVECKÝ, M., ŠTUBŇA, J. Development of Digital Literacy in Technical Subjects at Primary Schools. In *ICETA 2012: 10th IEEE International Conference on Emerging eLearning Technologies and Applications*. Stará Lesná: Institute of Electrical and Electronics Engineers, 2012, s. 139–141. ISBN 978-1-4673-5122-5.
- HOSŤOVECKÝ, M., ZAŤKOVÁ, T. Supporting the Development of Digital Competence of Pupils and Teachers. In *ICETA 2011: 9th IEEE International Conference on Emerging eLearning Technologies and Applications*. Budapest: Óbuda University, 2011, s. 75–78. ISBN 978-1-4577-0050-7.



CHLADOVÁ, H. *Studie předpokládaného vývoje hlavních statistických ukazatelů v České republice a jejích krajích* [online]. c2012 [cit. 2013-06-13]. WWW: <http://www.mmr.cz/getmedia/be82d2cf-11cf-4f51-9f30-d27408395d5a/Studie-predpokladaneho-vyvoje-hlavnich-statisticky.pdf>.

CHVÁTAL, L. *Uplatnitelnost absolventů Moravské vysoké školy Olomouc (červenec 2013)* [online]. c2013 [cit. 2013-07-04]. WWW: [http://www.mvso.cz/Files/WEB/Uplatnitelnost\\_absolventu\\_MVSO.pdf](http://www.mvso.cz/Files/WEB/Uplatnitelnost_absolventu_MVSO.pdf). (pozn. redakce – v době přípravy monografie byl odkaz nefunkční)

INFORMAČNÍ SYSTÉM VŠE V PRAZE. *World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Action* [online]. c2012 [cit. 2013-06-10]. WWW: [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_eng.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm).

*Inovaci odborného, pedagogického a manažerského vzdělávání ke zvýšení konkurenceschopnosti CZ.1.07/2.2.00/07.0158* [online]. c2009 [cit. 2013-08-10]. WWW: [http://www.icv.mendelu.cz/cz/projekty/reali\\_projekty](http://www.icv.mendelu.cz/cz/projekty/reali_projekty).

*Inovativní systém přípravy pracovníků ve výzkumu a vývoji CZ.1.07/2.3.00/09.0041* [online]. c2009 [cit. 2013-08-10]. WWW: [http://www.icv.mendelu.cz/cz/projekty/reali\\_projekty](http://www.icv.mendelu.cz/cz/projekty/reali_projekty).

*Institut celoživotního vzdělávání* [online]. c2004 [cit. 2013-08-15]. WWW: <http://www.icv.mendelu.cz/cz>.

JESSOR, R. *Problem-Behavior Theory: A Brief Overview* [online]. c2008 [cit. 2011-04-18]. WWW: [http://www.colorado.edu/ibs/jessor/pb\\_theory.html](http://www.colorado.edu/ibs/jessor/pb_theory.html).

KALMAN, M. a kol. *Národní zpráva o zdraví a životní stylu dětí a školáků*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. 116 s. ISBN 978-80-244-2986-1.

KARGER J., DOVALIL, J. Evropský model vzdělávání trenérů. In DOVALIL, J., CHALUPECKÁ, M. a kol. *Současný sportovní trénink: sborník příspěvků z konference*. Praha: Olympia, 2008, s. 314–317. ISBN 978-80-7376-079-3.

*Karierní řád pro pedagogické pracovníky* [online]. c2013 [cit. 2013-06-30]. WWW: [http://www.arg.cz/Ok\\_koncepce/Karierni\\_rad\\_ped\\_prac.htm](http://www.arg.cz/Ok_koncepce/Karierni_rad_ped_prac.htm).

KEBZA, V. a kol. *Zdravý životní styl*. Jihlava: Idea, 1998.

KELLER, J., TVRDÝ, L. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008. 183 s. Studie; sv. 49. ISBN 978-80-86429-78-6.

KLEŇHOVÁ, M., VOJTĚCH, J. *Přechod absolventů středních škol do terciárního vzdělávání*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2006. 67 s.

KLEŇHOVÁ, M., VOJTĚCH, J. *Přechod absolventů středních škol do terciárního vzdělávání*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. 84 s.

KOMENSKÝ, J. A. *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Praha: Svoboda, 1992. ISBN 80-205-0225-4.

KOMENSKÝ, J. A. *Vševýchova: pampaedia*. Praha: Státní nakladatelství, 1948.

*Krátkodobý realizační plán Strategie rozvoje lidských zdrojů Jihomoravského kraje 2012–2013 (stručná verze)*. Brno: Jihomoravský kraj, 2012. 35 s.

*Kurzy Moravské vysoké školy Olomouc (Kurzy MVŠO)* [online]. c2013 [cit. 2013-07-04].

WWW: <http://www.mvso.cz>.

LABÁTH, V. *Riziková mládež: možnosti potenciálních změn*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001. 158 s. ISBN 80-85850-66-4.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0.

LATCHEM, C. *Quality Assurance Toolkit for Open and Distance Non-formal Education* [online]. c2012 [cit. 2013-06-28]. WWW: [http://www.col.org/PublicationDocuments/QA%20NFE\\_150.pdf](http://www.col.org/PublicationDocuments/QA%20NFE_150.pdf).

MACEK, P. *Adolescence*. 2. upravené vyd. Praha: Portál, 2003. 144 s. ISBN 80-7178-747-7.

MACEK, P., LACINOVÁ, L. Výzkum vztahů v adolescenci: minulost a současnost. In MACEK, P., LACINOVÁ, L. a kol. *Vztahy v dospívání*. Brno: Barrister & Principal, 2006, s. 11–23. ISBN 80-7364-034-1.

MÁCHAL, P., LINHARTOVÁ, D. *Koncepce rozvoje vysokoškolského ústavu na léta 2008–2013*. Brno: MZLU v Brně, 2008. 10 s. ISBN 978-80-7375-195-1.

MAŇÁK, J., JANÍK, T., ŠVEC, V. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008. 127 s. ISBN 978-80-7315-175-1.

MATĚJŮ, P. a kol. *White Paper on Tertiary Education*. Praha: Tauris, 2009. 82 s. ISBN 978-80-254-4707-9.

MATĚJŮ, P. Představy o životním úspěchu a vzdělanostní aspirace. In MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J. a kol. *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006, s. 147–172. ISBN 80-200-1400-4.

MATĚJŮ, P., PROCHÁZKOVÁ, I., BURDOVÁ, P. Přejít mezi střední a vysokou školou ve světle Sondy Maturant a Uchazeč 1998–1999. In MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J. a kol. *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006, s. 313–341. ISBN 80-200-1400-4.

MATĚJŮ, P., SMITH, M. L., BASL, J. Rozdílné mechanismy – stejné nerovnosti: změny v determinaci vzdělanostních aspirací mezi roky 1989 a 2003. *Sociologický časopis*, 2008, roč. 44, č. 2, s. 371–399.

MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J. a kol. *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1400-4.

MATĚJŮ, P., TUČEK, M., REZLER, L. *Rodina '89: zdroje vzdělanostních nerovností*. Praha: Sociologický ústav AVČR, 1991. 83 s.

MCKINSEY & COMPANY. *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení* (2010) [online]. c2010 [cit. 2013-06-10]. WWW: [http://www.mckinsey.com/locations/prague/work/probono/2010\\_09\\_02\\_McKinsey&Company\\_Klesajici\\_vysledky\\_ceskych\\_zakladnich\\_a\\_strednich skol\\_fakta\\_a\\_reseni.pdf](http://www.mckinsey.com/locations/prague/work/probono/2010_09_02_McKinsey&Company_Klesajici_vysledky_ceskych_zakladnich_a_strednich skol_fakta_a_reseni.pdf).

*MEDICCO a division of SUNRISE MEDICAL: dětský program* [online]. c2013 [cit. 2013-06-03]. WWW: <http://medicco.cz/index.php?page=25&p=1>.

MELOUN, M., MILITKÝ, J., HILL, M. *Statistická analýza vícerozměrných dat v příkladech*. Praha: Academia, 2012. 760 s. ISBN 978-80-200-2071.

MEZERA, A. *Pro jaké povolání se hodím? Jak si vybrat střední a vyšší odbornou školu a snad i budoucí povolání*. Brno: Computer Press, 2008. 296 s. ISBN 978-80-251-2395-9.

MICHALÍK, J. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál, 2011, 511 s. ISBN 978-807-3678-593.

MIKOLÁŠ, Z. *Jak zvýšit konkurenceschopnost podniku: konkurenční potenciál a dynamika podnikání*. Praha: Grada Publishing, 2005. 200 s. ISBN 80-247-1277-6.

MIKULENKOVÁ, V. Analýza požadavků zaměstnavatelů na znalosti, dovednosti a schopnosti zaměstnanců. In DANIELOVÁ, L., LINHARTOVÁ, D., FEJFAROVÁ, H. (Eds.). *Celoživotní vzdělávání v podmínkách EU*. Brno: MU, 2012, s. 171–174. ISBN 978-80-210-5872-9.

*Motivační program vysokoškolského ústavu Institutu celoživotního vzdělávání pro rok 2013* [online]. c2013 [cit. 2013-08-02]. WWW: [http://www.icv.mendelu.cz/dok\\_server/slozka.pl?id=32528;download=118529](http://www.icv.mendelu.cz/dok_server/slozka.pl?id=32528;download=118529). (pozn. redakce – v době přípravy monografie byl odkaz nefunkční)

MPSV: *Sbrnutí z 1. Setkání v rámci prioritního tématu – Celoživotní učení*. 2012 [online]. c2012 [cit. 2013-07-15]. WWW: <http://www.mpsv.cz/cs/12968>.

MŠMT. *Strategie celoživotního učení ČR (2008a)* [online]. c2013 [cit. 2013-06-12]. WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>.

MŠMT. *Strategie celoživotního učení ČR*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007. 89 s. ISBN 978-80-254-2218-2.

MŠMT: *1. Akční plán podpory odborného vzdělávání* [online]. c2008d [cit. 2013-06-12]. WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/stredni-vzdelavani/akcni-plan-podpory-odborneho-vzdelavani>.

MŠMT: *1. Posílení relevance a prestiže školy a školního vzdělávání – Podklad pro diskuzi ke Strategii vzdělávací politiky do roku 2020* [online]. c2013c [cit. 2013-06-12]. WWW: [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/strategie2020\\_podklad-pro-diskuzi\\_role-skoly.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie2020_podklad-pro-diskuzi_role-skoly.pdf).

MŠMT: *5. Kvalitní řízení vzdělávacího systému – podklad pro diskuzi ke Strategii vzdělávací politiky do roku 2020* [online]. c2013-b2 [cit. 2013-06-10]. WWW: [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/strategie2020\\_podklad-pro-diskuzi\\_rizeni.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie2020_podklad-pro-diskuzi_rizeni.pdf).

MŠMT: *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2011–2015)* [online]. c2011 [cit. 2013-06-02]. WWW: [http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Ffile%2F18719\\_1\\_1%2F&ei=T-h3UqvaL-am4gS23YCADw&usq=AFQjCNGIIF34e\\_DSIAFM69YLgzAY4IafA&bvm=bv.55819444,d.bGE](http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Ffile%2F18719_1_1%2F&ei=T-h3UqvaL-am4gS23YCADw&usq=AFQjCNGIIF34e_DSIAFM69YLgzAY4IafA&bvm=bv.55819444,d.bGE).

MŠMT: *Hlavní směry strategie vzdělávací politiky do roku 2020 – Vstupní materiál do veřejné konzultace k přípravě Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [online]. c2013-b1 [cit. 2013-06-12]. WWW: [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/hlavni-smery-strategie-vzdelavaci-politiky-cr-2020.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/hlavni-smery-strategie-vzdelavaci-politiky-cr-2020.pdf).

- MŠMT: *Hlavní směry Strategie vzdělávací politiky do roku 2020* [online]. c2013f [cit. 2013-06-10].  
WWW: [http://www.google.cz/url?sa=t&trct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Ffile%2F26624%2Fdownload%2F&ei=\\_0F2Up2SNKuI5ASA3YGYBg&usq=AFQjCNEmY\\_RzXgOs-cUWUNwDLiDy-tYBrA&bvm=bv.55819444,d.bGE](http://www.google.cz/url?sa=t&trct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Ffile%2F26624%2Fdownload%2F&ei=_0F2Up2SNKuI5ASA3YGYBg&usq=AFQjCNEmY_RzXgOs-cUWUNwDLiDy-tYBrA&bvm=bv.55819444,d.bGE).
- MŠMT: *Priority v gesci MŠMT v budoucím období kohezní politiky 2014–2020*. [online]. c2013g [cit. 2013-06-10]. WWW: <http://www.vzdelavani2020.cz/clanek/13/knihovna-koncepci.html>.
- MŠMT: *Synergii k lepšímu vzdělávání: mezinárodní pohled na hodnocení vzdělávání* [online]. c2013-e2 [cit. 2013-06-10]. WWW: <http://www.msmt.cz/strukturalni-fondy/synergii-k-lepsimu-vzdelavani-mezinarodni-pohled-na>.
- MŠMT: *Vyhodnocení veřejné konzultace k přípravě Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020* [online]. c2013-e1 [cit. 2013-06-25]. WWW: [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/vyhodnoceni-verejne-konzultace-ke-strategii-2020\\_final\\_out.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/vyhodnoceni-verejne-konzultace-ke-strategii-2020_final_out.pdf).
- MŠMT: *Zpráva OECD o hodnocení vzdělávání v České republice* [online]. c2012d [cit. 2013-06-10].  
WWW: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/zprava-oecd-o-hodnoceni-vzdelavani-v-cr>.
- MÜNICH, D., MYSLIVEČEK, J. Přejít na střední školy: diskrepance mezi nabídkou a poptávkou a jejich důsledky. In MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J. a kol. *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006, s. 220–246. ISBN 80-200-1400-4.
- MUŽÍK, J. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2012. 264 s. ISBN 978-80-7357-738-4.
- Národní rada osob se zdravotním postižením ČR. *Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví: MKF*. Praha: Grada Publishing, 2010. 278 s. ISBN 978-80-247-1587-2.
- Národní registr dětských úrazů* [online]. c2012 [cit. 2013-04-03]. WWW: <http://www.detskeurazy.cz>.
- NOVOTNÝ, P. Profesní vzdělávání dospělých. In RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIC, L. a kol. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 339 s. ISBN 978-80-210-4779-2.
- NUOV. *Národní soustava kvalifikací* [online]. c2006–2013 [cit. 2013-06-14].  
WWW: <http://http://www.nuov.cz/registr-kvalifikaci-uznavanych-v-cr>. (pozn. redakce – v době přípravy monografie byl odkaz nefunkční)
- OECD EAG. *České školství v mezinárodním srovnání: stručné seznámení s vybranými ukazateli publikace OECD Education at a Glance 2012*. Praha: MŠMT, 2012. 99 s. WWW: <http://www.msmt.cz/file/24198/download>.
- PARSONS, F. *Choosing a Vocation*. Boston: Brousson Press, 2008. 176 s. ISBN 978-1-40979-928-3.
- PATTON, W., McMAHON, M. The Systems Theory Framework of Career Development and Counseling: Connecting Theory and Practice. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 2006, roč. 28, č. 2, s. 153–166.
- PAVLAS, I. Hodnotová orientace v adolescenci. In POSPÍŠIL, J., ROUBALOVÁ, M. a kol. *Mládež a hodnoty 2007: sborník z mezinárodní konference*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008, s. 133–140. ISBN 978-80-244-2142-1.

PAVLÍKOVÁ, E. *Prenatální učení (sonda do postojů a pocitů českých uživatelek přístroje BabyPlus)* [online]. c2006 [cit. 2013-06-14]. WWW: [http://ivdmr.fss.muni.cz/info/storage/Prenatal\\_uc\\_Olomouc\\_06.pdf](http://ivdmr.fss.muni.cz/info/storage/Prenatal_uc_Olomouc_06.pdf).

PETROVIČ, P. Spolupráce odborných škol se sociálními partnery. In *Sociální partnerství odborných škol: sborník příspěvků z konference*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011, s. 6–8. ISBN 978-80-87063-40-8.

PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. 4. vyd. (v nakladatelství Portál 3.). Praha: Portál, 2001. 143 s. ISBN 80-7178-608-X.

PLAMÍNEK, J. *Vzdělávání dospělých*. Praha: Grada Publishing, 2010. 320 s. ISBN 978-80-247-3235-0.

POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 194 s. ISBN 978-80-210-4499-9.

PROCHÁZKOVÁ, I. Vzdělávací systém České republiky v mezinárodním srovnání. In MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J. a kol. *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006, s. 92–117. ISBN 80-200-1400-4.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

PUNCH, K. *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál, 2008. 150 s. ISBN 978-80-7367-381-9.

R82 CZ. *R82 CZ: Sedačkové systémy principy* [online]. c2012 [cit. 2013-04-14]. WWW: <http://www.r82.cz/produkt%C5%AF-principy/seda%C4%8Dkov%C3%A9-syst%C3%A9my-principy>.

RABUŠICOVÁ, M., KAMANOVÁ, L., PEVNÁ, K. *O mezigeneračním učení*. Brno: Munipress, 2011. 208 s. ISBN 978-80-210-5750-0.

RADA VLÁDY PRO UDRŽITELNÝ ROZVOJ. *Strategický námeč udržitelného rozvoje České republiky* [online]. c2010 [cit. 2013-06-14]. WWW: [http://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/strategie\\_udrzitelného\\_rozvoje/\\$FILE/KM-SRUR\\_CZ-20100602.pdf](http://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/strategie_udrzitelného_rozvoje/$FILE/KM-SRUR_CZ-20100602.pdf).

REIMER, D., NOELKE, C., KUCEL, A. Labor Market Effects of Field of Study in Comparative Perspective: An Analysis of 22 European Countries. *International Journal of Comparative Sociology*, 2008, roč. 49, č. 4–5, s. 233–256.

RYŠKA, R., ZELENKA, M. Charakteristiky vysokoškolského vzdělávání a profesní úspěch. *Orbis scholae*, 2011, roč. 5, č. 1, s. 71–94.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Panorama, 1989. 390 s. ISBN 80-7038-078-0.

SCIO. *Jací jsou studenti a čerství absolventi VŠ v průzkumu Jobs.cz a IAESTE?* [online]. c2008 [cit. 2013-04-03]. WWW: <http://www.novinky.cz/clanek/153800-jaci-jsou-studenti-a-cerstvi-absolventi-vs-v-pruzkumu-jobs-cz-a-iaeste.html>.

*Sdělení komise: Evropa 2010: strategie pro inteligentní a udržitelný růst podporující začlenění* [online]. c2010 [cit. 2013-11-28].

WWW: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:CS:PDF>.

- SEMRÁD, J., ŠKRABAL, M. Jak dál v dalším vzdělávání učitelů odborného školství? In KOHNOVÁ, J. a kol. *Profesní rozvoj učitelů: sborník z konference: konference se uskutečnila ve dnech 23. a 24. dubna 2012 na Pedagogické fakultě UK v Praze* [CD-ROM]. Praha: Kreace, 2012a. ISBN 978-80-7290-548-5.
- SEMRÁD, J., ŠKRABAL, M. Komenského pojetí celoživotního vzdělávání a potřeby evropské společnosti 21. století. In *ICOLLE 2012* [CD-ROM]. Brno: MENDELU, 2012b. ISBN 978-80-7375-644-4.
- SIMONOVÁ, N., SOUKUP, P. Determinanty přechodu na vysokou školu v České republice [online]. *SOCIOWeb*, 2009, č. 6, s. 4–7. WWW: [http://www.socioweb.cz/upl/editorial/download/167\\_socioweb\\_06\\_09.pdf](http://www.socioweb.cz/upl/editorial/download/167_socioweb_06_09.pdf).
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 2., opravené vyd. Brno: Barrister & Principal, 2004. 523 s. ISBN 80-86598-65-9.
- SMIK, J. Dospievanie a riziká dospievania. In LABÁTH, V. a kol. *Riziková mládež: možnosti potenciálnych zmien*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001, s. 14–22. ISBN 80-85850-66-4.
- SOMR, Z. a kol. *Strategie celoživotního učení ČR*. Praha: NÚOV, 2006. 72 s.
- SOUKUP, P. *Čím větší, tím lepší (aneb mýty o reliabilitě)* [online]. c2012 [cit. 2013-08-17]. WWW: <http://www.socioweb.cz/index.php?disp=teorie&shw=242&lst=112>.
- Strategie rozvoje lidských zdrojů Jihomoravského kraje – stručná verze*. Brno: Odbor regionálního rozvoje, Jihomoravský kraj, 2006. 50 s.
- Střední školy – Jihomoravský kraj* [online]. c2013 [cit. 2013-06-25]. WWW: <http://www.stredniskoly.cz/seznam-skol/jihomoravsky-kraj>.
- SUCHÝ, J. *Biologie dítěte pro pedagogické fakulty*. 2. přeprac. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970. 185 s.
- SUPER, D. E. A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behavior*, 1980, roč. 16, č. 3, s. 282–296.
- SUPER, D. E. *The Psychology of Careers: An Introduction to Vocational Development*. New York: Harper & Row, 1957. 362 s.
- SYNEK, M. a kol. *Manažerská ekonomika*. Praha: Grada Publishing, 2007. 452 s. ISBN 978-80-247-1992-4.
- ŠAUEROVÁ, M. Motivace dospělých v celoživotním vzdělávání. In VETEŠKA, J. a kol. *Perspektivy učení a vzdělávání v evropském kontextu*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2012. s. 157–175. ISBN 978-80-7452-022-8.
- ŠAUEROVÁ, M. Motivace v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. In LINHARTOVÁ, D., DANIELOVÁ, L., MÁCHAL, P. a kol. *Mezinárodní vědecká konference celoživotního vzdělávání 2009*. Brno: Ircas, 2009, s. 118–124. ISBN 978-80-254-5330-8.
- ŠERÁK, M. *Zájemové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál, 2009. 207 s. ISBN 978-80-7367-551-6.

ŠMÍDOVÁ, I., JANOUŠKOVÁ, K., KATRŇÁK, T. Faktory podmiňující vzdělanostní aspirace a vzdělanostní segregaci dívek a chlapců v českém vzdělávacím systému. *Sociologický časopis*, 2008, roč. 44, č. 1, s. 23–53.

ŠŤASTNOVÁ, P. Ekonomické souvislosti dosaženého vzdělání v ČR a v zahraničí. In *Reprodukce lidského kapitálu (vzájemné vazby a souvislosti III.)* [CD-ROM]. Praha: Oeconomica, 2011, s. 1–12. ISBN 978-80-245-1697-4.

ŠŤASTNOVÁ, P., DRAHOŇOVSKÁ, P. *Jak žáci základních a středních škol vybírají svou další vzdělávací nebo profesní kariéru*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 40 s.

TEICHLER, U. Does Higher Education Matter? Lesson From a Comparative Graduate Survey. *European Journal of Education*, 2007, roč. 42, č. 1, s. 11–34.

*Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR* [online]. c2013 [cit. 2013-05-30]. WWW: <http://www.uzis.cz>.

*Vadné držení těla u dětí* [online]. c2013 [cit. 2013-05-30]. WWW: <http://www.szu.cz/tema/prevence/vadne-drzeni-tela-u-deti>.

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. 190 s. ISBN 80-7315-082-4.

VELDEN van der, R. K. W., WOLBERS, M. H. J. How Much Does Education Matter and Why? The Effect of Education on Socio-economic Outcomes among School-leavers in the Netherlands. *European Sociological Review*, 2007, roč. 23, č. 1, s. 65–80.

VENDEL, Š. *Kariérní poradenství*. Praha: Grada Publishing, 2008. 224 s. ISBN 978-80-247-1731-9.

VESELÝ, A. Kdo a proč končí v učňovských oborech?. In MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J. a kol. *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006, s. 247–281. ISBN 80-200-1400-4.

VESELÝ, A. Společnost vědění jako teoretický koncept. *Sociologický časopis*, 2004, roč. 40, č. 4, s. 433–446.

VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada Publishing, 2007. 212 s. ISBN 978-80-247-1904-7.

VOJTĚCH, J., CHAMOUTOVÁ, D. *Vývoj vzdělanostní a oborové struktury žáků a studentů ve středním a vyšším odborném vzdělávání v ČR a v krajích ČR a postavení mladých lidí na trhu práce ve srovnání se stavem v Evropské unii*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. 52 s.

VYLEŤAL, P. ml., VYLEŤAL, P. st. Význam hodnocení edukační činnosti v organizaci. In LINHARTOVÁ, D., DANIELOVÁ, L., MÁCHAL, P. a kol. *Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2011*. Brno: MENDELU, 2011, s. 289–297. ISBN 978-80-7375-535-5.

WALSH, W. B., OSIPOW, S. H. *Handbook of Vocational Psychology: Theory, Research, and Practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1995. 463 s. ISBN 0-8058-1374-8.

WALTEROVÁ, E. *Kurikulum, proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. 185 s. ISBN 80-210-0846-6.

WATSON, M., McMAHON, M. Childrens Career Development Learning: A Foundation for Lifelong Career Development. In SKORIKOV, V. B., PATTON, W. a kol. *Career Development in Childhood and Adolescence*. Rotterdam, Taipei: Sense Publishers, 2007, s. 29–45. ISBN 978-9-0879-0159-2.



*Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách – text se zpracovanými novelami* [online]. c2011 [cit. 2013-05-30]. WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/uplne-zneni-zakona-c-111-1998-sb-o-vysokych-skolach-text-se-zpracovanymi-novelami>.

*Zákon č. 249/2000 Sb.* [online]. c2011 [cit. 2013-05-30]. WWW: [http://www.sujb.cz/fileadmin/sujb/docs/legislativa/zakony/Z249\\_2000Sb.pdf](http://www.sujb.cz/fileadmin/sujb/docs/legislativa/zakony/Z249_2000Sb.pdf).

## Kapitola 3

# SENIORSKÉ VZDĚLÁVÁNÍ

---

*Petra Hirtlová*

*Věra Suchomelová*

*Petr Kopečný*

*Lenka Kamanová*

*Mária Petrufová*

# Úvod

Současný moderní svět 21. století a rychlý životní styl kladou na člověka nároky mimo jiné i v podobě neustálého zdokonalování, prohlubování a rozšiřování jeho úrovně vzdělání. Skutečnost, že učení je celoživotní proces, který nekončí v mladém věku dosažením požadovaného stupně vzdělání, je v dnešní době již plně akceptovaná. Konceptu celoživotního učení je věnována značná pozornost, ať už ze stran institucí poskytujících formální vzdělávání, tak i ze stran institucí zaměřených na neformální vzdělávání.

Vzdělávání seniorů je rychle se rozvíjející oblast celoživotního učení. Častou formou vzdělávání seniorů jsou univerzity třetího věku na vysokých školách. Možná trochu opomíjenou, nicméně velmi důležitou oblastí je tzv. mezigenerační učení, které může probíhat jak v rámci rodiny, tak i mimo rodinné prostředí. Velkou výhodou tohoto učení je přínos pro obě strany. Během procesu se učí obě generace. Jako příklad lze uvést mezigenerační učení v rodině, kde se učí prarodiče spolu se svými vnoučaty. Vnoučata například učí své prarodiče zacházet s moderní technikou, jako jsou mobilní telefony, a přitom se zároveň učí komunikovat se starší generací. Vnoučata se také mohou mnoho přiučit ze zkušeností, které jejich prarodiče mají a předávají je právě svým vnoučatům.

V seniorském věku je také často problém ve zhoršení kognitivních funkcí. Vzdělávání v postproduktivním věku je jednou z možností, jak toto zhoršení zmírnit. V rámci vzdělávání seniorů existují mimo jiné i kurzy specializující se na aktivizaci kognitivních funkcí, popř. stabilizaci komunikačních schopností, které může probíhat jak na univerzitách třetího věku, tak i třeba v domovech pro seniory.

Vzdělávání seniorům poskytuje také péči a rozvoj o duchovní složku jejich osobnosti. Podle pojetí osobnosti jako bio-psycho-socio-spirituální jednoty nelze opomenout ani poslední jmenovanou spirituální složku, která by měla být také součástí vzdělávání seniorů.

Všechny nastíněné oblasti vzdělávání starších lidí jsou blíže popsány v následující kapitole.

## 3.1 Aktivizácia kognitívnych funkcií v záujmovom vzdelávaní starších dospelých

*Petra Hirtlová*

Záujmové vzdelávanie starších dospelých plní mnoho funkcií. Neobmedzuje sa len na šírenie a aktualizovanie poznatkov a ich popularizáciu medzi širšou verejnosťou, plní i funkciu socializačnú, sociálne integračnú a komunikatívnu. Účastníci kurzov záujmového vzdelávania od nich očakávajú aj istú mieru sebarealizácie, relaxácie, ale i aktualizovania a inovovania nielen samotných poznatkov, ale i spôsobu ich získavania. Takouto novinkou môže byť integrovanie aktivít typických pre kognitívny tréning do výučby iných predmetov. Nasledujúci text ukazuje rôzne spôsoby realizácie tejto myšlienky.

Rozvíjať svoj osobnostný i ľudský potenciál bez ohľadu na vek je myšlienka vlastná mnohým seniorom. Diskutovaná je ale i na úrovni národných vlád i medzinárodných inštitúcií. Európska komisia vyhlásila rok 2012 rokom aktívneho starnutia a solidarity medzi generáciami. Myšlienka aktívneho starnutia bola definovaná nasledovne: „*Aktívne starnúť znamená zachovať si aj vo vyššom veku dobré zdravie a postavenie plnohodnotného člena spoločnosti, cítiť sa spokojne vo svojej práci, nezávisle v každodennom živote a byť zainteresovaný v občianskych záležitostiach. Bez ohľadu na náš vek, stále môžeme zohrávať aktívnu úlohu v spoločnosti a tešiť sa z kvalitného života*“ (Europa.eu, 2012).

Uniknúť z určitej jednotvárnosti a životného stereotypu, hodnotne naplniť svoj voľný čas, byť v kontakte s jedincami spoločných záujmov, vedie seniorov k návšteve rozličných vzdelávacích kurzov. Aspoň tak hodnotili svoj postoj k ďalšiemu vzdelávaniu samotní účastníci kurzov Akadémie tretieho veku a voľného času na Vysoké škole politických a spoločenských vied v Kolíne, ktorú vediem. Veľmi častým motívom k ich ďalšiemu vzdelávaniu bola snaha nenechať svoj mozog zaháľať a neustále ho cvičiť (informácie vyplynuli z anonymného dotazníkového šetrenia zisťujúceho špecifiká učenia seniorov realizovaného v dňoch 11.–12. 6. 2013 na skupine účastníkov vzdelávacích kurzov Akadémie tretieho veku).

### 3.1.1 Špecifiká kurzov pre seniorov

Oslabené, nestimulované či narušené kognitívne funkcie súvisia so stratou rýchlosti, pohotovosti a flexibility v riešení problémov, v nových prístupoch a stratégiách myslenia i konania, sú príčinou pomalých a neefektívnych či neadekvátnych reakcií na zmenené alebo nové situácie. Pružnosť a tvorivosť v myslení, a tým aj v konaní je čoraz nižšia.

Práve aktívne udržiavané kognitívne schopnosti sú jedným z predpokladov úspešného učenia sa vo vyššom veku. Schopnosti založené na vedomostiach a životných skúsenos-

tiach, ktoré človek získa i napríklad účasťou na vzdelávacom kurze, sú do vysokého veku stabilné a môžu sa aj zlepšovať. Naopak, iné schopnosti, ako je napríklad rýchlosť myslenia a vnímania sa v závislosti na vyššom veku znižuje (Staudiger, Baumert, 2009). Dnes existujú rozličné kurzy zamerané na aktivizáciu kognitívnych schopností. Tie si často kladú za úlohu, u zdravých seniorov, pôsobiť ako istá forma nefarmakologickej stimulácie, pri ktorej sa špeciálnymi cvičeniami udržuju a posilňujú kognitívne funkcie mozgu. Niektoré kurzy sa zameriavajú na kogníciu ako celok, iné na tréning určitých špecifických funkcií mozgu. K dispozícii je tak širšia ponuka kurzov zameraných na zlepšenie pamäti, pozornosti, koncentrácie, aktivizáciu zmyslového vnímania, na myslenie či jazyk a rečové schopnosti. Iné kurzy sú zamerané na rozvoj potenciálu jednotlivých mozgových hemisfér.

Aj v iných kurzoch, než sú kurzy zamerané na podporu kognitívnych funkcií mozgu, je možné využiť niektoré špeciálne prístupy, metódy a cvičenia, čím sa docieli vyššia efektívnosť učenia. Pod efektívnym učením sa rozumie osvojenie si učiva čo najrýchlejšie, najpresnejšie a najtrvalejšie, aby sa maximalizovalo jeho uloženie do dlhodobej pamäti a bezchybné vyvolanie informácií v správny čas, čím sa zaručí úspešné použitie nového informačného materiálu v praxi.

Z hľadiska formy výučby sa v seniorských kurzoch cyklického záujmového vzdelávania najčastejšie uplatňuje forma frontálnej výučby, kde vyučujúci prednáša skupine poslucháčov. Pri takejto metóde dochádza k aktivizácii len určitých špecifických kognitívnych funkcií, poslucháč je postavený do pasívnej polohy prijímateľa a spracovávateľa informácií, s pribúdajúcou dĺžkou prednášky môže dôjsť ku strate pozornosti a koncentrácie, tým až k strate záujmu študentov. Na druhej strane je táto forma výučby najmenej náročná na čas, podporuje systematickosť, logiku a konzistentnosť výkladu, a tým aj jeho prijímanie zo strany študentov. Ak je viazaná na niektorú z dialogických metód, dáva aj priestor pre spätnú väzbu.

### 3.1.2 Zložky pamäti

V rámci frontálnej výučby seniorov bývajú najčastejšie využívané prednášky, semináre a cvičenia, nezriedka ich kombinácia. Na prednáškovo koncipovanej hodine dochádza primárne k získavaniu a vstúpeniu nových informácií. Tie sú spracúvané najskôr senzozorickou, časovo najkratšou, zložkou pamäti. Ak nie je informácia v tejto fáze správne spracovaná, či už z dôvodu oslabeného zraku, či sluchu, alebo z dôvodu narušenej pozornosti a koncentrácie, nemôže byť posunutá ďalej do krátkodobej pamäti a zmyslový vnem zaniká. Preto je pri edukácii starších dospelých a seniorov potrebné zabezpečiť jednotlivé prvky výučby tak, aby zohľadňovali potenciálnu i reálnu mieru ich senzozorického deficitu.

Ak sa informácia udrží v zmyslovej pamäti, dostáva sa do pamäti krátkodobej. Tu sa udrží od dvoch do pätnástich sekúnd, ale táto zložka pamäti je obmedzená ako svojím rozsahom, tak aj obsahom a je zo všetkých zložiek pamäti najviac náchylná na narušenie. Číselný vzorec udáva, že množstvo jednotiek, ktoré sa udržia v priemernej zdravej krátkodobej pamäti, je vyjadrené ako  $7 \pm 2$ . Najvyššie číslo je tak 9, najmenšie 5. Zvlášť pri vyššej vekovej kategórii by mal vyučujúci na túto informáciu pamätať a podporiť efektívne spracúvanie nového učiva tým, že výklad rozdelí na menšie bloky, alebo kľúčové heslá, ktoré budú počtom zodpovedať 5–7 jednotkám, alebo učivo zopakuje, čím znova posilní pravdepodobnosť jeho správneho zapamätania (Klucká, Volfová, 2009).

Pokiaľ je pri výklade narušená pozornosť poslucháčov nejakým náhlym zrakovým či sluchovým podnetom, je nutné prednášaný odsek zopakovať, pretože v tomto prípade nové informácie nemajú prakticky žiadnu možnosť udržať sa v krátkodobej pamäti.

Po prechode sitom krátkodobej pamäti sa nové informácie dostanú do dlhodobej pamäti, kde sa môžu udržať dni, mesiace, ale aj celé roky. Aby informácia z dlhodobej pamäti nevypadla, mala by byť upevňovaná opakovaním – v prípade vedomostí aj praktickým používaním. Veľkú úlohu pri zapamätaní si hrá aj vôľa a motivácia jedinca.

### 3.1.3 Metódy výučby seniorov

Ak je výučba koncipovaná ako seminár – z pohľadu pamäti ako jednej zložky kognitívnych funkcií mozgu, dochádza k upevňovaniu uloženého učiva formou opakovania a overovania správnosti vstiepeného.

Vyučovanie vedené ako cvičenie, kedy je dôraz kladený na samostatnú prácu študentov, je vlastne priestorom, kde dochádza primárne k vybavovaniu informácií.

Medzi použité vyučovacie metódy v seniorskom vzdelávaní by mala byť vždy zaradená aj diskusia, v ktorej seniori konfrontujú ako svoje vedomosti, tak aj svoje životné skúsenosti a postoje – aktivizovaná je tak aj sémantická, aj epizodická pamäť. Pri aktívnej účasti na diskusií človek zapája nielen pamäť, ale aktivizuje aj logické myslenie, pohotovosť, tvorivosť, schopnosť abstrakcie i konkretizácie, slovnú zásobu a verbálnu fluenciu.

Okrem prednášok, seminárov a diskusií sú čoraz častejšie využívané metódy dialógické, projektové, založené na samostatnej aktivite jednotlivca, hraní hier, či hraní rolí. Metódy by nemali byť strnulé, ale v priebehu edukácie dynamicky menené v nadväznosti na ciele a obsahu výučby. Takto oživovaná a spestrená výučba zároveň podporuje aj zapájanie celého spektra kognitívnych funkcií do procesu osvojovania si nového učebného materiálu, a tým zvyšuje efektivitu učenia.

Nabudiť všetky zmysly, ako orgány, prostredníctvom ktorých získava ľudský mozog poznatky z okolitého sveta, sa dá napríklad aktívnym využívaním vyučovacích pomôcok. Video a audio ukážky, rozličné literárne pomôcky, mechanické a statické modely, mapy, schémy, grafy, powerpointové prezentácie, aj mnohé ďalšie podporia zmyslovú aktivitu. Pri ich využívaní musí vyučujúci nastaviť správnu mieru ich využitia tak, aby zmyslové orgány boli posilňované a nie preťažované.

Ak chce vyučujúci udržať či podporiť pozornosť poslucháčov seniorov, mal by mať na zreteli, že aj táto zložka kognitívnych funkcií vykazuje podľa výskumov u skôr narodených osôb isté deficity, ktoré je možné správnym prístupom korigovať. Najviac náchylná na zlyhanie je tzv. výberová pozornosť, keď sa má človek sústrediť na určitú úlohu za prítomnosti ďalších rušivých podnetov a potom aj rozdelená pozornosť, kedy má človek venovať pozornosť viac než jednému zdroju informácií a spracovávať ich súčasne (Stuart-Hamilton, 1999). Aj taká zdanlivo banálna vec, ako je prejazd sanitky so zapnutou sirénou môže narušiť pozornosť poslucháčov, pričom u seniorov bude trvať návrat k predošlej úrovni pozornosti dlhšie než u školopovinných detí. Druhým príkladom môže byť, keď vyučujúci nezosúladí slovný výklad s powerpointovou prezentáciou, seniori v mnohých prípadoch nebudú učivo stíhať vnímať, a tým sa takáto forma edukácie pre nich stane neefektívnou.

Dobrý vyučujúci by mal vedieť využívať a striedať rozličné formy a metódy výučby tak, aby zabezpečil nielen samotný transfer nových poznatkov smerom od učiteľa k štu-

dentom, ale aby bolo vyučovanie naozaj interaktívnym dvojsmerným prenosom medzi učiteľom a študentom a zároveň aktivizovalo kognitívne schopnosti študentov seniorov takým spôsobom, aby pre nich účasť vo vzdelávacej aktivite bola čo najefektívnejšia.

Audio či video hádanka, krížovka, kvíz, aj takýmto spôsobom možno stimulovať celú škálu poznávacích schopností seniorov a záujmové vyučovanie nielen zatraktívniť, ale aj zefektívniť.

### 3.1.4 Výučba cudzích jazykov seniorov

Medzi kognitívne funkcie zaraďujeme aj jazyk a rečové schopnosti. Množstvo seniorov dnes navštevuje jazykové kurzy, aby si osviežili dávno študované, posunuli sa v jazyku konečne na vyššiu úroveň, alebo začali so štúdiom toho cudzieho jazyka, s ktorým ešte nemali žiadnu skúsenosť, ale pri návšteve detí a vnúčať v zahraničí sa chcú plnohodnotne porozumieť.

Ako teda možno aplikovať kognitívny tréning práve do výučby cudzích jazykov seniorov ukážem na nasledujúcich príkladoch. Pri štúdiu cudzieho jazyka a slovnej zásoby zvlášť sú dôležité všetky tri zložky práce s novou informáciou. Neznáme slovičko musí byť dobre a bezchybne do pamäti vštípené, študujúci si ho musí dokázať v pamäti udržať a v prípade potreby v správnom znení vyvolať. Pri takomto procese sú efektívnejšie než biflovanie či memorovanie rôzne pamäťové pomôcky a opakovanie. To môže mať aj podobu hry.

Nielen deti sa rady hrajú. Veď heslo „Škola hrou“ propagoval už Jan Ámos Komenský. Mladší i starší študenti môžu mať pri hre pocit, že nejde o náročné osvojovanie si, či preskúšavanie učebného materiálu, ale o istú formu relaxácie, a tak sa do takejto aktivity zvyčajne pustia s väčšou dávkou ochoty a nadšenia a menšou mierou stresu z prípadnej nevedomosti, než do klasických „drilových“ úloh. Takouto hrou môže byť aj vytvorenie a udržanie slovnej rady, kedy vyučujúci úvodnou témou navodí situáciu, napr.: „*V mojej cestovnej taške nikdy nesmie chýbať...*“ a študenti voľne dopĺňajú slová, pričom zopakujú úvodnú vetu aj všetky predchádzajúce slovička. Táto hra sa môže obmieňať a vyučujúci stanovovať úvodnú vetu tak, aby študenti dopĺňali voľné či pevné asociácie, jeden konkrétny, či viaceré slovné druhy. Pri tomto cvičení sú aktivizované ako krátkodobá, tak aj dlhodobá pamäť, sústredenie, pozornosť, tvorivosť, pružnosť a rýchlosť myslenia a riešenia problémov, kombinuje a strieda sa vnímanie detailov a celku, aktivizuje sa sluchové vnímanie, podporuje sa spolupôsobenie mozgových hemisfér.

Ďalšou hrou, ktorá okrem precvičovania slovnej zásoby aktivizuje aj mnohé kognitívne funkcie, je tzv. slovný futbal. Takisto sa pracuje so slovnou radou, kde každé nové slovo musí začínať na posledné písmeno slova predošlého. Náročnejšia verzia hry vznikne, ak sa za začiatok nového slova budú považovať dve posledné písmená či slabika z predošlého slova, prípadne ak sa hra obmedzí na použitie určitých slovných druhov. Aj pri tomto cvičení sú aktivizované mnohé z vyššie popísaných poznávacích funkcií mozgu, je podporené i lineárne vnímanie písmen v slovách i slov vo vetách, analytické i systematické myslenie. Z oblasti jazykových zručností je dôraz kladený na fonetiku.

Pri precvičovaní naučenej cudzej slovnej zásoby je užitočné aj precvičiť schopnosť zakomponovania solitérne osvojených slovičok do súvislého verbálneho vyjadrenia. Vyučujúci na lístky napíše slovička, ktoré majú študenti zakomponovať do rozhovoru na danú tému. Ak bude vyučujúci rozlične obmieňať zadanie tejto slovnej hry, bude zapojené stále širšie spektrum kognitívnych funkcií riešiteľov takejto úlohy. Na lístku tak môže stáť slovo napísané v študovanom či materskom jazyku, na lístku bude daný



výraz vyjadrený vo forme obrázku. Aby sa dosiahla väčšia kreativita myslenia i verbálneho prejavu, celková téma rozhovoru a slová, ktoré do neho majú študenti zakomponovať, zámerne nemusia korešpondovať. Lístky s výrazmi môžu študenti dostať buď všetky naraz a vopred si tak premyslieť ich použitie, alebo sa znenie nového slova dozvedieť až po použití predchádzajúceho. Pri takomto cvičení je zapájané zrakové i sluchové vnímanie, krátkodobá i dlhodobá pamäť, širšie spektrum vyjadrovacích schopností, rýchlosť vybavovania slov, rovnaká pozornosť sa musí venovať celému výstupu i jeho častiam.

V práci s jazykom a rečou sa využívajú rozmanité formy ako jazykových, tak aj kognitívnych cvičení, zamerané môžu byť, ako dokumentovali hore uvedené príklady, na tvorbu reči, iné na jej vnímanie, na vybavenosť, rýchlosť vnímania písaného i verbálneho prejavu a ďalšie zložky jazykových funkcií.

Kognitívny tréning dnes patrí k vyhľadávaným kurzom záujmového vzdelávania seniorov. Zásady a cvičenia platné pre neho sú ale využiteľné i v ostatných druhoch záujmového vzdelávania. Pri zámernom a cielenom použití inovujú výučbu, napomáhajú aktivizovať kognitívne funkcie mozgu či už jednotlivo, alebo v ideálnom prípade ako celok, a tým dosiahnuť maximálnej efektívnosti výučby akéhokoľvek predmetu.

## 3.2 Péče o duchovní rozměr člověka ve vzdělávání seniorů

Věra Suhomelová

Současný trend aktivního stárnutí vede ke zvýšenému zájmu o fyzickou i psychickou svěžest seniorů a většina vzdělávacích aktivit zaměřených na lidi v tzv. postproduktivním věku je tak vedena právě tímto směrem. Znamená to, že péče o rozvoj duchovní složky osobnosti člověka je méně potřebná? Pokud vycházíme z celostního pohledu na člověka v jeho bio-psycho-socio-spirituální jednotě, nelze pominout ani spirituální dimenzi vzdělávání ve stáří. Komplexní vzdělávání seniorů by mělo zahrnovat nejen podněty ke zdravému životnímu stylu, rozšíření vědomostního spektra, otevření se novým zájmům a kontaktům, ale také rozvoj duchovní složky osobnosti. Myšlenku takto pojatého vzdělávání v pozdním věku vyjadřuje již Komenský ve své Škole stáří (1948, s. 239): „*Ve škole stáří se musí učit a vyučovat, jak by starci mohli, dovedli a chtěli. Moudře využívat dosavadní práce, správně prožívat zbytek života, správně uzavřít celý život smrtelný a radostně vkročit v život věčný.*“ Bez ohledu na konkrétní pojetí představ „života věčného“ je zde přirozeně zmíněna transpersonální rovina života člověka.

### 3.2.1 Pojetí spirituálního vývoje

Vzhledem k současnému pojetí spirituálního vývoje jako celoživotního nelineárního procesu chceme poukázat na význam pedagogického působení i v této opomíjené oblasti a zmínit některá specifika spirituality starších lidí. Jako příklad vzdělávacího programu zaměřeného na rozvoj duchovní složky osobnosti stručně představíme kurz celoživotního vzdělání nazvaný Péče o duchovní rozměr života, který v rámci Univerzity třetího věku nabízí seniorům Teologická fakulta Jihočeské univerzity.

Příspěvek se opírá o závěry zejména zahraničních současných studií mapujících význam spirituality v seniorském věku, poskytuje přehled zahraničních i tuzemských pramenů a dává tak teoretický rámec diskuzi nad otázkou péče o duchovní rozměr člověka jako součásti dalšího vzdělávání v seniorském věku. Přehledovou část doplňuje stručná charakteristika konkrétního vzdělávacího programu, ilustrovaná několika autentickými postřehy účastníků. Tyto výroky pocházejí z rozhovorů vedených v rámci kvalitativní studie – Duchovní potřeby v životě jihočeských seniorů. Vzhledem k čistě ilustrativnímu zařazení uvedených výroků je ponecháváme bez další analýzy a neuvádíme zde ani metodologii zmíněné kvalitativní studie.

### 3.2.2 Místo spirituality ve vzdělávání seniorů

Vymezení geragogiky vychází z poznatku, že člověk se vyvíjí po celý život a tento vývoj trvá až do jeho konce. Stárnutí tedy nesmí být v žádném případě chápáno jako pasivní proces, který člověka jaksi postihuje. Proces stárnutí naopak zahrnuje aktivní prvek vědomého utváření směřování vlastního života, reflektovaný nejen současnými autory (Ruhland, 2008; Mühlpachr; 2009; Komenský, 1948). Vzdělávací aktivity ve stáří představují velkou pomoc v tom, že kromě informací a vědění nabízejí podněty pro životní orientaci a k rozvoji osobního růstu. Jaké je tedy místo spirituality neboli „duchovna“ ve vzdělávání seniorů?

Scherlein (2001) charakterizuje atributy vydařeného, šťastného, procítěného a úspěšného stáří jako harmonii tělesného, duchovního a duševního, pozitivní přijetí stavu, ve kterém se člověk nachází, dobré zdraví, spokojenost, vyrovnanost, smíření se sebou, Bohem, lidmi a světem. V odborné literatuře nenajdeme striktní definici určující, co ještě patří do duševní a co do duchovní oblasti života člověka.

Podle Ruhland (2008) lze za jeden ze stěžejních úkolů geragogiky považovat podporu a doprovázení starších lidí při hledání odpovědí na existenciální otázky. Podněty k rozvoji duchovní složky osobnosti tak mohou staršímu člověku pootevřít další dveře na cestě k vlastní integritě. Autoři Tichý a Vávra (2012) na základě výsledků své studie z českého prostředí uvádějí, že sice nelze postavit rovnítko mezi religiozitu a pocitem štěstí, religiózní lidé však pociťují větší důvěru v druhé lidi a ve společenské instituce a jsou podstatně tolerantnější k příslušníkům ostatních náboženství a sociálních skupin. Wilkinson a Coleman (2010) argumentují, že je to především síla postojů a přesvědčení, nikoliv např. jejich deistická orientace, co rozhoduje o schopnosti dobře zvládat stárnutí. Úspěšné stárnutí ze dne na den podle nich souvisí spíše s tím, že se člověk udržuje zaměstnaným, bere život krok za krokem a přijímá ho s vděčností, než s tím, že se pokouší vyrovnat s otázkami existenciálního významu. Touha po vědomí smyslu vlastního života, lásky, vděčnosti, odpuštění sobě i druhým je společná starším lidem nezávisle na náboženském vyznání či podobě osobní spirituality.

Někteří autoři vnímají stárnutí a stáří, kdy člověk musí projít určitou kognitivní a emoční přestavbou, přímo jako duchovní úkol (Křivohlavý, 2006; Grün, 2009). Kruse (1992 in Ruhland, 2008) identifikoval řadu specifických schopností, které s touto přestavbou mohou přicházet: schopnost uzavřít kompromis mezi očekáváním a dosažením, připravenost uspořádat minulé události, prožitky a zkušenosti a nově je přehodnotit, akceptovat vlastní omezení a současně nové životní možnosti, schopnost přesměrovat své vlastní potřeby ve prospěch jiných a svá budoucí očekávání a plány nesměřovat ke vzdálenému časovému horizontu, ale do blízké budoucnosti a na základě životních zkušeností přistupovat k životním úkolům a výzvám vyzrálým způsobem a s moudrostí. V době omezených fyzických, finančních či sociálních možností starý člověk disponuje zdroji a vývojovým potenciálem ležícím zejména v duchovně-duševní oblasti (Suchomelová, 2012). Pomoc při odkrytí těchto vlastních schopností a zdrojů, která navazuje na bohaté životní zkušenosti účastníků vzdělání a vede k zakomponování nových poznatků a prožitků do vlastního životního příběhu, je významným úkolem dalšího vzdělávání seniorů.

### 3.2.3 Proměny spirituality ve vyšším věku

Původní Fowlerův (1991) model spirituálního vývoje popisuje lineární cestu postupného „zduchovnění“ pouze na základě zvyšujícího se věku. Staří jako transcendentní samo o sobě vidí také Tornstam (1996), tvůrce pojmu „gerotranscendence“. Období staří podle něj přináší stírání hranic mezi minulostí, současností a budoucností, případně silný pocit sounáležitosti s universem. Staří lidé prožívají redefinici vztahu k sobě, k druhým a pokles zájmu o materiální a povrchní vztahy, kompenzované zvýšenou potřebou osamělého tichého rozjímání.

Na rozdíl od lineárního modelu současné výsledky výzkumů z oblasti vývojové psychologie i spirituality, popř. religiozity ukazují spíše na nelineární vývoj osobní spirituality, ovlivněný historií konkrétního člověka ve vztahu k sociální síti a životnímu prostředí. Proměny spirituálního vývoje charakterizoval ve své rozsáhlé studii Fürst a kol. (2003). Na základě sto dvaceti biografických rozhovorů s vdanými a ženatými probandy narozenými v 1930–1935 a 1950–1955 došel k několika závěrům, které je potřebné akceptovat i při spirituálně zaměřené činnosti se seniory: podoba víry a životní situace se vzájemně neustále ovlivňují, s pokračujícím věkem slábne církevně-společenské jednání, během vývoje získává význam osobní spiritualita, zvyšuje se partnerský vztah k Bohu oproti paternalistickému. Zhruba polovina dotázaných se po úspěšném zdolání kritické životní události cítila zvláště posílena ve svém duchovním postoji a krizi vnímala jako důležitou pro kvalitu svého duchovního života. Vedle těchto mezních situací se stávají spouštěčem změn v oblasti religiozity, popř. spirituality osobní setkání s určitými lidmi, kteří člověku poskytnou duchovní oporu a podporu.

Přes odlišnost českého a německého prostředí se lze domnívat, že závěry zmíněné studie můžeme vztáhnout i na české seniory. Zejména význam, který senioři přisuzovali vlivu druhých osob ve vztahu k vlastnímu duchovnímu zrání, dává prostor tvůrcům studijních programů zaměřených na seniory i samotným pedagogům.

### 3.2.4 Péče o duchovní rozměr člověka – studijní program Univerzity třetího věku

Příkladem vzdělávání seniorů v této oblasti může být kurz celoživotního vzdělávání Péče o duchovní rozměr člověka, který jako tříletý program Univerzity třetího věku nabízí Teologická fakulta Jihočeské univerzity. V následující části stručně představíme strukturu celého cyklu. Uvedené výroky dvou studentek mají pouze ilustrativní charakter a necháváme je tedy bez další analýzy.

Cyklus je rozdělen do šesti tematicky odlišných semestrů. První semestr je zaměřený na vybraná témata z oblasti psychologie vztahující se ke každodennímu životu seniorů. Přednášky se věnují nejen psychologickému pohledu na období stárnutí a staří, ale také otázce odkazu budoucím generacím – tedy tomu, jaké pedagogické úkoly s sebou staří přináší. Druhý semestr se zaměřuje na velké morální otázky lidského života. Začleňuje je do kontextu filosofické vědy i křesťanských hodnot, které v minulosti utvářely kořeny evropské duchovní kultury (Muchová, 2013). Velký zájem studentů tradičně vzbuzuje přednáška na téma Franklovy logoterapie jako ukázky duchovního přístupu k psychickému prožívání. Podle ohlasů můžeme usuzovat, že zejména tato přednáška patří k těm, které mnozí studenti vztahují k vlastnímu životu a prožívání.

*„Takže... když jsme dělali takovej ten test s paní M... na získání toho smyslu života, tak musím se pochlubit, že jsem měla nějak nejvíc bodů – né sama, ale bylo nás několik – prostě jsem ...že se z toho prokázalo, že tedy ten smysl svého život úplně jasně chápu a jdu si za ním...“ (Paní H., 80 let).*

*„První přednáška, to byla paní docentka M., tak ta mě jako dodala vopravdu tou první přednáškou a to jsem se do toho tak zabrala, že mě to na ty tři roky opravdu postavilo na nohy. Děti se mi smály, ty chodíš do školy a já jsem se těšila na ten pátek hrozně, co zase uslyším. To jsme si to psala, pak jsem si to doma přepisovala, abych si to uvědomila všechno, hezky jsme si to zesumírovala. A to mně jako pomohlo, no... Frankl...“ (paní B., 86 let).*

Celý druhý ročník se zaměřuje na bohatství biblických příběhů. Slovy garantky oboru „ústředním pojmem je zde slovo vztah: člověka k člověku, člověka k Bohu, Boha k člověku. Přednášky nabízejí podněty k zamyšlení nejen věřícím studentům, ale především těm, kteří se za nábožensky věřící nepovažují. Ti mohou ocenit jednak literární hodnotu textů, jednak hloubku jejich pohledu na život nebo jim mohou umožnit porozumění židovské a křesťanské kultuře a otevřít dialog o tom, co je v prožívání smysluplnosti lidského života pro lidi různých pohledů na svět společné a co specifické. Zvláštní důležitost je zde věnována otázkám dobra a zla, utrpení a bolesti tváří v tvář lidské touze po štěstí“ (Muchová, 2013).

*„Tak se snažím... právě taky když jsme s panem V. jednou probírali ty žalmy, tak jsme přišli na nějaký takový téma, jako že třeba člověk dostane nějakou lhůtu, kdy třeba Pánbu zkouší, jak ji využije...“ (paní H., 80 let).*

Předposlední semestr nabízí studentům setkání s krásou v přírodě i v umělecké tvorbě. Jedna z prakticky zaměřených přednášek je například věnována vztahu spirituální zkušenosti a výtvarného umění a učí studenty dívat se na výtvarná díla novým způsobem: „Kam bych na obraze umístil sám sebe? Co bych na obraze změnil a proč?“ Šestý semestr je věnovaný tzv. „filozofii pro život“, která „učí studenty filozoficky promýšlet události a situace běžného lidského života až do hloubek, v nichž si klade s Immanuelem Kantem základní otázky týkající se člověka: Kdo jsem, odkud přicházím, co mám dělat, v co mohu doufat“ (Muchová, 2013). Významnou a velmi oblíbenou součástí studijního cyklu jsou kolokvia. Sdílené zkušenosti, možnost mluvit a být vyslyšen a oceněn, utřídit si vlastní životní příběh či jeho epizodu jsou jedním s nejvýznamnějších faktorů podílejících se na uspokojení a posílení sebehodnoty posluchačů.

Studijní program je koncipován tak, aby podporoval studenty v přemýšlení o světě a životě a poskytl jim bohatý materiál k dalšímu duchovnímu a duševnímu rozvoji. „Proces učení se něčemu důležitému od života je tak spíše nastartován než uzavřen“ (Muchová, 2013).

Stejně jako je člověk ve své celistvosti bio-psycho-socio-spirituální jednotkou, kdy se jednotlivé složky vzájemně prolínají a ovlivňují, ani duchovní rozměr života nebo duchovní potřeby nelze oddělit od fyzických, psychických a sociálních. S odkazem na literaturu lze konstatovat, že duchovní složka osobnosti člověka se odráží ve všech attributech dobrého stáří, jak je vidí např. Grün (2009), tedy smíření se sebou, s Bohem, s lidmi a světem, pocit spokojenosti, vyrovnanosti a subjektivně dobrého zdraví. V sou-

ladu s Tornstamovým pojetím gerotranscendence nelze pominout ani potřebu kontemplace a význam zdánlivé pasivity, který může být v době všeobecného důrazu na aktivitu a aktivní prožívání stáří podceňován. Rozvoj v duchovní oblasti může poskytnout oporu pro období, kdy stárnoucímu člověku ubývá fyzických i mentálních sil.

Argumentem častějšího zařazení tématu spirituality do vzdělávacích programů pro seniory může být i prostý fakt, že senioři stále představují nejreligióznější skupinu v populaci. Laudátová a Vido (2010) v generačním pohledu na religiozitu v české populaci dokumentují, že prakticky u všech indikátorů tradiční religiozity vykazují nejstarší generace nejvyšší hodnoty. Svoji religiozitou se senioři výrazně odlišují i od generace starších dospělých 45–59 let, kteří byli vystaveni silnější protináboženské socializaci. Senioři představují silnější podíly nejen ve formalizovaných, resp. institucionalizovaných formách religiozity (tj. například se častěji hlásí ke konkrétní církvi), ale i v indikátorech privátní religiozity či spirituality. Senioři se častěji než zbytek populace modlí s vyšší frekvencí, mají silný zájem o posvátné a nadpřirozené a považují Boha za důležitého pro jejich vlastní život (Vidovičová, Suchomelová 2013).

V České republice, na rozdíl od anglosaských zemí, je spiritualita či duchovní rozměr ve vzdělávání seniorů stále „podceňovanou popelkou“. V německy mluvících zemích má velkou tradici církevní vzdělávání seniorů, které zahrnuje kurzy zaměřující se na kultivaci duchovního života a duchovních praktik. Spiritualita je v tomto případě spjata s konkrétním náboženstvím, dostupné jsou ale i nekonfesionální kurzy pro seniory zaměřené na východní spirituální praktiky nebo gerotranscendenci. V USA je oblast spirituálního vzdělání pro seniory zaměřena spíše na spiritualitu bez konkrétního religiózního obsahu, odpovídající Franklovu pojetí vědomí životního smyslu, hodnoty života a pozitivního vztahu k minulosti, přítomnosti i budoucnosti (Suchomelová, 2012).

Rozhodně nelze stavět rovnítko mezi „spirituálně zaměřený či religiózní“ a „šťastný“. Zdravá spiritualita ale může plnit funkci jakéhosi nárazníku, díky němuž člověk lépe snáší kulminaci zátěžových situací, a hraje tak významnou roli v utváření smyslu života. Jak uvádí Marcoen (1994), stárnutí může být „prubířským kamenem“ spirituality, kterou si člověk osvojil, objevil nebo vybudoval v letech dřívějších. Současná generace seniorů může ještě stále navazovat na ranou religiózní socializaci, která velkou měrou ovlivňuje i současnou podobu jejich duchovního života. Jak asi bude vypadat duchovní život seniorů, kteří vyrůstali v dobách těžkého ateismu padesátých let? Kde budou zdroje jejich osobní spirituality a posily v mezních situacích?

### 3.2.5 Význam péče o duchovní rozměr člověka

Pokud se tedy vrátíme k otázce významu péče o duchovní rozměr člověka ve vzdělání seniorů, kterou jsme si položili v úvodu, můžeme snad odpovědět úvahou: stáří nepopíratelně přináší kulminaci zátěžových situací a spiritualita či religiozita rozhodně nepřináší jakousi samozřejmou úlevu. Duchovně zralý člověk však i ve chvílích nejhlubší krize může alespoň tušit horizont naznačující, že vše má jakýsi vyšší smysl, širší souvislosti, které snad časem pochopí.

## 3.3 Význam stabilizace komunikačních schopností u seniorů

*Petr Kopečný*

Schopnost komunikovat v kontextu sociálního prostředí patří k nejdůležitějším schopnostem člověka. Omezení v této oblasti způsobuje pocity frustrace, a může tak vyvolávat negativní tendence, stresové situace a především samotný úpadek osobnosti. Úroveň komunikačních schopností osoby determinuje míru jeho začlenění do společnosti. Deficity v oblasti komunikace se odrážejí v komunikačním záměru jedince, rovněž v samotné formě sociální interakce mezi komunikačními partnery. Aktuální pojetí logopedické intervence hovoří o působení na rozvoj komunikačních dovedností osob ve všech věkových skupinách s cílem vytvořit, obnovit, stabilizovat či upevňovat vhodné a přijatelné komunikační vzorce nepostradatelné pro úspěšné sociální začlenění a především důležité pro každodenní život.

### 3.3.1 Narušené komunikační schopnosti

Aktuální tendence logopedické teorie a praxe směřují k osobám všech věkových skupin. Meritem zájmu logopedů je jednak komunikační schopnost, tedy schopnost každého jedince vědomě používat jazyk jako složitý systém znaků a symbolů během promluvy ve všech formách, a jednak její narušení. Definice narušené komunikační schopnosti je nesnadnou úlohou pro řadu erudovaných odborníků, zahraniční speciální pedagogové užívají synonymní spojení jako „communication disability“ nebo „impaired communication ability“ v anglosaských zemích, v jazyce německém se vyskytuje termín „gestörte Kommunikationsfähigkeit“. S tímto v současnosti skloňovaným terminologickým pojmenováním již příliš nekorrespondují stále se objevující pojmy „speech and language disorders“, v němčině „Sprach-und Sprechstörungen“, překládány tedy jako „poruchy jazyka a řeči“ nebo dále například jako „řečové postižení/defekt“, „porucha/vada řeči“ či „porucha/patologie jazyka“. Rozdílné užívání termínů souvisí se složitostí při vymezení narušení v oblasti komunikace. Braun (1999) aplikuje pojem „Sprachstörung“ (porucha jazyka) jakožto klíčový termín v historickém vývoji, který byl v německy hovořících zemích interpretován rozdílně: buď jako „jazykový/řečový defekt a nemoc“ v počátečních fázích léčebné pedagogiky, nebo jako „poškození či postižení jazyka/řeči“ ve fázi budování speciální pedagogiky v 60. a 70. letech minulého století, anebo jako dnešní pojetí „postižení v komunikaci“ v kontextu současného konceptu speciálních vzdělávacích potřeb v oblasti komunikace. O narušené komunikační schopnosti hovoříme, když jedna nebo více jazykových rovin současně působí rušivě vzhledem ke komunikačnímu záměru osoby. Jedná se o foneticko-fonologickou (zvukovou), lexikálně-sémantickou (slovníkovou), morfologicko-syntaktickou (gramatickou) a pragmatickou (sociálně uplatňovanou) jazykovou rovinu (Lechta, 2010).



### 3.3.2 Komunikační obtíže u seniorů

Ve věku senia dochází k manifestaci častých komunikačních obtíží, nezřídka se jedná o fyziologické zvláštnosti, které souvisí s věkem a týkají se změny výšky a síly hlasu, jeho kvality a flexibility (Krahulcová, 2002). Onemocnění, u nichž bývá přítomna narušená komunikační schopnost, spadají pod skupinu degenerativních onemocnění a patří mezi ně Parkinsonova a Alzheimerova choroba, choroba Huntingtonova a Wilsonova, roztroušená skleróza či Friedrichova ataxie, které výrazně determinují úroveň komunikačních schopností osoby (Love, Webb, 2009). Některé studie validují vysokou frekvenci výskytu narušení v komunikaci, které jsou až u 70 % osob v seniorském věku způsobeny více než jedním postižením (Worral, Hickson, 2003).

Neubauer a kol. (2007) podává deskripci skupiny získaných neurogenických poruch řeči a hovoří o jejich prevalenci rovněž u osob ve starším věku. V rámci etiologie zmíněných poruch připomíná především cévní onemocnění mozku, traumatické postižení centrálního nervového systému, infekce a nádory centrálního nervového systému, demenci či degenerativní onemocnění CNS (Neubauer a kol., 2007).

Podle Khosravi (2003 in Solárová, 2007) existuje celá řada opodstatněných důvodů pro poskytování logopedické intervence v seniorském věku, jako je například zachování identity člověka, zabránění nebo zhoršení demence, zabránění anxiózním stavům a poruchám chování, poskytnutí možnosti vyjádření emocí, nespokojenosti či hněvu či vyvinutí snahy o zachování kognitivních a inteligenčních schopností jedinců. Z pohledu ryze lékařského je vhodné připomenout, že ze skupiny osob, které prodělaly cévní mozkovou příhodu, je 20–33 % případů ohroženo vznikem narušené komunikační schopnosti, u téměř jedné pětiny těchto jedinců se navíc narušení v oblasti komunikace manifestuje až později v průběhu vývoje onemocnění (Cséfalvay, Traubner, 1996).

### 3.3.3 Intervence u komunikačních obtíží

Ve věku dospělosti a stáří lze podle Lechty (2003) v souvislosti s výše uvedeným sledovat čtyři možné terapeutické cíle, které spojuje motiv rozvoje a maximalizace komunikačního potenciálu a zachování dobré kvality sociálního kontaktu osob s narušenou komunikační schopností. Prvním možným cílem je odstranění poruchy. Druhý cíl představuje omezení či potlačení negativních projevů během dlouhodobého terapeutického procesu, třetím potencionálním cílem logopedické terapie je obnova porušených funkcí. Čtvrtý možný cíl terapeutického procesu je velmi úzce vázán na onemocnění způsobená degenerací centrálního nervového systému a sleduje stabilizování projevů poruchy v co nejdelším časovém horizontu. Jinými slovy lze říci, že veškeré snahy logopeda se v případech intervence u seniorů často soustředí na nejdlejší možné zachování aktuální úrovně jejich komunikačních dovedností.

V kontextu stabilizace komunikační schopnosti je logopedická intervence nezřídka koncentrována na její sociální uplatnění. Podle Wirtha (2007) jsou právě projevy v pragmaticko-komunikativní rovině jazyka klíčovými pro další vývoj jedince a jeho sociální začlenění. Optikou logopedů pracujících se seniory lze takový pohled považovat za relevantní, neboť primárním motivem logopeda by zde měla být snaha o zachování dobré úrovně komunikačních schopností, která bude přijatelná v kontextu sociálního užití. Také Škodová a Jedlička

(2003) píší o tzv. paralingvistickém přístupu, který klade důraz na zachování patřičného komunikačního záměru jedince a umožnění jeho realizace (srov. Neubauer a kol., 2007).

Logopedická intervence, která sestává ze složek prevence, diagnostiky a terapie, je v České republice realizována v rezortech školství, zdravotnictví a práce a sociálních věcí. V rezortu práce a sociálních věcí je součástí komplexní rehabilitace uživatelů zařízení sociálních služeb. Logoped se u těchto osob snaží o rozvoj jejich komunikačních dovedností podle jejich možností, často je využíváno systémů náhradní komunikace (Mlčáková, 2011). Systémy alternativní a augmentativní komunikace jsou přínosné i podle Grohnfeldta (2001), neboť jejich uplatňováním narůstá možnost dorozumívat se a mohou významně zlepšovat kvalitu života osob ve věku dospělosti i senia.

Jedincům v seniorském věku i jejich příbuzným jsou prostřednictvím zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů nabízeny sociální služby. Uvedený legislativní dokument upravuje podmínky poskytování pomoci a podpory fyzickým osobám v nepříznivé sociální situaci, dále podmínky pro vydání oprávnění k poskytování sociálních služeb, výkon veřejné správy v oblasti sociálních služeb a předpoklad pro výkon činnosti v sociálních službách (Bartoňová, Vítková, 2007).

Pod sociální služby spadá sociální poradenství, služby sociální péče a služby sociální prevence. Zákon o sociálních službách popisuje služby sociální péče jako pomoc osobám při zajištění jejich fyzické a psychické soběstačnosti, jejímž cílem je umožnit v co nejvyšší možné míře zapojit osoby do každodenního života společnosti. Mezi služby sociální péče jsou zařazeny pečovatelská služba, centra denních služeb, podpora samostatného bydlení, denní a týdenní stacionáře, domovy pro osoby se zdravotním postižením a domovy pro seniory. Podle zákona o sociálních službách poskytují domovy pro seniory pobytové služby jedincům se sníženou soběstačností způsobenou věkem, jejichž situace vyžaduje pravidelnou pomoc jiné osoby (zákon č. 108/2006 Sb.).

Hlavním cílem realizovaného výzkumného šetření je analýza speciálně pedagogické logopedické podpory poskytované osobám ve věku staří, které žijí v domovech pro seniory (dále jen domovy) v České republice.

V souvislosti s hlavním cílem jsou stanoveny následující cíle parciální:

- evaluace přístupů vedoucích pracovníků domovů k uplatňování speciálně pedagogické podpory;
- shrnutí nejčastějších forem realizované logopedické intervence v domovech;
- analýza tradice péče o komunikační schopnosti uživatelů domovů;
- analýza pracovního zázemí logopedů v domovech;
- deskripce cílové skupiny osob, která v domovech participuje na logopedické intervenci;
- analýza přístupů k rozvoji motoriky, smyslů a jednotlivých složek a rovin jazyka;
- zhodnocení role pracovníků v sociálních službách při upevňování komunikačních schopností uživatelů domovů z pohledu logopedů.

Stanovených cílů bylo dosaženo prostřednictvím kvantitativně orientovaného výzkumu. Jako dominantní výzkumná technika byl použit nestandardizovaný dotazník vlastní konstrukce, výzkumné šetření bylo realizováno ve dvou etapách v letech 2012 až 2013. V první fázi byla sbírána data od vedoucích pracovníků domovů pro seniory prostřednictvím dotazníku o 18 položkách, ve druhé fázi byl distribuován dotazník mezi

logopedů v domovech (26 položek).

Analytickou jednotku první fáze šetření tvoří 156 vedoucích pracovníků domovů, v rámci druhé výzkumné fáze bylo obdrženo 10 vyplněných dotazníků od logopedů v domovech. Návratnost dotazníku pro vedoucí pracovníky činí přibližně 32 %, získaný vzorek lze v souvislosti s velikostí základního souboru považovat za relevantně reprezentativní.

Největší, téměř 7% zastoupení v rámci první fáze výzkumného šetření tvoří ředitelé domovů z Moravskoslezského kraje (23 vedoucích pracovníků). 6,2 % respondentů (21 vedoucích) pochází z kraje Středočeského, 5 % z kraje Jihomoravského. 4,7 % respondentů (16 pracovníků) působí v kraji Zlínském. 13 ředitelů odpovídalo z kraje Královéhradeckého, 10 ředitelů (shodně po přibližně 3 %) z krajů Jihočeského, Olomouckého, Pardubického a z kraje Vysočina, sedm z kraje Plzeňského, šest z kraje Ústeckého, pět (shodně po 1,5 %) z kraje Libereckého a z Hlavního města Prahy. Zařízení dvou respondentů reprezentují kraj Karlovarský.

### 3.3.4 Logopedická intervence v domovech pro seniory

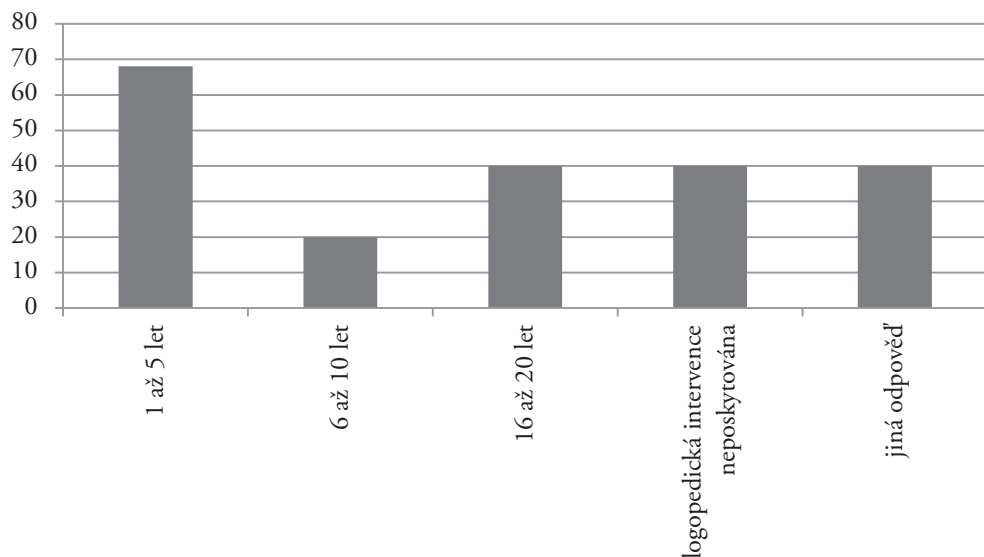
Z obsahových důvodů není možné představit všechna data získaná v rámci výzkumných šetření, proto jsou prezentovány významné výsledky, které popisují situaci ve zkoumané oblasti.

Jak vyplývá z provedených výzkumných šetření (Kopečný, Klenková, 2012), logopedická intervence je z celkového počtu 156 oslovených zařízení, z nichž byl obdržen vyplněný dotazník, realizována v 25 (16 %) domovech pro seniory, 84 % respondentů zmínilo absenci logopedické intervence. Speciálně pedagogické vzdělání ředitelů domovů pro seniory lze považovat za důležitou determinantu přístupů k poskytování logopedické intervence. Přibližně dvě třetiny z nich nemá žádné speciálně pedagogické vzdělání (63,4 %), jedna desetina vedoucích pracovníků úspěšně ukončila střední školu pedagogického směru (10,5 %), 14 vedoucích absolvovalo v bakalářském studiu speciální pedagogiky (8,7 %), 13 ve stupni magisterském (8,1 %). 10 respondentů vybralo možnost jiné speciálně pedagogické vzdělání (6,2 %), kdy se většinou jednalo o kurzy dalšího vzdělávání. Čtyři ředitelé domovů absolvovali v postgraduálním stupni studium speciální pedagogiky (2,5 %), jeden vedoucí pracovník úspěšně ukončil kurz speciální pedagogiky v rámci celoživotního vzdělávání (0,6 %).

Z provedených výzkumů rovněž víme (Kopečný, Klenková, 2012), že z 25 vedoucích pracovníků domovů pro seniory shodný počet zaměstnává logopeda, protože si uvědomují častý výskyt narušené komunikační schopnosti seniorů a nutnost jejich odborného logopedického vedení (41 %). Pro téměř jednu pětinu ředitelů zařízení je přítomnost logopedického pracovníka zvýšením prestiže domova (19 %), 15 % respondentů bylo ovlivněno doporučením kolegy, 11 % se nechalo inspirovat jiným domovem pro seniory, 7,4 % uvádí důvody jiné, v jednom případě byla logopedická intervence zavedena již před nástupem dotazovaného ředitele.

Jako jedna z možných determinant pro integraci logopedické intervence do speciálně pedagogických přístupů z hlediska systematické péče o seniory v domovech může být vnímána tradice poskytování logopedické intervence v domovech. Jak lze vyčíst z Obr. 3.1, v 68 % domovů pro seniory je logopedická intervence poskytována po dobu 5 let a méně. Jedna pětina vedoucích pracovníků zařízení (20 %) zmiňuje existenci pozice logopeda v zařízení již 6–10 let. 40 % respondentů uvedlo možnost 16–20 let, stejný

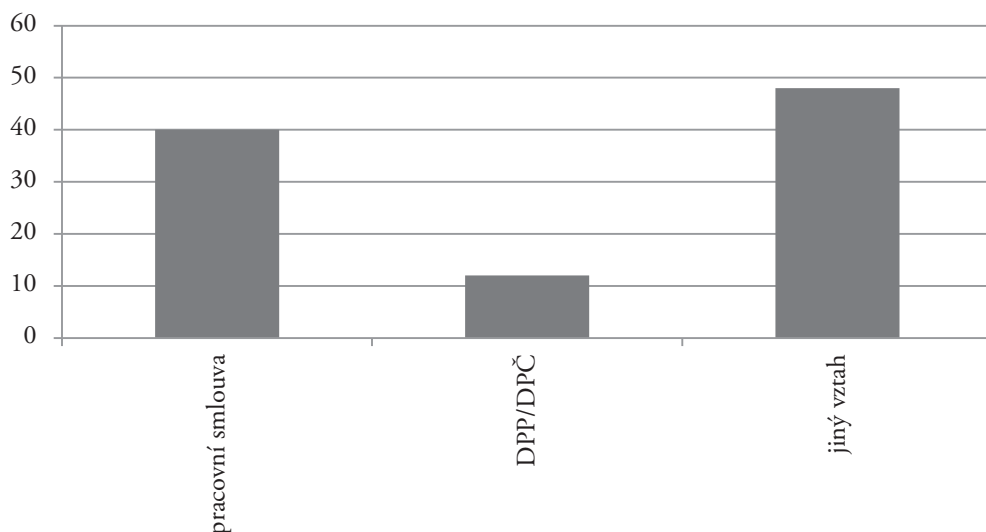
počet odpověďů, že logopedická intervence v jejich zařízení poskytována není, 40 % vedoucích rovněž upozornilo, že logoped v zařízení pracuje externě. Z uvedených dat vyplývá skutečnost, že lze za posledních deset let spatřovat nárůst počtu domovů pro seniory, které poskytují logopedickou intervenci.



Obr. 3.1: Délka poskytování logopedické intervence v domovech pro seniory (v %)

Zdroj: Autor

Dále bylo také sledováno, jakým pracovně-právním vztahem jsou uzavřeny pracovní poměry s logopedy působícími v domovech pro seniory. Jak vyplývá z Obr. 3.2, se dvěma pětinami logopedů (40 %) domovy uzavřely pracovní smlouvu, 12 % zařízení poskytuje logopedickou intervenci prostřednictvím logopeda, jehož pracovní poměr vyplývá z dohody o provedení práce či dohody o pracovní činnosti. Téměř polovina respondentů (48 %) uvádí, že pracovní poměr je dán jiným způsobem, a to především u klinických logopedů, kteří smlouvu uzavírají se zdravotní pojišťovnou, nebo například dobrovolnou činností.

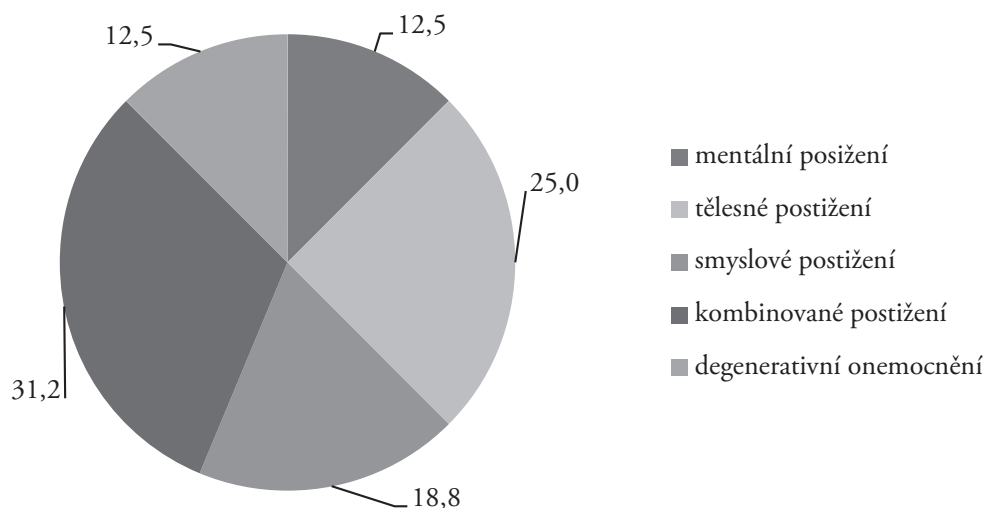


Obr. 3.2: Uzavření pracovního poměru s logopedy (v %)

Zdroj: Autor

Z 25 domovů pro seniory, v nichž je logopedická intervence využívána, bylo v rámci návazné výzkumné etapy získáno 10 vyplněných dotazníků od logopedů (10 žen). Jejich průměrný věk je 38,1 let. Návratnost výzkumného nástroje v tomto případě činí 40 %, ve vztahu k obecné situaci v sociálních službách z hlediska přítomnosti logopedických pracovníků v zařízeních spadajících pod rezort MPSV lze výzkumný vzorek považovat za relevantně reprezentativní.

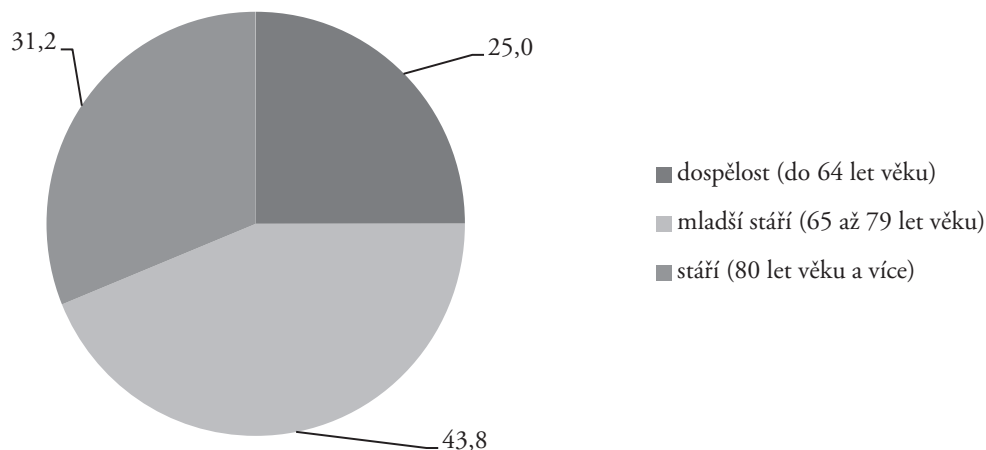
Bylo také analyzováno, u které skupiny osob z hlediska věku dotazovaní logopedi intervnují. Dotazovaní logopedi mohli vyjádřit více možností, proto je četnost odpovědí vyšší než fyzický počet respondentů. Jak uvádí Obr. 3.3, jedna čtvrtina dotazovaných pracuje s osobami ve věku dospělosti (27–64 let věku). Téměř jedna polovina dotazovaných uvedla, že komunikační schopnost rozvíjí u jedinců ve věku mladšího stáří (65–79 let věku). Cílovou skupinu přibližně jedné třetiny logopedů tvoří osoby ve věku stáří nad 80 let. Lze tedy podpořit teorie, že současná logopedická praxe se soustředí také na osoby nejstarších věkových skupin.



Obr.3.3: Cílová skupina z hlediska věku (v %)

Zdroj: Autor

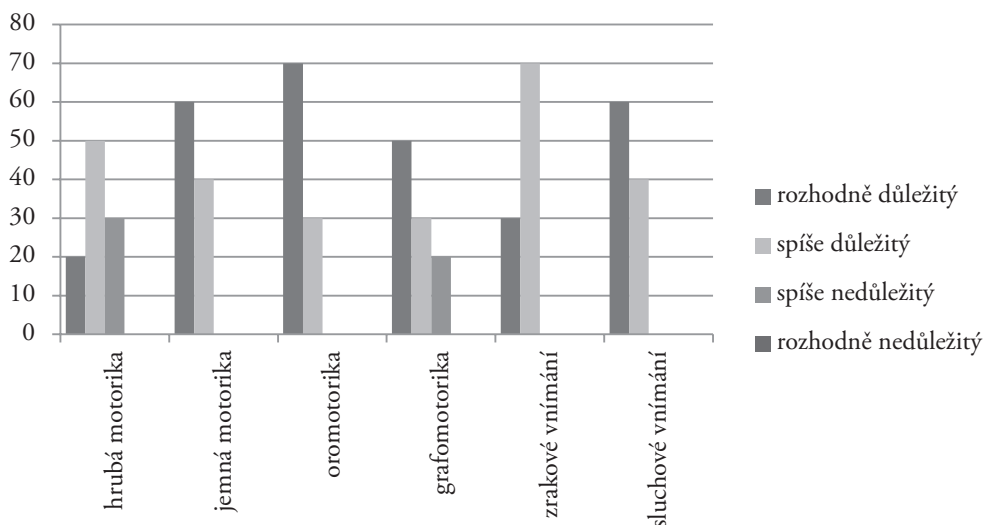
Jak je patrné z Obr. 3.4, zastoupení jedinců v logopedické intervenci z hlediska postižení tvoří u přibližně jedné třetiny logopedů osoby s kombinovaným postižením, u nichž lze očekávat výrazné narušení komunikačních schopností. U jedné čtvrtiny logopedů se jedná o tělesné postižení a u téměř jedné pětiny o postižení smyslové. 12,5 % respondentů uvedlo, že se logopedické intervence účastní osoby s mentálním postižením, stejný počet logopedů zmiňuje jinou skupinu, přičemž upřesňují, že se jedná o seniory s projevy degenerativních onemocnění centrálního nervového systému a syndromu demence.



Obr. 3.4: Cílová skupina z hlediska postižení (v %)

Zdroj: Autor

Z hlediska rozvoje komunikačních dovedností a jejich stabilizace je dle teoretických i praktických poznatků erudovaných odborníků nepostradatelná stimulace motorických oblastí a smyslového vnímání. Bylo proto analyzováno, do jaké míry logopedičtí pracovníci považují rozvoj zmíněných oblastí u osob v seniorském věku za důležitý. Z Obr. 3.5 vyplývá, že jako rozhodně důležitou (7 respondentů) hodnotí stimulaci orofacií a rozvoj sluchového vnímání (6 logopedů). 60 % dotazovaných považuje za rozhodně důležité podněcovat malé svalové skupiny, tedy jemnou motoriku. Zajímavou skutečnost přináší oblast grafomotoriky, jejíž rozvoj je polovinou dotazovaných logopedů vnímán jako rozhodně důležitý, třetinou jako spíše důležitý, tři ji však označují jako spíše nedůležitou, což potvrzuje současné teorie, že rozvoj grafomotorických schopností u osob v seniorském věku souvisí se zachováním vyšších fatických funkcí jedince (srov. Marková, Cséfalvay in Cséfalvay, Lechta a kol., 2013).

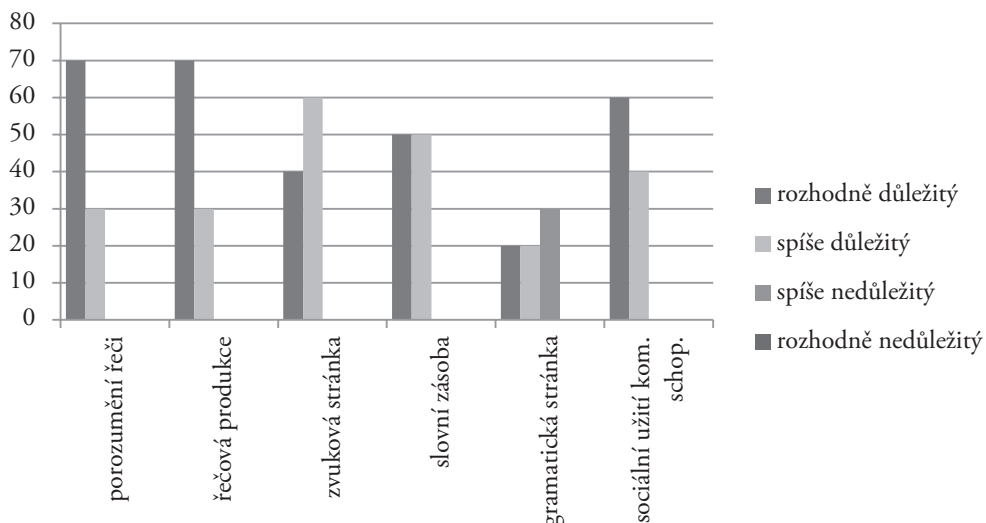


Obr. 3.5: Rozvoj motoriky a smyslů (%)

Zdroj: Autor

Jedna z položek dotazníku se zaměřovala také na jednotlivé složky a roviny jazyka. Bylo sledováno, do jaké míry je na základě aplikovaných logopedických přístupů a principů práce se seniory pro logopedy důležitý rozvoj porozumění řeči a řečové expresi. Z Obr. 3.6 je zřejmé, že obě složky podle odpovědí vykazují poměrně vysokou míru důležitosti, shodně 70 % respondentů uvedlo, že aktivity směřující k rozvoji porozumění řeči i řečové produkce seniorů jsou rozhodně důležité. Z hlediska jednotlivých jazykových rovin lze z výsledků šetření vypožiorovat, že se logopedičtí pracovníci intenzivně soustředí na rozvoj slovní zásoby uživatelů domovů pro seniory. Formální stránka jazyka, tedy foneticko-fonologická jazyková rovina, je v rámci logopedické intervence hodnocena také jako poměrně důležitá. Vysoká míra pozornosti je kladena na rozvoj pragmatické roviny jazyka, tedy na sociální uplatnění komunikačních dovedností, což je možno považovat za potvrzení nutnosti stabilizace komunikačních schopností osob v seniorském věku za účelem zachování možnosti sociální participace (Lechta, 2003).





Obr. 3.6: Rozvoj složek a rovin jazyka (v %)

Zdroj: Autor

Realizované výzkumné šetření bylo koncentrováno na oblast poskytování logopedické intervence v domovech pro seniory se zřetelem na přístupy k důležitosti zachování žádoucí úrovně komunikačních dovedností. Z výsledků šetření mimo jiné vyplynulo, že lze za posledních deset let spatřovat nárůst počtu domovů pro seniory, které logopedickou intervencí poskytují. Pracovní poměr je s logopedy v téměř polovině případů uzavřen jiným způsobem než pracovní smlouvou či dohodou o provedení práce, a to především u klinických logopedů, kteří smlouvu uzavírají se zdravotní pojišťovnou, nebo například dobrovolnou činností.

Výzkum rovněž ukázal, že téměř jedna polovina dotazovaných logopedů rozvíjí komunikační schopnost u osob ve věku mladšího stáří, lze tedy podpořit teorie, že současná logopedická praxe se koncentruje na jedince všech věkových skupin, u nichž je dle odpovědí logopedů v rámci intervence rozhodně důležité stimulovat orofacie, rozvíjet sluchové vnímání a podněcovat malé svalové skupiny.

Významnou informaci přineslo zjištění, že pozornost logopedů je ve velké míře upřena na rozvoj pragmatické jazykové roviny, tedy na sociální užití komunikačních schopností seniorů, což může naznačovat důležitost stabilizace komunikačních dovedností osob v seniorském věku v rámci logopedické intervence.

## 3.4 Specifika mezigeneračního učení prarodičů

*Lenka Kamanová*

„Chceme-li omezovat negativní důsledky nízké vzdělanosti populace jak v rovině celospolečenské, tak individuální, nelze se omezovat pouze na počáteční vzdělávání, tj. primární vzdělávání, nižší sekundární vzdělávání a vyšší sekundární vzdělávání, případně na vzdělávání terciární. Lidé se musí učit a vzdělávat v průběhu celého života“ (Hlado, 2013, s. 44). Všeobecný trend ve vzdělávání směřuje k aplikaci principů celoživotního učení (lifelong learning). Co nám však přináší koncept celoživotního učení nového? Za důležitou považuji zejména proměnu podstaty chápání pojmu učení, už nejde jen o určitý úsek našeho života, kdy se učíme, ale učíme se stále, na každém kroku. Výchozím předpokladem textu je tedy fakt, že na učení je nahlíženo z pozice člověka jako jednotlivce, jenž má svou specifickou „dráhu učení“, jejíž konec je v nedohlednu a není jasně předem znám. „Lidský život je nekonečným procesem učení“ (Faure, 1972, s. 157).

V souvislosti s konceptem celoživotního učení se rovněž objevuje koncept všeživotního učení (lifewide learning), který odkazuje na různorodá učící prostředí. Učení neprobíhá jen ve školním prostředí, ale rovněž na pracovišti, ve skupině přátel, v rodině či např. v zájmových kroužcích.

Rozdíl mezi všeživotním a celoživotním učením je právě v oblastech, na které je upřena pozornost. V oblasti celoživotního učení je hlavní průběh učení během celého života, v případě všeživotního učení jde právě o široké spektrum prostředí, kde se učení může odehrávat. Spojením obou konceptů může být učení chápáno jako stále probíhající proces v celé šíři života, kdy se člověk učí kdykoliv a kdekoliv, ve všech časových dimenzích a prostředích, v různých oblastech a jakémkoliv věkovém údobí.

V kontextu celoživotního a všeživotního učení se dostává dopředu koncept mezigeneračního učení, který poukazuje nejen na to, že se učíme po celý život a v různých prostředích, ale také na to, že se učíme od sebe, a to konkrétně od různých generací. Jak uvádějí Gadschen a Hall (1996, s. 9), lze termín mezigenerační učení definovat jako „všezahrnující koncept pro několik druhů lidského učení skrze různé generace“. Hutton-Yeo (2008) definuje mezigenerační učení jako „proces, skrze který jedinci všeho věku získávají dovednosti a znalosti, ale také postoje a hodnoty, a to z denních zkušeností, ze všech možných dostupných zdrojů a ode všech vlivů v jejich vlastních životních světech“.

Shrneme-li výše uvedené, je zřejmé, že všechny koncepty se vztahují k učení. Můžeme však říci, že koncept celoživotního učení nás přivádí k úvaze o trvání učení, koncept všeživotního učení pak k úvaze o prostředí, kde učení probíhá a koncept mezigeneračního učení pak k tomu, od koho se vlastně učíme.

V této části je pozornost věnována právě problematice mezigeneračního učení, konkrétně pak specifikům spojeným s mezigeneračním učením seniorů. Vzhledem k tomu, že se jedná o koncept, který je v České republice teprve rozvíjen, bude představen tento

koncept podrobněji. Následně bude uveden cíl práce, materiál a metody řešení, poté budou prezentována data vzniklá z výzkumného šetření, které bylo realizováno v rámci grantového schématu GAČR v letech 2009–2011, na kterém autorka tohoto příspěvku spolupracovala.

Čím byl vyvolán zájem o mezigenerační učení a proč je důležité se tímto tématem zabývat? Dle Rabušicové, Kamanové a Pevné (2011) lze hovořit o třech významných impulzech, které způsobily zájem o téma mezigeneračního učení – demografické stárnutí populace, proměny tradiční rodiny a proměny širšího společenského kontextu charakteristické přechodem ke společnosti vědění.

### **3.4.1 Demografické změny charakterizované stárnutím populace**

Současné stárnutí populace v západoevropské společnosti je považováno za jednu z nejvýznamnějších demografických změn v lidské historii. Demografický posun od společnosti s vysokou úmrtností a vysokou fertilitou (plodností) k současné společnosti s nízkou úmrtností a nízkou fertilitou vede k většímu počtu žijících generací, to znamená k mezigeneračnímu rozšíření a současně k nižšímu počtu příslušníků jednotlivých generací, tedy ke generačnímu zúžení.

Nárůst počtu starších osob v populaci lze vnímat v mezigeneračním kontextu ve dvou rovinách. V první rovině se jedná o ekonomickou, emocionální a sociální zátěž pro společnost – třeba do procesu péče využít mladší generace. Tento fakt vedl v 70. letech minulého století, kdy vznikla mezigenerační studia, k úvaze, že dobrá mezigenerační podpora rodiny či okolí pomůže vyřešit ekonomickou závislost starších osob, jejich sociální a emocionální potřeby. Ve druhé rovině uvažujeme o pozitivním přínosu v rámci rodiny i společnosti pro mladší generace – příležitost pro přenos neocenitelných zkušeností, poznatků, tradic. V širších společenských souvislostech tento fakt komentují Harper, Smith a Hagestad (2010), když říkají, že prarodiče hrají důležitou roli mediátorů mezi makro a mikrosvětlem mezigeneračních vztahů, tedy soužití mezi generacemi obecně a mezi generacemi v rodině.

### **3.4.2 Proměny rodiny v souvislosti s mezigeneračním učním**

Koncem 20. století nastaly nejen v české společnosti velké změny, a to kulturního, demografického a společenského charakteru. Ve vztahu k rodině jsou zvláště podstatné demografické změny, v jejichž důsledku došlo k proměně skladby rodinných sítí a také ke změně životního rytmu členů rodiny (Hagestad, Herlofson, 2006; Newman, 1993).

Snižující se fertilita způsobuje zkrácení doby trvání takových životních rolí, jako je rodičovství závislého dítěte či vůbec existence sourozenectví, dlouhověkost zase znamená prodloužení doby strávené jako partner bez dětí, jako rodič nezávislého dítěte, jako prarodič či vnouče nebo sourozenec, pokud existuje. Lidé budou prožívat svoje životy spíše ve spojení mezigeneračním než vnitrogeneračním, a to po dlouhou dobu. Děti budou mít více příležitostí být v kontaktu se svými prarodiči i v dospělém věku, a stejně tak stárnoucí rodiče a prarodiče budou mít více prostoru a příležitostí poskytovat podporu ostatním členům rodiny a spolu zajišťovat stabilitu a kontinuitu rodiny (Antonucci, Jackson, Biggs, 2007).

Dnešní rodina, jak uvádí Možný (2006), je individualizovaná a variabilní. Velká individualizace a variabilita rodinného soužití potenciálně zakládá na oslabování mezigeneračního přenosu, o čem se zmiňuje taktéž Singly (1999), ale Hagestad a Herlofson (2006) tvrdí, že toto tvrzení má omezenou platnost. Podle nich jde spíše o to, že vzhledem ke generačnímu rozvrstvení klesla dominantní úloha rodičů a také jejich úloha v transmisi, ovšem zvýšila se vzájemná mezigenerační transmise. Transmise nesměruje jen od rodičů k dětem, ale také od dětí směrem k rodičům a prarodičům. Autorita samotných rodičů se tedy oslabuje a individualizuje (Možný, 2006). Vzhledem k výše naznačeným demografickým změnám a zejména pak díky zvyšujícímu se průměrnému věku dožití mají dnes lidé větší příležitost k vytváření mezigeneračních vztahů, a tím pádem také vyšší šance získávat informace a zkušenosti v rámci mezigeneračního učení (Benokraitis, 2002).

Dalšími významnými proměnami rodiny jsou změny pramenící z variabilních rodinných modelů. Vzhledem k narůstajícím počtům rozvodů i alternativních životních stylů přibývá rodin, v nichž jsou děti vychovávány jen jedním z rodičů. V takových případech může významnější roli sehrávat prarodičovská generace, která je k dispozici a k jejímž zdrojům se může např. matka samoživitelka obrátit (Bengtson, 2001 in Bengtson, Lowenstein, 2003).

### **3.4.3 Proměny směrem ke společnosti vědění, celoživotní učení a mezigenerační učení**

„Společnost vědění“ je v současné době obvyklým shrnujícím vyjádřením změn dotýkajících se všech oblastí našeho života. Jejím charakteristickým rysem je, že vzdělání, vědění a informace se staly klíčovými prvky jak v rozvoji jednotlivce, tak v rozvoji společnosti samé.

Dalším atributem současných společností je jejich dynamičnost, to znamená, že i vzdělání a učení musejí být dynamické, kontinuální a dlouhodobé (Rabušicová, Rabušic, 2008). Navíc, v životních trajektoriích lidí dochází k permanentní interakci mezi světy vzdělávání, učení, práce a osobního života. Logicky se s konceptem společnosti vědění objevil koncept celoživotního učení, které se stává imanentní vlastností současného života ve 21. století. Právě onen důraz na dynamičnost, kontinuálnost, dlouhodobost a propojenost jednotlivých oblastí našeho života otevírá prostor pro mezigenerační učení, neboť není možné očekávat, že vše potřebné se jednou provždy naučíme ve škole od svých učitelů.

Vedle zmíněných dynamizujících prvků současné společnosti je však třeba zdůraznit také potřebu kontinuity, kterou může poskytnout právě mezigenerační učení v rodině. Jedná se zejména o předávání hodnot, tradic, rodinné historie a historických zkušeností obecně. V mezigeneračním učení se tedy mohou spojovat jak atributy změny, tak atributy kontinuity. Podle mnohých (Barrow, Keeney, 2001) je třeba koncept celoživotního učení nově interpretovat s ohledem na osobní naplnění jednotlivce, jež má být nově jeho cílem.

V rámci rozmachu tematiky mezigeneračního učení dochází v zahraničí k rozvoji zejména dvou oblastí, a to k realizaci mezigeneračních programů, u nás realizováno např. Centrem pro rodinu a sociální péči v Brně, Centrem DOX v Praze apod., a výzkumem mezigeneračního učení, ke kterému se vztahuje i tento příspěvek. The National Council on Aging (Newman, 1993) vymezuje mezigenerační programy jako aktivity, při nichž dochází ke zvyšování spolupráce a výměnám mezi dvěma různými generacemi. Jedná

se tedy o cílené vytváření situací pro mezigenerační učení, přičemž důležitá je vzájemnost interakcí, nejen jednosměrný přenos (Loewen, 1996). Mezigenerační programy pak přispívají k redukování stereotypů mladých a starších a proto, aby se mohlo zvyšovat vzájemné porozumění a důvěra mezi mladšími a staršími generacemi (Cherri, 2008). Newman (1989) zmiňuje, že tyto programy nabízejí mechanismy, díky kterým osoby rozdílných generací cílevědomě spolupracují, aby podpořily a rozvíjely sebe navzájem.

### 3.4.4 Prostředí, směr a aspekty mezigeneračního učení seniorů

Vzhledem k výše uvedenému je tedy zjevné, že příspěvek se orientuje na problematiku mezigeneračního učení. Konkrétně se zabýváme tím, jaká specifika má tento typ učení právě u skupiny generace prarodičů. Zájem je upřen na prostředí, směr a aspekty mezigeneračního učení generace seniorů.

Za generaci je obvykle považována „velká, sociálně diferencovaná skupina osob, které jsou spojeny dobově podmíněným stylem myšlení a jednání a prožívají podstatná období své socializace ve shodných historických a kulturních podmínkách“ (Winkler, Petrušek, 1996).

Pro účely tohoto příspěvku byla analyzována data, která byla nasbívána v rámci výzkumného šetření realizovaného autorkou a dalšími dvěma výzkumnicemi v rámci projektu, který byl podpořen Grantovou agenturou České republiky. Projekt s názvem *Mezigenerační učení: děti, rodiče a prarodiče v neformálním vzdělávání a informálním učení* (č. 406/09/0427) byl realizován v rozmezí roků 2009–2011 na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, hlavní řešitelkou projektu byla prof. PhDr. Milada Rabušicová, Dr., spolupracovnicemi byly Mgr. Kateřina Pevná a Mgr. Lenka Kamanová.

Analyzovaná data pocházejí ze třetí fáze výzkumného šetření, které probíhalo v rodinách od jara 2010. Byly vytipovány rodiny, kde se vyskytují všechny tři generace, tedy děti, rodiče a prarodiče. Jednalo se o výběr záměrný, založený na předem daných kritériích. Kritéria výběru byla následující: generace prarodičů musí mít alespoň jednoho člena, generace rodičů musí mít oba členy a v rodině musí být alespoň jedno dítě starší šesti let, tzn., že rodina respondentů musí mít minimálně čtyři členy. Členové rodiny nemusí žít ve společné domácnosti, ale musí být v pravidelnějším a spíše častém osobním kontaktu.

Výzkumný vzorek tak ve výsledku zahrnoval 7 rodin. Ve výzkumném vzorku jsou zastoupeny jak rodiny venkovské, tak městské. Konkrétně se jednalo o dvě rodiny žijící ve velkém městě (100 000 a více obyvatel), dvě rodiny žijící ve městě střední velikosti (50 000–99 999 obyvatel) a tři rodiny žijící na malém městě (10 000–49 999 obyvatel).

Data, se kterými je nakládáno pro účely tohoto textu, byla získána ze skupinových rozhovorů s rodinami, které probíhaly v rozmezí 90–120 minut, a individuálních rozhovorů s členy generace prarodičů, které probíhaly v rozmezí 70–120 minut. Dohromady bylo pracováno s deseti rozhovory z řad příslušníků generace prarodičů. Všechny rozhovory byly nahrávány, přepisovány a kódovány s využitím analytického softwaru ATLAS.ti.

V rámci této kapitoly považuji za důležité zmínit, že se jednalo o výzkumné šetření malého rozsahu, tudíž nelze předložené výsledky zobecňovat, výsledky vypovídají jen o určitém výseku reality.

### 3.4.4.1 Prostředí mezigeneračního učení

Prostředí a mezigenerační učení může probíhat ve všech oblastech lidského života, i ve všech prostředích – tedy v rodině, na pracovišti, v komunitě apod. V kontextu tohoto považujeme za zajímavé zjistit, jak toto vnímá právě prarodičovská generace. Jaké prostředí považuje generace prarodičů jako primární pro mezigenerační učení? Na tyto výsledky se podíváme i v kontextu ostatních generací v rodině.

Generace dětí se podle jejich příslušníků učí častěji mimo rodinu (65 %) (př. generace dospělých dětí: „... např. názor jiného zkušenějšího lékaře při určování diagnózy pacienta“), rodičovská a prarodičovská generace se zase častěji zmiňuje o učení v rodině (60 %, respektive 59 %) (př. generace rodičů: „Rodiče učí své děti, ale také se na nich učí sami – trpělivosti atd. Pak nastane doba, kdy jsou děti v určitých oborech chytřejší než rodiče/počítače, mobily, moderní technologie, takže všechny generace na sebe vzájemně působí.“). Tento obrácený poměr se projevuje také statisticky (Cramerovo  $V = 0,25$ ).

Z výše uvedeného lze tedy vyvozovat, že rodina je pro generaci prarodičů prostředím přirozeným pro učení a prostředím, které často zmiňovali ve svých výpovědích. Tento jev lze interpretovat v kontextu toho, že pro starší generace se stává rodina důležitou v oblasti podpory, pomoci a péče. V momentě odchodu člověka ze zaměstnání se mu zužuje počet společenských kontaktů a dochází k větší orientaci na rodinu.

### 3.4.4.2 Směr a mezigenerační učení v rodině

Nyní se zaměříme na směr mezigeneračního učení v rodině. Z výpovědí respondentů je zjevné, že generace prarodičů uvažuje o směru od mladších ke starším (př. generace prarodičů: „Stále se učím od svých dětí a vnuků. Jejich myšlení je pružné, operativní, přijímají rychle nové poznatky. Je to např. ovládání programů PC.“). Je to vyjádření toho, že takto se skutečně mezigeneračně učí? Akcent na učení se od mladší generace, jak sděluje generace prarodičů, může být ovlivněn faktem, že dotazníky byly sbírány v kurzech neformálního vzdělání, u generace prarodičů se pak jednalo o sportovní kurzy, počítačové, jazykové apod., tudíž všichni dotazovaní prarodiče patřili spíše do kategorie aktivních seniorů, kteří pak podle toho, na co je kurz zaměřen, vyhledávají mladší generace v rodině k pomoci s učením, např. do počítačových či jazykových kurzů. Svou roli hraje jistě i fakt, že prarodičovská generace, jako nejstarší generace v rodině, pokud se aktuálně chce něčemu učit, nemá ani jinou volbu než se obrátit ke generacím mladším.

U generace prarodičů se objevil silný akcent na obousměrnou transmissi s vnoučaty, kdy si respondenti v 83 % myslí, že se od nich jejich vnoučata hodně naučila, a naopak dokonce ještě silněji, a to v 96 % souhlasí s výrokem „Moje vnoučata mě hodně učí/naučila“. To už nás přivádí k tomu, že prarodiče vnímají svůj edukační potenciál v rámci rodiny s přihlédnutím k faktu, že zkoumaní prarodiče spadají do části aktivních seniorů.

### 3.4.4.3 Aspekty mezigeneračního učení prarodičů

Jedním z aspektů, který byl vyvozen z kvalitativní analýzy, je altruistický prvek mezigeneračního učení u generace prarodičů. Z rozhovorů také vyplývá, že mezigenerační učení



v rodině v sobě obsahuje altruistický prvek, a to směrem od rodinných edukátorů k příjemcům učení: „*Jo, dyž vidíš, že se postaví k něčemu, když přijde támhle děcko, někde s hrabima, a teď to drží jak prase kost, tak to vidíš hned. Nebo hloupý koště, jo. Když to drží takhle a teď neví, jak to tak do toho píchá, jo. Tak říkám, kluk z dědiny, ten musí umět se postavit ke všemu, že jo. No a tak tady kopem vzadu, a tak to už, už je todle. Ale když něco vidíš, že dělá něco, jak si myslím, že by to, aby se nenadřel, no tak mu to jako řeknu“ (R5, dědeček). Prarodič obhajuje svoje počínání dobrem příjemce učení. „*Prostě to je, nevím, jak to popsát, ale no, to, co děláš doma, tak prostě to ti chtěou předat co nejlíp no. To je jasný“ (R5, dědeček).**

Dalším aspektem mezigeneračního učení generace prarodičů je fakt, že jsou nositeli rodinné tradice a díky nim se udržuje také rodinná historie: „*A taky předávání zkušeností, taková ta moudrost toho stáří, že je to takový, když člověk jako poslouchá třeba, co vypráví ti starší lidé, tak je to jako hodně zajímavý kolikrát. I vůbec, že třeba spoustu věcí jako z jejich dětství a tak, co už vůbec my třeba si nedokážeme představit, jak to bylo, tak to si myslím, že taky je dobrý jako slyšet a vědět“ (R4, vnučka). Posiluje se také rodinná paměť: „*Nad čím se u ní zamýšlím, tak to jsou ty její, ty její hhm vyprávění. O rodičích a tak“ (R2, dědeček), a „Z babičky tahá různé příběhy a vzpomínky na rodinu“ (R2, syn Lukáš). Zajímavým znakem mezigeneračního učení v rodině v rovině obsahu učení je předávání rodinných rčení a pravd. „Já se mu snažím u tý práce no tak. Snažím se mu ukázat, jak by to měl dělat, aby se nenadřel. Tak jsem mu říkal, kdo pracuje bez fortele, nám to tatínek taky říkal, ten se nadře jako tele“ (R5, dědeček). Prostřednictvím mezigeneračního učení si tak uchováváme to, co se dá označit jako kultura či historie rodiny, což potvrzuje také Ross a kol. (in Jessel, 2009).**

### 3.4.5 Shrnutí mezigeneračního učení u seniorů

Mezigenerační učení je konceptem, který je v zahraničí, zejména v oblasti západoevropské kultury, značně rozvíjen. V současné době se tento koncept začíná rozvíjet i u nás, a to jak v rovině aplikační, tak v rovině výzkumné.

Je zjevné, že problematika mezigeneračního učení je komplexnějšího charakteru, než je předestřeno v tomto textu, neboť bylo pracováno s omezeným vzorkem a omezenými daty. Ale lze říci, že generace prarodičů přistupuje k této problematice velmi pozitivně, rodina je pro ni prostředí, které je pro mezigenerační učení primární a přirozené. Jako zajímavé se objevilo zdůrazňování obousměrného učení v kontrastu s generací vnoučat a rovněž výrazné uvažování o učení v rodině jako o učení se starších od mladších.

Výše uvedená zjištění pak v konfrontaci s teoriemi rodiny a úvahách, které jsou vedeny o současné české rodině, přispívají k tvrzení, že mezigenerační transmise v rodině existuje, je podporována a žádána. Role prarodiče se proměnila, ve shodě s Hagestadem a Herlofsonem (2008), v nárůstu vzájemné transmise učení, poklesla dominantní úloha starších generací, i když se samozřejmě objevují altruistické prvky. Zároveň se objevuje výrazný prvek vzájemné transmise. Výsledky rovněž korespondují s tvrzením Možného (2006) o individualizaci a oslabování autority starších generací v rodině.



## 3.5 Celoživotné vzdelávanie profesionálnych vojakov a vzdelávanie seniorov v podmienkach AOS gen. M. R. Štefánika v Liptovskom Mikuláši

*Mária Petrufová*

Problematika vzdelávania profesionálnych vojakov a vzdelávania seniorov v dôsledku zrýchľovania vedecko-technického pokroku, životnosti a skracovania existujúcich profesií zákonite vedie k rýchlejšiemu zastarávaniu nadobudnutých vedomostí a zručností. To vyžaduje pripraviť koncept celoživotného učenia sa, v rámci ktorého prvotné učenie a ďalšie učenie tvoria navzájom prepojený celok. Čím skôr zareaguje aj naša štátna vysoká škola na moderné a flexibilné trendy v celoživotnom a ďalšom vzdelávaní, tým skôr budú lepšie pripravení nielen študenti, ale aj profesionálni vojaci. Túto myšlienku si postupne osvojuje aj moderná plne profesionálna armáda SR a celé OS SR.

### 3.5.1 Potreba celoživotného vzdelávania v súčasnosti

Pod pojmom „celoživotné vzdelávanie“ (ďalej CŽV) je v krajinách Európskej únie (ďalej EÚ) označované vzdelávanie počas celého nášho života. CŽV sú všetky aktivity, ktoré sa uskutočňujú v priebehu života. Zahŕňa vzdelávanie občanov v predproduktívnom veku, ktorého základ tvorí vzdelávanie v školskom systéme vzdelávania a v systéme mimoškolského vzdelávania. Prvý subsystém sa uskutočňuje v školách a v školských zariadeniach, kde ľudia získavajú stupeň vzdelania absolvovaním základnej, strednej alebo vysokej školy. Jeho podstatným prvkom je kvalitné základné vzdelávanie pre všetkých. Druhý podsystém tvorí podnikové, záujmové, občianske, iné vzdelávanie. Vzdelávací systém sa preto formuje tak, aby vzdelávanie mohlo byť celoživotné a smerovalo predovšetkým ako príprava pre prácu, pre zamestnanie.

CŽV sa uskutočňuje najmä v kontexte: formálneho vzdelávania (materské, základné, stredné a vysoké školy), neformálneho vzdelávania (non-formal learning) (podnikové, rezortné, záujmové, občianske, iné vzdelávanie), informálneho vzdelávania (informal learning), (vychádza z každodenných aktivít spojených s prácou, rodinou alebo voľným časom, nie je štruktúrované, nevedie k získaniu osvedčenia, je skôr príležitostné).

Cieľom CŽV je neustále vytvárať a zlepšovať taký systém vzdelávania, aby pomohol a uľahčil občanom prístup k získavaniu nových vedomostí, zručností prostredníctvom kvalitného vzdelávania a služieb určených na tento účel, bez akejkoľvek vekovej hra-

nice. CŽV predstavuje modernú koncepciu vzdelávania, ktorá si kladie základné ciele: celospoločenské (orientované na komplexný rozvoj ľudskej spoločnosti) a individuálne (zamerané na rozvoj osobnosti). Stratégia CŽV je orientovaná na normy, ciele a prístupy, ktoré rešpektujú kultúrne, sociálne a ekonomické podmienky jednotlivých krajín. Hlavným strategickým cieľom je podpora výchovy k ľudským právam, k demokracii, k tolerancii, porozumeniu a mieru, aby sa tieto ciele naplnili, musí byť CŽV prístupné všetkým občanom. Dôležitým faktom je to, že človek sa musí sám slobodne rozhodnúť a vybrať si druh a typ vzdelávacej inštitúcie.

### **3.5.2 Celoživotné vzdelávanie z hľadiska rozvoja ľudských zdrojov**

Vzdelávanie je možné vo všeobecnosti definovať ako proces, v ktorom si jednotlivec osvojuje poznatky a činnosti, vytvára vedomosti a zručnosti, rozvíja svoje schopnosti a záujmy. Nároky na vzdelávanie a odbornú prípravu sa menia pod vplyvom požiadaviek pracovného trhu.

Na základe odporúčaní Európskeho parlamentu a Rady o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie bol vypracovaný Referenčný rámec, ktorý stanovuje osem kľúčových kompetencií (Európsky referenčný rámec, 2010):

1. Komunikácia v materinskom jazyku.
2. Komunikácia v cudzích jazykoch.
3. Matematická kompetencia a základné kompetencie v oblasti vedy a techniky.
4. Digitálna kompetencia.
5. Naučiť sa učiť.
6. Spoločenské a občianske kompetencie.
7. Iniciatívnosť a podnikavosť.
8. Kultúrne povedomie a vyjadrovanie.

V takto stanovených kľúčových kompetenciách nachádzajú významné uplatnenie témy ako kritické myslenie, kreativita, riešenie problémov, hodnotenie rizika, prijímanie rozhodnutí a konštruktívne riadenie pocitov. Osvojením si kľúčových kompetencií nadobudne jednotlivec schopnosť meniť svoje potreby, a to podľa toho, čo sa naučil, integrovať do toho systému nové alternatívy správania, vyberať z viacerých alternatív tak, aby sa správal vhodne, nadobudnuté schopnosti spájať so svojimi ďalšími schopnosťami, vytvárať vlastnú synergiu s nadobudnutými schopnosťami (Belz, Siegrista, 2001). Kompetencie by v konečnom dôsledku mali človeku napomôcť k pochopeniu príležitostí a výziev, ale aj etických rozmerov.

### **3.5.3 Pozícia vysokoškolského vzdelávania v príprave (rozvoji ľudských zdrojov)**

Ak vychádzame z poznania, že predpokladom kvalitnej prípravy ľudských zdrojov pre náročné profesie je vybavenosť mladej populácie kompetenciami na slušnej úrovni, ktoré umožnia jednotlivcovi aktívne sa zapojiť do spoločenského a pracovného života, je to úloha najmä vysokých škôl. Výklad pojmu kompetencie nie je jednoznačný. Často sa

chápe ako synonymum pojmov, schopnosť, požadovaná kvalita, spôsobilosť a pod. Používanie tohto pojmu vychádza z potreby zistiť, označiť kvality jednotlivca, prípadne skupiny alebo inštitúcie. Kompetencia je správanie (činnosť alebo komplex činností), ktoré charakterizuje vynikajúci výkon v niektorej oblasti činností.

Kľúčové kompetencie sú vhodné na riešenie celého radu nepredvídateľných problémov, ktoré umožnia jednotlivcovi úspešne sa vyrovnávať s rýchlymi zmenami v práci, osobnom i spoločenskom živote (Hrmo, Turek, 2003).

Kompetencie študentov sú vo všeobecnosti chápané ako spôsobilosť preukázať vedomosti, zručnosti z teoretických, ale aj praktických oblastí. Ako napr. hodnotenie vysokoškolského štúdia študentmi školy a ich dosiahnutej úrovne kompetencií – všeobecné, odborné, teoretické, metodologické vedomosti, schopnosti využiť ich v praxi, jazykové, matematické a počítačové zručnosti, riešenie problémov, tvorivé myslenie a správanie, zručnosť komunikovať, rozhodovať sa, organizovať a riadiť, schopnosť tímovej práce, prevziať zodpovednosť, konať a myslieť ekonomicky, ako sa ďalej vzdelávať, pracovať v medzinárodnom prostredí (Ryška, Zelenka, 2011).

Pre potreby sumarizovania je možné zúžiť počet kompetencií na sociálno-komunikačné, intelektuálne, profesijnú odbornosť, technické a medzinárodne a pre adresnejšie hodnotenie každej kompetencie možno rozlíšiť tri úrovne:

- a) školské kompetencia – úroveň, akú poskytla absolventom škola;
- b) vlastné kompetencie – ako úroveň svojich schopností vnímajú študenti u seba samých;
- c) požadované kompetencie – aké kompetencie budú vyžadované v ich zamestnaní.

Kompetencia je viac než len vedomosti a zručnosti. Ide o schopnosť plniť zložité požiadavky, v súlade s plnením a mobilizáciou psychosociálnych zdrojov (vrátane zručností a postojov). V určitom kontexte, napr. schopnosť efektívne komunikovať je kompetencia, ktorá umožňuje využívať jednotlivcovi vedomosti jazyka, praktických IT zručností a postojov. Jednotlivci potrebujú celú škálu kompetencií, aby mohli čeliť zložitým problémom súčasného sveta (Kozubíková, 2013). Členenie kľúčových kompetencií je spracované podľa krajín OECD, vychádza z potreby – nutnosti hodnotiť pripravenosť mladých ľudí a dospelých na zdoľvanie životných výziev – rovnako je dôležité identifikovať základné ciele vo vzdelávacom systéme. Je na mieste aj otázka aké bude teda smerovanie vzdelávania v európskom priestore výzvy budúcnosti. Sú zhrnuté do nasledujúcich bodov:

- Na úrovni EÚ identifikovať najlepšie postupy a hlavné zásady meniacich sa kompetencií a profilov učiteľov a školiteľov s podporou EK a Cedefop-u.
- Jednotlivé štáty EÚ podľa vlastných možností a uváženia by mali zvýšiť výdaje na výskum a vysoké školstvo.
- Na úrovni jednotlivých členských štátov zabezpečiť reflexiu potrieb znalostnej spoločnosti.
- Pri výstupe zo vzdelávacieho systému zabezpečiť minimálnu základnú zručnosť a kľúčové kompetencie pre jednotlivca pred jeho prvým vstupom na pracovný trh.
- Docieliť previazanosť obsahu vzdelávania s potrebami trhu práce.
- Zvýšiť kvalitu ďalšieho vzdelávania (cieľom je ČŽV jednotlivca).
- Na úrovni VŠ sa zamerať na nové riadiace mechanizmy a organizačné zmeny realizované v posledných rokoch, napr. zmeny v študijných odboroch s cieľom zvýšiť konkurenciu medzi jednotlivými vysokými školami.

- Realizovať nové programy smerované na podporu výučby, výskumu a inovácií – cieľom je vylepšiť schopnosti školiaceho personálu smerom k inováciám a znalostnej ekonomike.
- Zvyšovať kvalitu už existujúcich programov a inštitúcií ďalšieho vzdelávania a vytvoriť systém kompatibility a priechodnosti medzi sektormi formálneho, a neformálneho a informálneho vzdelávania.
- Dôraznejšie sa zamerať na znalosti, zručnosti a kľúčové kompetencie, ktoré študenti získavajú na úrovni regionálneho školstva, vysokého školstva a ďalšieho vzdelávania.
- Rozvinúť a posilniť u študentov podnikateľské zručnosti a zmysel pre vlastnú iniciatívu.
- Podporiť prepojenie medzi odborným vzdelávaním a prípravou a vysokoškolským vzdelávaním.
- Rozšíriť účasť na vysokoškolskom vzdelávaní a odbornom vzdelávaní a príprave, t. j. zlepšiť počiatočnú a kontinuálnu odbornú prípravu pre učiteľov a poradcov prostredníctvom ponuky rôznych foriem odbornej prípravy a investícií do vzdelávania (Kozubíková, 2013, s. 183).

V súčasnosti sa zriaďuje Európsky referenčný rámec (2010) zabezpečenia kvality odborného vzdelávania a prípravy EQAVET – European Quality Assurance in Vocational Education and Training. Tento zahŕňa cyklus zabezpečovania a zlepšovania kvality – plánovanie, realizácie, hodnotenie (posudzovanie a revízia), monitorovanie podľa výberu kritérií kvality, deskriptorov a ukazovateľov uplatniteľných na riadenie kvality. To všetko sa deje v úzkej súčinnosti s projektmi zabezpečenia kvality v celoživotnom vzdelávaní – QALL – Quality Assurance in Lifelong Learning. Jedným z hlavných rysov budúcnosti – zvládanie stále náročnejších a zložitejších technológií aj pre zatiaľ nerozvinuté nové odvetvia, je priamo nevyhnutné vytvoriť priestor pre zmeny na všetkých stupňoch vzdelávania. Konkurencia, ktorá je hybnou silou i dôvodom zániku mnohých organizácií, sa nevyhnutne dostáva aj do univerzitných podmienok. Je to prirodzený jav, ktorému musia univerzity čeliť. Preto musia byť dynamické, progresívne a iniciačné (Blašková, Blaško, 2012).

### 3.5.4 Potreba celoživotného vzdelávania profesionálnych vojakov

Koncepcia výkonu vojenského povolania v tzv. dočasnej štátnej službe sa aj v dôsledku pôsobenia svetovej hospodárskej krízy a nedostatku finančných zdrojov určených na zabezpečenie obrany SR zmenila. Kľúčovou zmenou v pripravovaných legislatívnych zmenách je návrat k filozofii profesionálnej vojenskej služby ako celoživotného povolania (Berky, 2012, s. 45). V súvislosti s tým naliehavo rezonuje otázka potreby riešenia ČZV profesionálnych vojakov. Špecializovaná príprava pracovníkov v akejkoľvek profesii je totiž predpokladom na plnenie rozmanitých úloh a dosahovanie cieľov. Ďalšie celoživotné vzdelávanie a výcvik dôstojníkov sa uskutočňuje formou kariérnych kurzov zameraných na hodnotnosť a odborných kurzov zameraných na funkciu (Školník, 2011).

Kariérne a odborné vzdelávanie profesionálnych vojakov sa uskutočňuje v Akadémii ozbrojených síl generála M. R. Štefánika v „Centre ďalšieho vzdelávania“ v týchto kariérnych a odborných kurzoch.

1. Vstupný odborný dôstojnícky kurz (VODK), je určený pre poručíkov (bývalých kadetov), ktorí ukončili bakalárske štúdium na Akadémii ozbrojených síl.
2. Dôstojnícky kurz pre absolventov vysokých škôl (DKAVŠ), je určený pre uchádzačov o prijatie do služobného pomeru, ktorí ukončili civilné školy, najmä v odbornosti ako sú lekári, veterinári, právnici, duchovní a ďalších, ktoré sa v ozbrojených silách neškolia.
3. Práporčícky kurz (PrK), je súčasťou kariérneho vzdelávania práporčíkov OS SR. Úspešným absolvovaním kurzu získajú profesionálni vojaci odborné predpoklady na hodnosť podpráporčík.
4. Medzinárodný kurz štábnych dôstojníkov (International Staff Officers' Course – ISOC). Kurz je určený pre dôstojníkov z krajín NATO, Partnerstva pre mier (PfP) a perspektívne do budúcnosti i ďalších krajín. Kurz je osobitným kvalifikačným predpokladom k zastávaniu funkcie na medzinárodnom štábe s plánovanou hodnosťou nadporučík až major. Cieľom kurzu je pripravovať dôstojníkov (v anglickom jazyku) pre prácu v mnohonárodných štáboch na stupni prápor a brigáda s hlavným zameraním na plánovanie a vedenie vojenských aktivít počas operácií NATO s ohľadom na široké spektrum možných konfliktov.
5. Základný veliteľsko-štábný kurz (ZVŠK), určený pre nadporučíkov s možnosťou povýšenia na kapitána a majora.
6. Vyšší veliteľsko-štábný kurz (VVŠK), určený pre majorov s možnosťou povýšenia na podplukovníka a plukovníka.

Hierarchický najvyšší kurz – Kurz národnej bezpečnosti (KNB) – predstavuje vzdelávaciu aktivitu Akadémie ozbrojených síl (Katedry bezpečnosti a obrany) v spolupráci s Fakultou politických vied a medzinárodných vzťahov Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici a pod odbornou gesciou Sekcie obrannej politiky, medzinárodných vzťahov a legislatívy Ministerstva obrany SR. KNB je zameraný na komplexné štúdium národnej a medzinárodnej bezpečnosti, obrannej politiky a stratégie zabezpečenia obrany štátu s cieľom prehĺbiť a rozvinúť samostatné, analytické, koncepčné myslenie a získať spôsobilosti, ktoré sú potrebné na plnenie úloh súvisiacich s tvorbou a realizáciou bezpečnostnej a obrannej politiky.

Z uvedenej hierarchie jednotlivých kurzov vyplýva, že ústredným pojmom vo vzdelávaní vojenských profesionálov je rozhodujúca osobnosť veliteľa a najmä jeho charizma, sila osobnosti, ktorá dokáže strhnúť ostatných pre svoju víziu. Nie je však možné spoliehať sa iba na charizmu, je potrebné uplatňovať v praxi všetky uvedené zásady, snažiť sa hľadať stále nové prístupy k novej kvalite podriadených profesionálov a cesty, ako ich viesť k čo najefektívnejšiemu splneniu úloh a dosiahnutiu vzájomnej spokojnosti (Belan, Belan, 2007).

### 3.5.5 Krátkodobé odborné kurzy v rámci AOS

Profesionálni vojaci a zamestnanci rezortu Ministerstva obrany SR sa zúčastňujú vzdelávania formou krátkodobých odborných kurzov (KOK). Kurzy spočívajú vo vyučovaní s priamym kontaktom učiteľov, lektorov a účastníkov. Ďalšie vzdelávanie je veľmi populárne a najmä odborné kurzy účastníkom umožňujú rozširovať, prehĺbovať a obnovovať si svoje

vedomosti a zručnosti. V závislosti od druhu KOK je úspešným absolventom vydaný niektorý z dokladov: osvedčenie o absolvovaní kurzu, osvedčenie o odbornej spôsobilosti, potvrdenie o absolvovaní skúšky bezpečnostného zamestnanca, osvedčenie revízneho technika, osvedčenie o získanom vzdelaní s celoštátnou platnosťou (pri akreditovaných kurzoch).

Kurzy sú určené pre profesionálnych vojakov a zamestnancov rezortu obrany, pre príslušníkov bezpečnostných zborov SR, predstaviteľov štátnej a verejnej správy a ďalších záujemcov. Organizované kurzy sú bezplatné pre zamestnancov štátnych rozpočtových organizácií SR, pre ostatných uchádzačov sú spoplatnené. Kurzy sa realizujú už niekoľko rokov, o kurzy je mimoriadny záujem, svedčí o tom aj počet účastníkov, ktorý neustále rastie, za rok 2012 navštívilo tieto kurzy celkom 1 308 účastníkov z toho 904 profesionálnych vojakov a 404 zamestnancov. Katedra manažmentu pripravila v roku 2012 kurzy, ktorých sa zúčastnilo celkom 155 účastníkov z rezortu OS SR.

K ďalším vzdelávacím aktivitám organizovaným v rámci AOS Centrom vzdelávania patrí od roku 2005 „Univerzita tretieho veku“ a od roku 2011 „Detská univerzita“, po dvojročnej prestávke aj „Doplňujúce pedagogické štúdium“ – záujem vojakov o svoj osobnostný rozvoj pokračuje aj po skončení aktívnej vojenskej kariéry (Jirásková, Nekoranec, 2013).

### 3.5.6 Vzdelávanie seniorov v rámci univerzít tretieho veku

Zmeny v dnešnej spoločnosti nútia aj staršieho človeka nielen sa prispôsobovať, ale aj formovať sa osobnostne, rozvíjať sa intelektuálne v rámci programov ďalšieho vzdelávania. Zo dňa na deň stráca človek svoju dominantnú sociálnu rolu, mení sa jeho postavenie a spravidla nepripravený sa stretáva s problémom straty programu. Nakoľko odchodom z aktívneho pracovného života človek stráca svoj pracovný program, je potrebné ponúknuť mu a vytvárať možnosti tzv. druhého životného programu. Špecifiká vzdelávania dospelých vychádzajúce zo skúseností s touto formou vzdelávania sú najmä tieto: je potrebné rešpektovať, že učiteľ je rovnocenný partner; frekventanti majú už bohaté životné skúsenosti; vstupná úroveň vzdelania je odlišná ako u maturantov; učenie prebieha v čase – u starších skôr prichádza únava; rodinné a pracovné problémy; dôležité je aplikovať zásadu názornosti vo výučbe; dôraz na logickú pamäť pred mechanickou; aktívna účasť na výchovno-vzdelávacom procese (hodina málokedy končí prednáškou – na záver nasleduje bohatá diskusia). Modely vzdelávania seniorov sú dnes už známe v jednotlivých krajinách a väčšinou sa rozlišujú podľa organizácie štúdia (na kvalifikačné alebo záujmové vzdelávanie), resp. podľa systému štúdia (na záujmové štúdium, ZUČ, rurálne oblasti a univerzitné a trustové oblasti).

Všeobecný cieľ, ponúkať záujmové vzdelávanie pre starších ľudí, je u všetkých typov inštitúcií záujmového vzdelávania pre seniorov rovnaký:

- Univerzity tretieho veku (zakladateľ Pierre Vellas, od roku 1973, v Toulouse, sú najrozšírejšie);
- Univerzity voľného času (Free time university);
- Univerzity každého veku (University For All, Open);
- Seniorské akadémie (sezónne, semestrálne);
- Akadémie tretieho veku a pod.



Dnes už existuje aj AIUTA – Svetová asociácia UTV AIUTA – so sídlom v Paríži, založená 1975 vo Francúzsku, v Toulouse.

Cieľ univerzít tretieho veku (ďalej len UTV) je ponúkať osobám tretieho veku program činností, ktoré by zodpovedali podmienkam, potrebám a aspiráciám, aké sú tomuto veku vlastné.

Úlohy UTV spočívajú v pokračujúcom vzdelávaní seniorov ako príspevku k zlepšovaniu ich zdravia (osveta a vzdelávanie všetkých starších ľudí), v priebežnej výchove a vzdelávaní tých, ktorí sú činní v rôznych oblastiach zdravotníctva, sociálnych služieb, vo výskume zdravotnej, hospodárskej, právnej, psychologickkej a sociálnej problematiky seniorov. Cieľom je spájať univerzity tretieho veku v rámci celého sveta, zahŕňajúc aj tie organizácie, ktoré sa realizujú pod iným menom a sú stotožnené s rovnakými cieľmi. Konštituovať medzinárodnú sústavu s charakterom ďalšieho vzdelávania, ktorá sa zaoberá výskumom pre, o a so staršími ľuďmi. Rozvinúť výmenu poznatkov, že staršia generácia je vcelku prínosom pre spoločnosť.

### 3.5.7 Vzdelávanie seniorov UTV v rámci AOS

Problematika edukácie seniorov v súčasnosti celkom zreteľne prekračuje rámec edukologických vied a nadobúda interdisciplinárny charakter. Bez ohľadu na aktuálne meniace sa kritériá spoločenského pohľadu na význam edukácie seniorov, faktom zostáva, že výchova a vzdelávanie tejto skupiny obyvateľstva predstavuje integrálnu súčasť procesu celoživotného učenia (sa). UTV je inštitúcia pre záujmové vzdelávanie starších ľudí, ktoré sa uskutocňuje v súlade s koncepciou celoživotného vzdelávania v Slovenskej republike v súlade s § 2 ods. 1 a 3 zákona č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Jej poslaním v rámci AOS je predovšetkým: Prispievať k zabezpečeniu práva na vzdelanie; vytvárať nový, vysokohodnotný životný program; prispievať ku kvalitnému vyplňaniu voľného času; prispievať k rozširovaniu obzoru vedomostí; objasňovaniu neznámych skutočností a poskytovaniu najnovších informácií z oblasti vedy a spoločenského diania; pomáhať k integrovaniu sa do spoločnosti v nových podmienkach; prispievať k zlepšovaniu psychologickej kondície a k aktívnemu starnutiu.

Tab. 3.1: Absolventi Univerzity tretieho veku pri Akadémii ozbrojených síl

Akademický rok		Počet študentov		Otvorené zameranie
Začiatok	Ukončenie	Nastúpilo	Ukončilo	
2005	2008	26	25	Počítače a internet
2007	2010	18	13	Počítače a internet
2010	2013	20	prebieha (17)	Anglický jazyk pre začiatočníkov
2012	2015	78	prebieha (74)	Prvý ročník – všeobecný
<b>Spolu</b>		<b>139</b>	<b>36</b>	

Zdroj: Autorka



V akademickom roku 2013/2014 bude otvorený už štvrtý ročník Univerzity tretieho veku (UTV) pri Akadémii ozbrojených síl generála Milana Rastislava Štefánika v Liptovskom Mikuláši. Študentov z uskutočnených, popr. stále prebiehajúcich kurzov zhrňa Tab. 3.1. Vzdelávanie v UTV pri AOS je organizované v rámci celoživotného vzdelávania občanov formou záujmového nekvalifikačného štúdia a je plánované ako trojročné. Podmienkami prijatia pre štúdium v prvom ročníku UTV sú:

- získanie minimálne stredoškolského vzdelania ukončeného maturitou;
- vek minimálne 45 rokov;
- zaplatenie zápisného na UTV za semester vo výške 10 eur.

V 2. ročníku štúdia UTV plánujeme v AOS otvoriť nasledujúce študijné odbory:

- anglický jazyk;
- telesná výchova pre seniorov;
- počítače a internet;
- záhradkárstvo;
- história;
- environmentálna výchova.

Súčasťou tejto formy štúdia je aj tohtoročná ponuka na I. ročník „Letnej univerzity seniorov“ s tematickým zameraním „Spoznaj LIPTOV“. Záujemcov čakajú aktuálne informácie o histórii a kultúre Liptova, študijné poznávacie cesty – Vtáčí raj – Liptovské Revúce, Žiarska dolina, vybrané expozície Liptovského múzea, prezentácia záchranných činností Horskej služby a tradičné remeslá v tvorivej dielni. Podujatie je jedinečné tým, že je to prvý ročník a má veľmi inšpiratívny nielen názov, ale aj obsah.

Zisťovanie kvality vo vysokom školstve je hlavnou a základnou prioritou súčasného vzdelávania. Prístupy kvality celoživotného a ďalšieho vzdelávania sú v rôznych krajinách odlišné a rýchlo sa vyvíjajú. V tomto dynamickom prostredí je dôležité neustále monitorovať situáciu v oblasti kvality celoživotného, ako aj kariérneho vzdelávania a neustáleho zlepšovania sa. Lebo len kvalitou, dobrým menom a výsledkami sa vytvára silná konkurencia, ktorú má AOS na dosah. Slovenské vysoké školstvo sa stane prosperujúcim a konkurencie schopným len ak bude vychovávať a pripravovať absolventov vysokých škôl s excelentnými vedomosťami a zaujímavými nielen pre potreby OS SR, ale aj pre trh práce.

## Závěr

Vzdělávání seniorů je v dnešní době rychle se rozvíjející oblastí. U této problematiky lze rozlišit velké množství aspektů. Vzhledem k tomu, že senioři jsou jednou z nejreligióznějších skupin obyvatel České republiky, lze jako jeden z aspektů brát v úvahu i rozvoj spirituální složky osobnosti. V poslední době se rozvíjejí vzdělávací aktivity zaměřené právě na kultivaci duchovní stránky člověka. Na vysokých školách existují pod univerzitami třetího věku speciální kurzy, které řeší právě tuto problematiku.

Podstatnou součástí vzdělávání seniorů je také jejich kognitivní trénink. Ten patří mezi vyhledávané kurzy zájmového vzdělávání u této skupiny osob. S kognitivním tréninkem úzce souvisí i logopedická péče. Jak uvádí výše Kopečný, intervence v této oblasti je u seniorů velmi důležitá především z důvodu zachování žádoucí úrovně komunikačních schopností. Odborníkem je tato intervence ve většině případů vedená pouze u seniorů po úrazech či onemocnění. Větší pravidelnost a strukturovanost této péče je zajišťována např. v domovech pro seniory a jiných zařízeních podobného typu. Dle výpovědí logopedů je logopedická péče poskytována i ve věku mladšího stáří, což lze brát jako potvrzení, že logopedická praxe se zabývá jedinci všech věkových skupin. V rámci intervence je důležité stimulovat orofaciální oblast, rozvíjet sluchové vnímání a podněcovat malé svalové skupiny.

Dalším aspektem vzdělávání seniorů je v dnešní době se rozvíjející koncept mezigeneračního učení. Učení mezi generacemi samozřejmě existuje již dlouhou dobu, ale až nyní jsou položeny jeho teoretické základy a tento koncept se rozvíjí jak v rovině aplikační, tak i výzkumné. Jak uvádí výše Kamanová, mezigenerační transmise ve smyslu učení se mezi generacemi navzájem existuje, je podporovaná a žádaná. Mezigenerační učení může probíhat na různých úrovních. Navzájem se mohou od sebe učit děti a rodiče, nebo děti a prarodiče apod. Pro seniory představuje možnost učit se od svých vnoučat a naopak učit svá vnoučata dalšímu aspektu v oblasti vzdělávání. Vedle informační funkce má toto učení velký vliv i na posilování vztahu mezi prarodiči a jejich vnoučaty.

V této kapitole jsme nastínili problematiku vzdělávání seniorů. Snažili jsme se podívat na danou oblast z několika úhlů pohledu a zabývali jsme se některými konkrétními aspekty, které vzdělávání seniorů zahrnuje. Tato problematika je velmi obsáhlá, z toho důvodu nelze zachytit všechny aspekty tohoto vzdělávání, ani to nebylo naším cílem. Naším cílem bylo spíše informovat o nových poznatcích v dané oblasti. Rádi bychom pomocí této kapitoly čtenáře inspirovali k dalším úvahám týkajícím se vzdělávání seniorů.

# Literatura

ANTONNUCCI, T. C., JACKSON, J. S., BIGGS, S. Intergenerational Relations: Theory, Research, and Policy. *Journal of Social Issues*, 2007, roč. 63, č. 4, s. 679–693.

BARROW, R., KEENEY, P. Lifelong Learning and Personal Fulfilment. In ASPIN, D., CHAPMAN, J., HATTON, M., SAWAHO, J. (Eds.). *International Handbook of Lifelong Learning: Part one*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publisher, 2001, s. 53–60. ISBN 0-7923-6815-0.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. 248 s. ISBN 978-80-7315-158-4.

BELAN, L., BELAN, L. Nové požiadavky na zameranie štýlu práce veliteľa v profesionálnej armáde. In *Management teorie a praxe ve vojenském prostředí: vědecko-odborná konference*. Brno: Univerzita obrany, 2007, s. 20–26. ISBN 978-80-7231-282-5.

BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. 174 s. ISBN 80-7178-479-6.

BENGTSON, V. L., LOWENSTEIN, A. (Eds.). *Global Aging and Challenges to Families*. New York: Aldine de Gruyter, 2006. 387 s. ISBN 0-202-30687-9.

BENOKRAITIS, N. V. *Marriages and Families: Changes, Choices, and Constraints*. New Jersey: Prentice Hall, 2002. 570 s. ISBN 978-01-3130-516-8.

BERKY, L. Prečo treba zmeny v personálnej politike. *Obrana*, 2012, č. 7.

BLAŠKOVÁ, M., BLAŠKO, R. Dimenzie a atribúty vysokoškolského učiteľa. In *Zborník Human Potential Mangement in a Company*. Banská Bystrica: UMB, 2012, s. 32–33 ISBN 978-80-557-0361-9.

BRAUN, O. *Sprachstörungen bei Kindern und Jugendlichen: Diagnostik – Therapie – Forschung*. 1. Aufl. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer, 1999. 401 s. ISBN 3-17-013188-5.

CSÉFALVAY, Z., LECHTA, V. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti u dospělých*. Praha: Portál, 2013. 228 s. ISBN 978-80-262-0364-3.

CSÉFALVAY, Z., TRAUBNER, P. *Afaziológia pre klinickú prax*. Martin: Osveta, 1996. 208 s. ISBN 80-217-0377-6.

*Európsky referenčný rámec: klíčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie* [online]. c2010 [cit. 2013-03-20]. WWW: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp\\_sk.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_sk.pdf).

*Európsky rok aktívneho starnutia a solidarity medzi generáciami* [online]. c2012 [cit. 2013-07-25]. WWW: <http://europa.eu/ey2012/ey2012main.jsp?catId=971&langId=sk>.

FOWLER, J. *Stufen des Glaubens: Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn, 1991. 352 s. ISBN 3-579-01750-0.

- FÜRST, W., WITTRAM, A. (Eds.). *Selbst die Senioren sind nicht mehr die alten...* Münster: Lit. Verlag, 2003. 264 s. ISBN 3-8258-7037-5.
- GADSCHEN, V. L., HALL, M. *Intergenerational Learning: A Review of the Literature* [online]. c1996 [cit. 2013-11-15]. WWW: <http://www.ncoff.gse.upenn.edu/content/intergenerational-learning-review-literature>.
- GROHNFELDT, M. *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 2. Erscheinungsformen und Störungsbilder*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 2001. 360 s. ISBN 3-17-016991-1.
- GRÜN, A. *Umění stárnout*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2009. 143 s. ISBN 978-80-7195-316-6.
- HAGESTAD, G., HERLOFSON, K. *Micro and Macro Perspectives on Intergenerational Relations and Transfers in Europe* [online]. c2006 [cit. 2009-09-03]. WWW: [http://www.un.org/esa/population/meetings/Proceedings\\_EGM\\_Mex\\_2005/hagestad.pdf](http://www.un.org/esa/population/meetings/Proceedings_EGM_Mex_2005/hagestad.pdf).
- HATTON-YEO, A. *The Eagle Toolkit for Intergenerational Activities*. c2008 [cit. 2009-19-04]. WWW: [http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/aisbl-generations/documents/DocPart\\_Method\\_EagleToolkit.pdf](http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/aisbl-generations/documents/DocPart_Method_EagleToolkit.pdf).
- HLAŘO, P. Quality of Lifelong Learning in the Czech Republic: Paradigms, Development and Perspectives in the European Context. In TAMÁŠOVÁ, V. a kol. *Quality in the Context of Adult Education and Lifelong Education*. Dubnica nad Váhom: Dubnica Institute of Technology, 2013, s. 44–51. ISBN 978-80-89400-53-9.
- HRMO, R., TUREK, I. *Klíčové kompetencie. I*. Bratislava: STU, 2003. 179 s. ISBN 80-227-1881-5.
- CHERRI, H. CH. Y. *Intergenerational Learning in Hong Kong: A Narrative Inquiry* [online]. c2008 [cit. 2008-15-11]. WWW: [http://etheses.nottingham.ac.uk/486/1/Cherri\\_Ho\\_EdD\\_Thesis\\_2008.pdf](http://etheses.nottingham.ac.uk/486/1/Cherri_Ho_EdD_Thesis_2008.pdf).
- JESSEL, J. *Family Structures and Intergenerational Transfers of Learning: Changes and Challenges* [online]. c2009 [cit. 2011-11-12]. WWW: <http://www.beyondcurrenthorizons.org.uk/family-structures-and-intergenerational-transfers-of-learning-changes-and-challenges>.
- JIRÁSKOVÁ, S., NEKORANEC, N. Vybrané aspekty CŽV profesionálních vojakov OS SR v kontexte spoločných cieľov a výziev EÚ. In *Medzinárodná vedecká konferencia. „Army and Knowledge Society“ 22. mája*, Brno: Univerzita obrany, 2013, s. 38–46. ISBN 978-80-7231-925-1.
- KLUCKÁ, J., VOLFOVÁ, P. *Kognitivní trénink v praxi*. Praha: Grada Publishing, 2009. 150 s. ISBN 978-80-247-2608-3.
- KOMENSKÝ, J. A. *Vševýchova: Pampaedia*. Praha: Státní nakladatelství, 1948. 269 s.
- KOPEČNÝ, P., KLENKOVÁ, J. Poskytování logopedické intervence v domovech pro seniory. In DANIELOVÁ, L., LINHARTOVÁ, D. (Eds.). *Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2012*. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2012, s. 153–163. ISBN 978-80-7375-644-4.

- KOZUBÍKOVÁ, Z. Vzdelávanie ako výzva budúcnosti rozvoja ľudských zdrojov. In *Rozvoj ľudského potenciálu: 10. medzinárodná vedecká konferencia*. Žilina: Žilinská univerzita, 2013. 328 s. ISBN 978-80-554-0711-1.
- KRAHULCOVÁ, B. a kol. *Postižený člověk v procesu senescence*. Praha: PedF UK, 2002. 107 s. ISBN 80-7290-094-3.
- KRUSE, A. Alter in Lebenslauf. In BALTES, P. B., MITTELSTRASS, J. *Zukunft des Alterns und gesellschaftliche Entwicklung*. New York: De Gruyter, 1992, s. 331–335. ISBN 3-11-013248-6.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie smysluplnosti existence*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1370-5.
- LAUDÁTOVÁ, M., VIDO, R. Současná česká religiozita v generační perspektivě. *Sociální studia*, 2010, roč. 7, s. 37.–61.
- LECHTA, V. (Ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a obrozením ve škole*. Praha: Portál, 2010. 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
- LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. 359 s. ISBN 80-7178-801-5.
- LOEWEN, J. *Intergenerational Learning: What If Schools Were Places Where Adults and Children Learning Together?* [online]. c1996 [cit. 2009-07-04]. WWW: [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/14/e4/59.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/e4/59.pdf). (pozn. redakce – v době přípravy monografie byl odkaz nefunkční)
- LOVE, R. J., WEBB, W. G. *Mozek a řeč: neurologie nejen pro logopedy*. Praha: Portál, 2009. 376 s. ISBN 978-80-7367-464-9.
- MARCOEN, A. Spirituality and Personal Well-Being in Old Age. *Ageing and Society*, 1994, roč. 14, č. 4, s. 521–536.
- MLČÁKOVÁ, R. Osoby s narušením komunikační schopnosti. In MICHALÍK, J. a kol. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál, 2011, s. 409–497. ISBN 978-80-7367-859-3.
- MOŽNÝ, I. *Rodina a společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2006. 312 s. ISBN 80-86429-58-X.
- MÜHLPACHR, P. *Gerontopedagogika*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 203 s. ISBN 978-80-210-5029-7.
- MUCHOVÁ, L. *Péče o duchovní rozměr člověka*. Dosud nepublikovaný text, v tisku. 2013.
- NEUBAUER, K. a kol. *Neurogení poruchy komunikace u dospělých: diagnostika a terapie*. Praha: Portál, 2007. 232 s. ISBN 978-80-7367-159-4.
- NEWMAN, S. *Creating Effective Intergenerational Programs* [online]. c1993 [cit. 2009-12-04]. WWW: <http://eric.ed.gov/?id=ED448078>.
- NEWMAN, S., BRUMMEL, S. W. (Eds.). *Intergenerational Programs: Imperatives, Strategies, Impacts, Trends*. New York: The Hartworth Press, 1989. 258 s. ISBN 978-0-86656-773-2.

*Odporúčani EPAR o vytvorení európskeho kvalifikačného rámca pre celoživotné vzdelávanie* [online]. c2008 [cit. 2013-03-21]. WWW: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:SK:PDF>.

RABUŠICOVÁ, M., KAMANOVÁ, L., PEVNÁ, K. *O mezigeneračním učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 212 s. ISBN 978-80-210-5750-0.

RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIC, L. (Eds.). *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 339 s. ISBN 978-80-210-4779-2.

RUHLAND, R. *Spiritualität im Alter: Eine theoretische Grundlegung*. Magdeburg: Klotz, 2009. 240 s. ISBN 978-38-807-4546-9.

RUHLAND, R. *Spiritualität im Altersbildung*. Magdeburg: Klotz, 2008. 198 s. ISBN 978-38-807-4547-6.

RYŠKA, R., ZELENKA, M. *Absolventi vysokých škol: hodnocení vzdělání, uplatnění na trhu práce, kompetence*. Praha: Středisko vzdělávací politiky, PFUK v Praze. 123 s. ISBN 978-80-7290-527-0.

SCHERLEIN, R. *Älter werden lernen: Pastoral in der dritten Lebensphase*. Mainz: Grünewald Verlag, 2001. 392 s. ISBN 978-37-8672-318-9.

SINGLY, de F. *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál, 1999. 127 s. ISBN 80-7178-249-1.

SOLÁROVÁ, K. *Logopedická intervence u osob s diagnózou Parkinsonova a Alzheimerova nemoc: diplomová práce*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 105l. Vedoucí diplomové práce Jiřina Klenková.

STAUDIGER, U. M., BAUMERT, J. Vzdělání a učení po padesátce: plasticita a realita. In GRUSS, P. (Ed.). *Perspektivy stárnutí z pohledu psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Portál, 2009, s. 153–166. ISBN 978-80-7367-605-6.

STUART-HAMILTON, I. *Psychologie stárnutí*. Praha: Portál, 1999. 319 s. ISBN 80-7178-274-2.

SUCHOMELOVÁ, V. Spiritualita ve vzdělávání dospělých. *Andragogika: čtvrtletník pro rozvoj a vzdělávání dospělých*, 2012, č. 4, s. 17.

ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. *Klinická logopedie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. 616 s. ISBN 978-80-7178-546-0.

ŠKOLNÍK, M. Nové trendy v přípravě odborníků logistiky na AOS GMRŠ v Liptovskom Mikuláši. In KOZUBEK, J. (Ed.). *AKS 2011 mezinárodní konference Armáda a znalostní společnost: 11. května 2011, BVV Brno*. Brno: Univerzita obrany, 2011. 56 s. ISBN 978-80-7231-789-9.

TICHÝ, R., VÁVRA, M. *Náboženství z jiného úhlu*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2012. 144 s. ISBN 978-80-7325-275-5.

TORNSTAM, L. Gerotranscendence – A Theory about Maturing into Old Age. *Journal of Aging and Identity*, 1996, roč. 1, č. 1, s. 37–50.

TUREK, I. *Kvalita vzdelávania*. Bratislava: Iura Edition, 2009. 231 s. ISBN 978-80-8078-243-6.

VIDOVIČOVÁ, L., SUCHOMELOVÁ, V. *Otázka příspěvku religiozity/spirituality ke kvalitě života českých seniorů*. Dosud nepublikovaný text, v tisku. 2013.

WILKINSON, P., COLEMAN, P. Strong Beliefs and Coping in Old Age: A Case-Based Comparison of Atheism and Religious Faith. *Ageing and Society*, 2010, roč. 30, č. 2, s. 337–361.

WIRTH, G. *Sprachstörungen, Sprechstörungen, kindliche Hörstörungen*. 5. vyd. Köln: Deutscher Ärzte-Verlag, 2007. 823 s. ISBN 978-3-7691-1137-8.

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. *Sbírka zákonů*, 2006, částka 37, s. 1257–1289.

Zákon č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov. *Zbierka zákonov*, 2009, čiastka 194, s. 4402–4414.



# Seznam tabulek

Tab. 1.1:	Subjekty (aktéři) vzdělávací politiky významní pro oblast DVPP .....	11
Tab. 1.2:	Struktura DVPP v České republice .....	13
Tab. 1.3:	Vybrané ukazatele OECD .....	23
Tab. 1.4:	Srovnání ČR s EU v % dospělých s ukončeným sekundárním a terciárním vzděláním .....	25
Tab. 1.5:	Podíl dospělých na vzdělávání .....	25
Tab. 1.6:	Počet absolventů bakalářského programu UPV na IVP .....	27
Tab. 1.7:	Výsledky dotazníkového šetření studentů Učitelství praktického vyučování .....	27
Tab. 1.8:	Kontingenční tabulka absolutních četností mezi postavením na trhu práce a důvodem k zahájení studia na IVP .....	29
Tab. 1.9:	Kontingenční tabulka absolutních četností mezi postavením na trhu práce a největší překážkou studia na IVP.....	29
Tab. 1.10:	Původní a upravené znění nedokončených vět .....	53
Tab. 1.11:	Chí kvadrát test zhody pre varianty.....	59
Tab. 1.12:	Chí kvadrát test zhody pre varianty.....	59
Tab. 1.13:	Empirické hodnoty.....	61
Tab. 1.14:	Teoretické údaje.....	61
Tab. 1.15:	Hodnoty empirické .....	62
Tab. 1.16:	Teoretické údaje.....	62
Tab. 1.17:	Teoretické hodnoty chí kvadrát.....	64
Tab. 1.18:	Učebný štýl TPAR .....	69
Tab. 1.19:	Učebné štýly podľa zmyslových preferencií .....	71
Tab. 1.20:	Dotazník ôsmich typov inteligencií.....	72
Tab. 1.21:	Dimenzie sociálno-komunikačných zručností podľa Dotazníka sociálnych zručností .....	75
Tab. 1.22:	Počet učiteľov .....	75
Tab. 1.23:	Hodnoty dosiahnuté v Dotazníku komunikačných zručností.....	76
Tab. 2.1:	Hodnocení předmětu Environmentalistika a stavitelství .....	131
Tab. 2.2:	Hodnocení předmětu Etika v podnikání.....	132

Tab. 2.3:	Hodnocení předmětu Historie a filozofie techniky.....	132
Tab. 2.4:	Hodnocení předmětu Inženýrská pedagogika .....	133
Tab. 2.5:	Hodnocení předmětu Psychologie managementu .....	133
Tab. 2.6:	Rozdělení středních škol v Jihomoravském kraji .....	138
Tab. 2.7:	Nabídka kurzů dle zřizovatele .....	138
Tab. 2.8:	Zaměření kurzů a jejich počet.....	139
Tab. 2.9:	Časové dotace předmětů dle jejich zaměření a jejich počet.....	141
Tab. 2.10:	Motivace k absolvování kurzů v rámci trenérské školy na FTVS UK.....	154
Tab. 2.11:	Anamnéza respondentů dle velikosti školy .....	158
Tab. 2.12:	Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů žáků (v %) .....	165
Tab. 2.13:	Struktura rodiny žáků (v %) .....	165
Tab. 2.14:	Relativní četnosti a indexy hodnocení výroků u žáků maturitních a nematuritních oborů vzdělání .....	166
Tab. 2.15:	Korelace mezi odpověďmi žáků maturitních oborů na zjišťované výroky.....	175
Tab. 2.16:	Korelace mezi odpověďmi žáků nematuritních oborů na zjišťované výroky .....	175
Tab. 2.17:	Důležitost cílových hodnot – dívky .....	179
Tab. 2.18:	Důležitost cílových hodnot – celý soubor .....	179
Tab. 2.19:	Důležitost instrumentálních hodnot – chlapci .....	180
Tab. 2.20:	Důležitost instrumentálních hodnot – dívky.....	181
Tab. 2.21:	Důležitost instrumentálních hodnot – celý soubor.....	181
Tab. 2.22:	Vyskytující se diagnózy u dětí v mladším školním věku .....	196
Tab. 2.23:	Vyskytující se diagnózy u dětí ve starším školním věku .....	197
Tab. 2.24:	Pozice a dosahy dítěte na vozíku při vzdělávání ve vzpřímeném sedu a komfort.....	200
Tab. 2.25:	Výsledky dosahových vzdáleností zdravých dětí (chlapců a dívek); dětí na vozíku (hodnoty unisex) – pro simulování jsou použité hodnoty medián .....	203
Tab. 2.26:	Přehled projektů řešených na ICV MENDELU v letech 2008–2013.....	217
Tab. 2.27:	Počty posluchačů celoživotního vzdělávání v letech 2008–2012.....	219
Tab. 2.28:	Počty posluchačů seniorského vzdělávání v letech 2008–2012 .....	219
Tab. 2.29:	Přehled významných aktivit Poradenského centra v rámci odborného poradenství v letech 2008–2012.....	221
Tab. 2.30:	Přehled projektů vázaných na psychologické poradenství pro studenty univerzity a uchazeče o studium v letech 2008–2013.....	222

Tab. 2.31:	Počty studentů a uchazečů o studium na MENDELU, kteří využili psychologické poradenské služby v letech 2008–2012 .....	223
Tab. 2.32:	Připravované nové akreditační spisy studijních oborů vysokoškolského ústavu v letech 2008 – 2013 .....	225
Tab. 2.33:	Přehled akreditovaných studijních programů a oborů vysokoškolského ústavu..	226
Tab. 2.34:	Předpokládaný celkový počet studentů vysokoškolského ústavu v akademických letech 2008/2009–2012/2013.....	226
Tab. 2.35:	Skutečný celkový počet studentů vysokoškolského ústavu v akademických letech 2008/2009–2012/2013.....	227
Tab. 2.36:	Souhrnné počty zaměstnanců vysokoškolského ústavu dle Koncepce rozvoje vysokoškolského ústavu na léta 2008–2013 .....	227
Tab. 2.37:	Skutečné počty zaměstnanců jednotlivých součástí vysokoškolského ústavu v letech 2008–2013 .....	228
Tab. 2.38:	Struktura akademických pracovníků vysokoškolského ústavu v srpnu 2013 dle akademických pozic.....	230
Tab. 2.39:	Přehled publikační činnosti ICV MENDELU v letech 2008–2012 .....	231
Tab. 2.40:	Předpokládaný finanční rozpočet vysokoškolského ústavu v letech 2009–2013 .....	233
Tab. 2.41:	Skutečný finanční rozpočet vysokoškolského ústavu v letech 2008–2013.....	233
Tab. 2.42:	Podíl dospělých na vzdělávání .....	236
Tab. 3.1:	Absolventi Univerzity třetího věku při Akademii ozbrojených síl.....	291

## Seznam obrázků

Obr. 1.1:	Preukazovanie a hodnotenie splnenia profesijného štandardu.....	21
Obr. 1.2:	Zastúpenie učiteľov, ktorí vyučujú aj žiakov so špeciálnymi potrebami.....	58
Obr. 1.3:	Uvádžanie najčastejších príčin so špeciálnymi potrebami na SOSŽ .....	58
Obr. 1.4:	Základ pre prácu so žiakmi so špeciálnymi potrebami.....	60
Obr. 1.5:	Absolvovanie špeciálnej pedagogiky učiteľmi .....	62
Obr. 1.6:	Potrebnosť predmetu špeciálna pedagogika podľa respondentov.....	63
Obr. 1.7:	Názor na doškolenie .....	64
Obr. 1.8:	Najčastejšie problémové situácie podľa učiteľov.....	65
Obr. 1.9:	TPAR.....	70
Obr. 1.10:	Vedomosť študentov o pôsobení pracovníka, ktorý podáva informácie o aktivitách BP (v %).....	88
Obr. 1.11:	Názory študentov na informovanosť o BP na fakulte (v %).....	89
Obr. 1.12:	Účasť študentov na programe mobility (v %).....	90
Obr. 1.13:	Vplyv mobility na kvalitu vzdelávania (v %) .....	91
Obr. 1.14:	Dôvody neúčasti na mobilite (v %).....	92
Obr. 1.15:	Názor študentov na možnosť absolvovať časť štúdia v zahraničí (v %) .....	93
Obr. 1.16:	Poskytovanie možnosti mobility pre študentov zo strany fakulty (v %) .....	93
Obr. 1.17:	Študenti považujú medzinárodnú mobilitu za dôležitú pre rozvoj osobnosti študenta .....	94
Obr. 1.18:	Mobilita zvýšila úroveň vysokoškolského vzdelávania.....	95
Obr. 2.1:	Trajektorie celoživotného vzdelávania (učení).....	117
Obr. 2.2:	Dotaz týkajúci sa zdrojů, ktoré posluchači používajú (v %) .....	124
Obr. 2.3:	Systém certifikátů energetického managementu .....	145
Obr. 2.4:	Preferencie témát dle pracovního postavení (v %) .....	147
Obr. 2.5:	Zaměření na teoretickou a praktickou oblast dle pracovního postavení (v %) ...	147
Obr. 2.6:	Důvody ke studiu trenérských kurzů (v %).....	153
Obr. 2.7:	Hodnocení kurzů .....	155
Obr. 2.8:	Nastavení kariérního systému pro ředitele škol – odpovědi na otázku: „Měl by být státem nastavený kariérní systém pro ředitele škol (výběr, příprava, hodnocení, rozvoj)?“ .....	159

Obr. 2.9:	Nastavení kritérií výběru adeptů na ředitele škol – odpovědi na otázku: „Měla by být státem nastavena kritéria výběru adeptů na pozici ředitele?“ .....	159
Obr. 2.10:	Grafické znázornění indexů hodnocení u baterie výroků.....	167
Obr. 2.11:	Správná velikost a tvar nábytku.....	190
Obr. 2.12:	Tři základní prvky sezení na vozíku.....	193
Obr. 2.13:	Mechanický vozík Quickie Simba.....	194
Obr. 2.14:	Mechanický vozík Sopur Friend .....	194
Obr. 2.15:	Procentuální zastoupení vyskytujících se diagnóz v jednotlivých letech .....	198
Obr. 2.16:	Počet dětí s vybranou diagnózou v přepočtu na 100 000 dětí.....	199
Obr. 2.17:	Dosahové vzdálenosti dítěte mladšího školního věku (1. stupeň základní školy) na vozíku – pozice komfort, velikostní skupina stolu č. 3, výška 590 mm, rovná stolová deska .....	201
Obr. 2.18:	Dosahové vzdálenosti dítěte mladšího školního věku (1. stupeň základní školy) na vozíku – pozice vzpřímený sed, velikostní skupina stolu č. 5, výška 710 mm, šikmá stolová deska.....	202
Obr. 2.19:	Potřeba dalšího vzdělávání ředitelů (v %).....	238
Obr. 2.20:	Překážky dalšího vzdělávání ředitelů (v %).....	239
Obr. 2.21:	Překážky bránící studiu pedagogů (v %) .....	241
Obr. 2.22:	Názory ředitelů na připravovaný kariérní řád (v %) .....	242
Obr. 2.23:	Přinese zavedení kariérního řádu zvýšení kvality výuky? (v %) .....	243
Obr. 2.24:	Důvody slučování SOŠ/SOU (v %).....	244
Obr. 2.25:	Problémy slučování SOŠ/SOU .....	245
Obr. 3.1:	Délka poskytování logopedické intervence v domovech pro seniory (v %) .....	274
Obr. 3.2:	Uzavření pracovního poměru s logopedy (v %).....	275
Obr. 3.3:	Cílová skupina z hlediska věku (v %).....	276
Obr. 3.4:	Cílová skupina z hlediska postižení (v %) .....	276
Obr. 3.5:	Rozvoj motoriky a smyslů (%).....	277
Obr. 3.6:	Rozvoj složek a rovin jazyka (v %) .....	278

## Shrnutí

Monografie s názvem *Celoživotní učení v podmínkách středních a vysokých škol* se věnuje problematice řady atributů celoživotního učení v České republice, ale i dalších států Evropské unie.

V první kapitole s názvem *Vzdělávání pedagogických pracovníků* je věnována pozornost strategii, legislativě a kurikulární politice včetně změn, které v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků probíhají. Diskutována je zde problematika stanovení profesního standardu učitele a zavedení kariérního řádu pedagogických pracovníků v České republice a jsou zde analyzována hlavní východiska změn v oblasti profesního rozvoje učitelů na Slovensku. Autoři kapitoly se dále zamýšlejí nad otázkami zisku a rozvoje profesních kompetencí učitelů odborných předmětů v pregraduálním vzdělávání na všech typech vysokých škol a jejich následným rozvojem v systému dalšího vzdělávání.

Požadavky na profesní vzdělávání v celé jeho šíři nastiňuje druhá kapitola. Autoři kapitoly poukazují na důležitost významu společenskovědních disciplín v rozvoji profesního vzdělávání, zabývají se systémy celoživotního vzdělávání v různých typech vzdělávacích institucí a umožňují jejich komparaci s profesním vzděláváním v podmínkách středních odborných a vysokých škol.

Monografii uzavírá třetí kapitola, která upíná pozornost k významu, specifikám i formám vzdělávání seniorů jako významné součásti celoživotního učení. Pozornost je zde věnována také aktivizaci kognitivních funkcí osob v postproduktivním věku, péči a rozvoji duchovní složky jejich osobnosti. Autoři v závěrečné kapitole poukazují na význam mezigeneračního učení jako jedné z významných, ale v současné době často podceňovaných oblastí celoživotního učení.

## Summary

The monograph titled *Lifelong learning in the conditions of secondary schools and universities* deals with a number of attributes of lifelong learning in the Czech Republic and other European Union countries.

In chapter one, titled Education of teachers, attention is paid to the strategy, legislation and curriculum policy, including changes that have been under way in the area of further education of teachers. Discussed is the issue of setting a teacher professional standard and implementing a career system of teaching staff in the Czech Republic, and the main bases of changes in the area of professional development of teachers in Slovakia are discussed. The authors of the chapter also reflect on the issues of acquisition and development of competences by teachers of vocational subjects in undergraduate education in all types of universities and their subsequent development in the system of further education.

The requirements for professional training in all its breadth are outlined in chapter two. The authors of the chapter point out the importance of the significance of social-science disciplines in the development of professional training, outline systems of lifelong learning in other types of educational institutions and allow their comparison in the conditions of secondary technical schools and universities.

The monograph is concluded by chapter three, which deals with the significance, specifics and forms of education of seniors as an important part of lifelong learning. Attention is also paid to the activation of cognitive functions of persons of retirement age as well as to care and development of the spiritual component of their personality. In this last chapter, the authors point out the importance of intergenerational learning as one of important, yet currently often under-appreciated, areas of lifelong learning.



## Seznam autorů

**PaedDr. Darina Bačová**, e-mail: darina.bacova@mpc-edu.sk, Metodicko-pedagogické centrum, Ševčenkova 11, 850 05 Bratislava, Slovensko

**Mgr. Jan Bilík**, e-mail: jan.bilik@msmt.cz, 15418@mail.muni.cz, Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, A. Nováka 1, 602 00 Brno

**Bc. Martin Brandstätter, DiS.**, e-mail: martin.branstatter@mendelu.cz, Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 5, 613 00 Brno

**Ing. Eleonóra Černáková, PhD.**, e-mail: eleonora.cernakova@uniag.sk, Katedra pedagogiky a psychologie, Fakulta ekonomiky a managementu, Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre, Tr. Andreja Hlinku 2, 949 76 Nitra, Slovensko

**Ing. Lenka Danielová, Ph.D.**, e-mail: lenka.danielova@mendelu.cz, Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 5, 613 00 Brno

**Mgr. et Mgr. Lucie Foltová**, e-mail: lucie.foltova@mendelu.cz, Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 5, 613 00 Brno

**PhDr. Darina Gogolová, PhD.**, e-mail: darina.gogolova@mpc-edu.sk, Metodicko-pedagogické centrum, Ševčenkova 11, 850 05 Bratislava, Slovensko

**Mgr. Petra Hirtlová, PhD.**, e-mail: hirtlova@vspsv.cz, Academia Rerum Civilium – Vysoká škola politických a společenských věd, Kolín, Ovčárecká 312, 280 02 Kolín

**PhDr. Petr Hladě, Ph.D.**, e-mail: hlado@mendelu.cz, Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 5, 613 00 Brno

**Ing. Marie Horáčková**, e-mail: marie.horackova@mendelu.cz, Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 5, 613 00 Brno

**doc. PaedDr. Hana Horká, CSc.**, e-mail: horka@ped.muni.cz, Katedra primární pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Poříčí 31, Brno, 603 00 Brno

**Ing. Ladislav Chmela**, e-mail: ladislav.chmela@mvsvo.cz, Ústav managementu a marketingu, Moravská vysoká škola Olomouc, Kosmonautů 1, 772 00 Olomouc

**PhDr. Simona Chuguryan**, e-mail: simona.chuguryan@euba.sk, Fakulta mezinárodních vztahů, Ekonomická univerzita v Bratislave, Dolnozemska cesta 1/b, 852 35 Bratislava, Slovensko

**Mgr. Dita Janderková, Ph.D.**, e-mail: dita.janderkova@mendelu.cz, Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 5, 613 00 Brno

**Mgr. et Mgr. Lenka Kamanová**, e-mail: lenka.kamanova@mendelu.cz, Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 5, 613 00 Brno

**PhDr. Mgr. Petr Kopečný**, e-mail: kopecny@ped.muni.cz, Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Poříčí 9, 603 00 Brno

**PhDr. Karel Kovář, Ph.D.**, e-mail: kkovar@ftvs.cuni.cz, Fakulta tělesné výchovy a sportu, Univerzita Karlova v Praze, J. Mártího 31, 162 52 Praha 6

**PhDr. Rudolf Kucharcik**, e-mail: rudolf.kucharcik@euba.sk, Fakulta mezinárodních vztahov, Ekonomická univerzita v Bratislave, Dolnozemska cesta 1/b, 852 35 Bratislava, Slovensko

**RNDr. Ing. Jaroslav Lindr, Ph.D.**, e-mail: lindr.j@fce.vutbr.cz, Ústav společenských věd, Stavební fakulta, Vysoké učení technické v Brně, Veverí 331/95, 602 00 Brno

**doc. PhDr. Dana Linhartová, CSc.**, e-mail: dana.linhartova@mendelu.cz, Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 5, 613 00 Brno

**Ing. Eva Matejková, Ph.D.**, e-mail: eva.matejkova@uniag.sk, Katedra pedagogiky a psychologie, Fakulta ekonomiky a manažmentu, Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre, Tr. Andreja Hlinku 2, 949 76 Nitra, Slovensko

**PhDr. Petra Matošková, Ph.D.**, e-mail: matoskova@ftvs.cuni.cz, Fakulta tělesné výchovy a sportu, Univerzita Karlova v Praze, J. Mártího 31, 162 52 Praha 6

**Ing. Marek Mihola, Ph.D.**, e-mail: marek.mihola@mvso.cz, Ústava managementu a marketingu, Moravská vysoká škola Olomouc, Kosmonautů 1, 772 00 Olomouc

**PaedDr. Ivan Pavlov, Ph.D.**, e-mail: ipavlov@centrum.sk, Škola plus, Sabinovská ul. č. 145, 080 01 Prešov, Slovensko

**doc. PhDr. Mária Petrufová, Ph.D.**, e-mail: maria.petrufova@aos.sk, Katedra manažmentu, Akadémia ozbrojených síl gen. M. R. Štefánika v Liptovskom Mikuláši, Demänová 393, 031 06 Liptovský Mikuláš 6, Slovensko

**PhDr. Miroslav Poláček, Ph.D.**, e-mail: miroslav.polacek@uniag.sk, Katedra pedagogiky a psychologie, Fakulta ekonomiky a manažmentu SPU v Nitre, Tr. A. Hlinku 2, 949 76 Nitra, Slovensko

**PhDr. Věra Radvácová, Ph.D.**, e-mail: RadvakovaVera@seznam.cz, Vysoká škola ekonomická v Praze, nám. W. Churchilla 4, 130 67 Praha 3

**Mgr. Ivona Skalická**, e-mail: ivona.skalicka@mendelu.cz, Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 5, 613 00 Brno

**Mgr. Věra Suchomelová**, e-mail: v.suchomelova@centrum.cz., Teologická fakulta, Jihočeská univerzita, Kněžská 8, 370 01 České Budějovice

**doc. PhDr. Vladimír Süß, Ph.D.**, e-mail: suss@ftvs.cuni.cz, Fakulta tělesné výchovy a sportu, Univerzita Karlova v Praze, J. Mártího 31, 162 52 Praha 6

**PhDr. Ladislava Šlajchová, Ph.D.**, e-mail: slajchova@nidv.cz, Národní institut pro další vzdělávání, Čermákova 18, 301 00 Plzeň

**prof. Ing. Milan Slavík, CSc.**, e-mail: slavikm@ivp.czu.cz, Institut vzdělávání a poradenství České zemědělské univerzity v Praze, V Lázních 3, 159 00 Praha 5 - Malá Chuchle

**Ing. Kateřina Tomšíková**, e-mail: tomsikova@ivp.czu.cz, Institut vzdělávání a poradenství, Česká zemědělská univerzita v Praze, V Lázních 3, 159 00 Praha 5 – Malá Chuchle

**PaedDr. Eva Vincejová, PhD.**, e-mail: eva.vincejova@centrum.sk, Metodicko-pedagogické centrum Bratislava, detašované pracoviště, Zádielska 1, 040 01 Košice, Slovensko

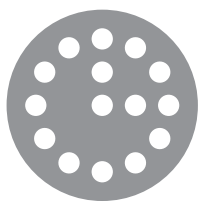
**Mgr. Pavel Vyletál, ml.**, e-mail: pavel.vyletal@mendelu.cz, Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 5, 613 00 Brno

**Ing. Pavel Vyletál, Ph.D., st.**, e-mail: pavel.vyletal@unob.cz, Fakulta ekonomiky a managementu, Univerzita obrany, Kounicova 65, 613 00 Brno

**Ing. Martin Zach**, e-mail: martin.zach@mendelu.cz, Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 5, 613 00 Brno

**PaedDr. Tímea Zatková, PhD.**, e-mail: timea.zatkova@uniag.sk, Katedra pedagogiky a psychologie, Fakulta ekonomiky a manažmentu SPU v Nitre, Tr. A. Hlinku 2, 949 76 Nitra, Slovensko

**Ing. Jana Zounková**, e-mail: zounkova@pef.czu.cz, Provozně ekonomická fakulta České zemědělské univerzity v Praze, Kamýčká 129, 165 21 Praha 6-Suchbát



# **Institut celoživotního vzdělávání**



Nedílnou součástí Mendelovy univerzity v Brně je *Institut celoživotního vzdělávání (ICV)*. Přestože jeho tradice není příliš dlouhá – založen byl teprve před devíti lety –, je jeho činnost velmi bohatá.

Jeho primárním posláním jako vysokoškolského ústavu Mendelovy univerzity v Brně (MENDELU) je zajišťovat vysokoškolské vzdělání ve vybraných bakalářských a magisterských studijních programech. V současné době ICV nabízí dva bakalářské studijní programy a jeden magisterský. V bakalářském studijním programu *Specializace v pedagogice* jsou připravováni budoucí učitelé odborných předmětů (UOP) a učitelé praktického vyučování a odborného výcviku (UPVOV). Studijní obor *Učitelství odborných předmětů* je určen především pro studenty oborů zemědělského, potravinářského, ekologického, mechanizačního, ekonomického, lesnického, dřevařského, zahradnického a veterinárního zaměření, kteří by v budoucnu uvažovali o profesi středoškolského odborného pedagoga. Podmínkou ke studiu v tomto studijním oboru je ukončení specializovaného, minimálně bakalářského studijního oboru. Bakalářský studijní obor *Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku* je určen absolventům středních škol, pro získání pedagogických kompetencí k výuce praktického vyučování a odborného výcviku. Studenti mají možnost studia také v bakalářském studijním programu *Technické znalectví a pojišťovnictví (TZP)* a navazujícím magisterském studijním programu *Technické znalectví a expertní inženýrství (TZEI)*.

Postavení Institutu celoživotního vzdělávání se v organizační struktuře Mendelovy univerzity v Brně změnilo Rozhodnutím rektora MZLU v Brně č. 15/2006. Podle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách se stal Institut celoživotního vzdělávání vysokoškolským ústavem. Od tohoto okamžiku je úkolem tohoto pracoviště podílet se na uskutečňování akreditovaných studijních programů a vykonávat s tím spojenou vědeckou, výzkumnou a vývojovou činnost.

Vědeckovýzkumná činnost vysokoškolského ústavu je orientována do následujících okruhů:

- analýza vzdělávacích potřeb studentů Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně vzhledem k možnostem vzdělávací instituce a požadavkům praxe;
- zvýšení možností uplatnění pracovních sil na trhu práce po jejich návratu z rodičovské dovolené;
- multikulturní prostředí a připravenost na něj;
- pedagogicko-psychologické poradenství středním odborným školám a jeho proměny v České republice a Evropské unii;
- práce s osobami se specifickými vzdělávacími potřebami;
- analýza vzdělávacích potřeb pedagogů středních odborných škol v souvislosti se vznikem center celoživotního učení;
- potřeby pedagogů v oblastech osobního růstu a zvyšování psychické integrity a odolnosti.

Vysokoškolský ústav dále organizuje programy celoživotního vzdělávání, kdy účastníci mají možnost aktualizovat své stávající znalosti nebo rozvíjet nové znalosti a budovat nové dovednosti. Programů celoživotního vzdělávání se účastní jak absolventi MENDELU, tak i zájemci z řad široké odborné veřejnosti. Jednotlivé kurzy jsou zaměřeny

na rozvoj například jazykových znalostí, na vytváření schopností zpracovávat informace, pracovat s moderními informačními technologiemi, atd. Jednotlivé kurzy jsou průběžně aktualizovány tak, aby dostatečně pružně reagovaly na změny v současné společnosti a potřeby potenciálních zájemců o kurzy.

## **Nabídka dalšího odborného vzdělávání na Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně**

Vysokoškolský ústav Institut celoživotního vzdělávání MENDELU nabízí pestrou škálu kurzů a seminářů pro odborníky, specialisty, ale také pro širokou veřejnost.

Nabídku kurzů lze rozdělit na několik oblastí:

- další vzdělávání pedagogických pracovníků;
- krátkodobé odborné kurzy;
- dlouhodobé odborné kurzy;
- jazykové kurzy (určené jak studentů, tak veřejnosti a to jazyků anglického, německého, ruského, španělského, francouzského, italského a češtiny pro cizince).

### **Další vzdělávání pedagogických pracovníků**

V nabídce určené pro pedagogy jsou především kurzy se zaměřením na získání tzv. pedagogického minima. Základem nabídky je kurz *Učitelství odborných předmětů*. Po absolvování tohoto kurzu získají účastníci pedagogické vzdělání pro výuku na středních odborných školách jako učitelé odborných předmětů. Tento kurz je určen pro absolventy vysokých škol v oblasti potravinářské, ekologické, mechanizační, zemědělské, lesnické, dřevařské, ekonomické, IT, veterinární, zahradnické.

Pro absolventy středních škol podobného zaměření je určen kurz *Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku*.

Nově se také v naší nabídce objevuje kurz pro rozšíření pedagogické kvalifikace a to *Rozšiřující studium předmětu Písemná a elektronická komunikace*.

### **Krátkodobé kurzy**

Aktuálně jsou v naší nabídce kurzy manažerského zaměření (Základy finančního řízení, Obecné manažerské vzdělávání a Rétorika a veřejné vystupování), IT kurzy (Emailový marketing, Adobe Photoshop, Facebook marketing, MS Office), zájmové kurzy (Kreslení, Psaní všemi 10) a kurzy odborné.

Odborné kurzy vychází především z poslání univerzity – vzdělávání v lesnických, zemědělských, zahradnických, ekonomických a potravinářských disciplínách. V současnosti se jedná o kurzy Zpracování masa a výroba masných výrobků, Základy sommeliérství, Základy senzorické analýzy, Kurzy pro arboristy, Kurz architektury a designu. Nabídka těchto kurzů se často obměňuje, reagujeme na poptávku od zákazníků i na aktuální situaci.

### **Dlouhodobé odborné kurzy**

V současné době je v nabídce několik *rekvalifikačních kurzů* akreditovaných u Ministerstva, školství, mládeže a tělovýchovy ČR – Lektor dalšího vzdělávání, Rekvalifikační kurz pro výkon obecných zemědělských činností, Výroba sýrů a kysaných výrobků, Krizový manažer. Dále pak specializační studia Oceňování podniku, Projektový management pro



přípravu na stupně D, C a B, Bezpečnostní management, Rostlinolékařství, Technické znalectví a likvidace pojistných událostí.

V úzké spolupráci s fakultami univerzity také fungují *přípravné ročníky* ke studiu na vybraných oborech vyučovaných na Mendelově univerzitě v Brně.

Při přípravě a realizaci kurzů vysokoškolský ústav úzce spolupracuje s akademickou obcí univerzity a také externími odborníky v dané oblasti.

## Univerzita třetího věku

Institut celoživotního vzdělávání také organizuje *Univerzitu třetího věku* (U3V), která flexibilně reaguje na potřeby seniorů 21. století. Neustále rostoucí zájem starších lidí chutí a vůlí smysluplně trávit svůj čas, vzdělávat se, dovídat se novinky ze světa vědy a současně se seznamovat s lidmi a odborníky z praxe vytváří a podporuje primární cíl a záměr všech U3V v České republice.

V průběhu studia U3V na Mendelově univerzitě v Brně navštěvují studenti každý týden přednášky, které jsou zaměřeny na témata konkrétního výukového bloku, jako např. Ekonomické změny společnosti, Kvalita potravin a zdraví, výživa, Moderní trendy v pěstování ovoce a zeleniny, Zdraví lesů ČR a další. Součástí přednášek, jejichž odbornost, aktuálnost a zajímavost garantují nejlepší odborníci a pedagogové ze všech fakult Mendelovy univerzity v Brně, tj. Agronomické fakulty, Provozně ekonomické fakulty, Lesnické a dřevařské fakulty, Zahradnické fakulty a Fakulty regionálního rozvoje a mezinárodních studií, jsou i terénní cvičení, na kterých se posluchači dozvědí nejen informace teoretického, ale také praktického charakteru.

Po slavnostním vyřazení posluchačů, tedy úspěšném ukončení tříletého studia základního cyklu, je možné se dále vzdělávat v jednoletých nastavbových programech určených právě pro absolventy. V září, se zahájením nového akademického roku, jsou otevřeny dva nastavbové programy Zahrada a zdraví a Člověk, zvíře a životní prostředí, které zasahují do oblastí, jež jsou pro studenty velmi blízké a zajímavé, a které je motivují k dalšímu aktivnímu životu.

Ke komplexnosti vzdělání slouží velmi oblíbené semestrální kurzy např. Angličtina, Principy výživy, Digitální fotografie či Základy práce na PC.

## Poradenské centrum při ICV MENDELU

Poradenské centrum při ICV MENDELU zajišťuje služby psychologického, studijního, kariérního a speciálně-pedagogického poradenství studentům i zaměstnancům všech fakult Mendelovy univerzity v Brně. Služby studentům, uchazečům o studium a absolventům v prvním roce po ukončení studia jsou poskytovány bezplatně.

*Psychologické poradenství* na Mendelově univerzitě v Brně je realizováno od roku 2008. Psychologické poradenské služby pomáhají klientům překonat jejich osobní, rodinné a partnerské problémy. Může se jednat například o obtíže spojené se studiem (např. poruchy soustředění, zvládání stresu ve zkouškových situacích, odkládání studijních povinností, souběh studijních a pracovních nároků, nedostatečné studijní dovednosti apod.), obtíže spojené se specifickými obtížemi vycházející z určitého hendikepu (zdra-

votního, pohybového, smyslového, sociálního aj.), problémy spojené s duševním zdravím (úzkostné stavy, depresivní poruchy, poruchy spánku, poruchy příjmu potravy, zneužívání návykových látek apod.), partnerské a rodinné problémy.

V oblasti *kariérového poradenství* jsou organizovány skupinové kurzy, které zájemcům umožní vyzkoušet si přijímací pohovor nanečisto, modelové Assessment centrum, dozví se jak správně napsat životopis, motivační dopis či jak se připravit na přijímací pohovor. Poradenská práce však také zahrnuje koučování či individuální konzultace při volbě povolání, plánování a řízení kariéry, řešení překážek při uskutečnění volby povolání či poradenství při hledání zaměstnání. Do oblasti kariérového poradenství spadá i spolupráce s různými subjekty zajišťujícími praxe a stáže studentů ve firmách, prezentace zaměstnavatelů, odborníků z praxe, organizace veletrhu pracovních příležitostí a řada dalších aktivit.

V posledních dvou letech je v rámci poskytovaných služeb věnována zvláštní pozornost *studentům se specifickými vzdělávacími potřebami*. Systém podpory studentů se specifickými potřebami na MENDELU poskytuje každému studentovi a uchazeči o studium se specifickými potřebami v maximální možné míře takovou službu nebo úpravu studia a prostředí, které umožní důsledky postižení projevující se při studiu kompenzovat.

Poradenské centrum při ICV MENDELU úzce spolupracuje s poradenskými pracovišti dalších brněnských vysokých škol, konkrétně Kariérovým centrem Masarykovy univerzity a Poradenským centrem Vysokého učení technického v Brně, se kterými již několik let po sobě realizuje jeden z největších veletrhů práce pro studenty a absolventy vysokých škol *JobChallenge*. V rámci realizovaných projektů spolupracuje také s poradenskými zařízeními dalších vysokých škol v České republice, což přináší cenné sdílení zkušeností a poznatků.

## Kontakt

**Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 5  
(budova E), 613 00 Brno, e-mail: [czv@mendelu.cz](mailto:czv@mendelu.cz),  
WWW: <http://www.icv.mendelu.cz>**

Bakalářské vzdělávání – tel.: 545 135 208

Celoživotní vzdělávání – tel.: 545 135 216

Seniorské vzdělávání – tel.: 545 135 206

Poradenské centrum – tel.: 545 135 227, e-mail: [pcentrum@mendelu.cz](mailto:pcentrum@mendelu.cz)



Lenka Danielová  
Marie Horáčková  
Ivona Skalická  
Pavel Vyleťal (editoři)

**Celoživotní učení v podmínkách  
středních a vysokých škol**

Vydala Mendelova univerzita v Brně, edice Monografie

Redakční práce Petr Hladě  
Návrh obálky Zetha design  
Korektury Kateřina Kořenková, Anna Zelenková  
Sazba a tisk ASTRON studio CZ, a.s., Veselská 699, 199 00 Praha 9

Vydání první. 314 stran. Brno 2013.

Adresa vydavatelství:  
Mendelova univerzita v Brně  
Zemědělská 1, 613 00 Brno  
<http://www.mendelu.cz>

ISBN 978-80-7375-918-6 (váz.)  
ISBN 978-80-7375-917-9 (CD-ROM)