

**SBORNÍK PŘÍSPĚVKŮ
Z MEZINÁRODNÍ
VĚDECKÉ KONFERENCE
ICOLLE 2015**

15. 9. - 16. 9. 2015



 Institut
celoživotního
vzdělávání

Mendelova
univerzita
v Brně 

ISBN 978-80-7509-287-8

EDITOŘI: LENKA DANIELOVÁ
JOSEF SCHMIED

i
COLLE
2015

VYDAVATEL
MENDELOVA UNIVERZITA V BRNĚ, 2015

Mendelova univerzita v Brně



Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2015 **Proceedings of international scientific conference ICOLLE 2015**

Editoři sborníku:

Lenka Danielová

Josef Schmied

2015, Křtiny

**Pořadatel: Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy
univerzity v Brně**

Organizer: Institute of Lifelong Learning

**Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2015
Proceedings of international scientific conference ICOLLE 2015**



15. 9. – 16. 9. 2015, Křtiny

Pod záštitou:

prof. RNDr. Ladislava Havla, CSc., rektora Mendelovy univerzity v Brně
JUDr. Michala Haška, hejtmana Jihomoravského kraje
Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy ČR

Recenzenti:

Reviewers:

Ing. Lenka Danielová, Ph.D., doc. PhDr. Dana Linhartová, Ph.D., doc. PaedDr. Mojmír Vážanský, CSc., doc. PhDr. Petr Hlad'o, Ph.D., Mgr. Dita Janderková, Ph.D., Mgr. et Mgr. Lenka Kamanová, Mgr. et Mgr. Lucie Zlámalová, Mgr. Ivona Martínková, Ing. Marie Horáčková, Ph.D., Mgr. Pavel Vyleťal

Editoři sborníku:

Lenka Danielová
Josef Schmied

ISBN 978-80-7509-287-8

Obsah:

1. Ing. Pavel Andres, Ph.D., ING.PAED.IGIP, Ing. Petr Svoboda, Ph.D.

Vybrané aspekty celoživotního vzdělávání učitelů – techniků

2. Dr. Magdalena Barańska, Ph.D.

The activities of universities in order to prepare students to effectively entering the labor market

3. Prof. PhDr. Jan Barták, DrSc., PaedDr. Ing. Jan Zelinka

Andragogika a bezpečnost obyvatelstva

4. PhDr. Mary Benedetti, Ph.D., Mgr. Radka Mlýnková

Průzkum a zhodnocení postojů studentů učitelských oborů k romským studentům: První krok k zlepšení vzdělávacích výsledků

5. PhDr. Ing. Ivan Bertl

Senioři v procesu vzdělávání v kurzech U3V na Univerzitě J. E. Purkyně v Ústí nad Labem

6. Ing. Josef Budík, CSc.

Motivace pro vznik vzdělávacího programu

7. Ing. et Ing. Martin Cupal, Ph.D., Ing. Martin Zach, Ph.D.

Zaměření a volba témat závěrečných vysokoškolských prací v oboru pojišťovnictví

8. PhDr. Alexander Čemez, PhD.

Kvalita vysokoškolského vzdelávania na Slovensku: problémy a riešenia

9. Ing. Eleonóra Černáková

Bolo by vhodné začleniť možnosti práce so žiakmi s poruchami učenia aj do výučby didaktiky odborných predmetov

10. doc. PhDr. Marta Černotová, CSc.

Spoločenské a etické kontexty doktorandského štúdia - „spoved“ školiteľky

11. Ing. Lenka Danielová, Ph.D., Mgr. Dita Janderková, Ph.D.

Odborné vzdělávání v prostředí vysokých škol v České republice

12. PhDr. Jana Dundelová, Ph.D.

Možnosti využití vybraných psychologických metod pro zvyšování motivace studentů středních škol

13. PaedDr. Janka Ferencová, Ph.D., PhDr. Valentína Šuťáková, Ph.D.

Kvalita vzdělávací činnosti vysokoškolských pedagogů z pohledu studentů

14. Mgr. Michaela Fialová

Činnost výchovného poradce na základní škole z pohledu žáků 7. až 9. tříd

15. Mgr. Milan Filip, Ph.D.

Nezamestnanost' ako andragogický problém

16. PhDr. Darina Gogolová, Ph.D., PaedDr. Darina Bačová

Niektoré aktivizujúce metódy a čitateľské stratégie efektívneho učenia sa pedagogických zamestnancov

17. PhDr. Jaroslava Hanušová, Ph.D.

Intervenční kompetence pedagogických pracovníků k sexuálnímu zneužívání dětí (syndromu CSA)

18. doc. PhDr. Petr Hlad'o, Ph.D.

Postoje studentů učitelství odborných předmětů a učitelství praktického vyučování a odborného výcviku k lesbám a gayům měřené na škále ATLG-R

19. Ing. Marie Horáčková, Ph.D.

Explicitní a implicitní postoje učitelů středních odborných škol k environmentálním problémům

20. doc. PaedDr. Hana Horká, CSc., Mgr. Petra Vystrčilová, Ph.D.

Vliv subjektivní teorie učitele na kvalitu výuky

21. Mgr. Tomáš Chochole, Ph.D.

Modelové kompetence lektorů funkční gramotnosti dospělých

22. PhDr. Jitka Jirsáková, Ph.D., Mgr. Přemysl Gubani

Zájem vysokoškolských studentů o rozvojové a vzdělávací aktivity v oblasti kariérového poradenství

23. Ing. Barbora Joudalová, MBA, PhDr. Monika Hřebačková

Zvyšování uplatnitelnosti absolventů vysoké školy na trhu práce: prakticky orientovaná výuka v ekonomicko-manažerském studijním programu

24. doc. MUDr. Petr Kachlík, Ph.D.

Zvyšování uplatnitelnosti absolventů vysoké školy na trhu práce: prakticky orientovaná výuka v ekonomicko-manažerském studijním programu

25. PhDr. Ján Knapík, PhD.

Hodnotenie štúdia na Teologickej fakulte bežnými študentmi

26. PhDr. PaedDr. Martina Kosturková, PhD.

Výskum stavu kritického myslenia žiakov a učiteľov vybraných gymnázií v SR

27. Mgr. Veronika Kupcová, PhD.

Edukátor v záujmovom vzdelávaní dospelých v role animátora

28. doc. PhDr. Dana Linhartová, CSc., Ing. Lenka Danielová, Ph.D.

Nový absolvent terciárneho vzdelávania

29. Mgr. et Mgr. Marek Lollok

Připravenost vzdělávat žáky s odlišným mateřským jazykem jako pedagogická kompetence: specializace i všestrannost

30. Mgr. Silvia Lukáčová, PhDr. Marek Lukáč, PhD.

Vybrané zásady individualizácie v druhošancovom vzdelávaní

31. Mgr. Alžběta Málková, Mgr. Monika Šindelková, Mgr. Irena Plucková Ph.D.

Prínos projektové výuky pro studenty pedagogické fakulty Masarykovy univerzity během jejich vysokoškolského studia

32. doc. Ing. et Ing. Renáta Myšková, Ph.D.

Požadavky zaměstnavatelů a jejich zohlednění v programech magisterského a doktorského studia na vysokých školách

33. Ing. Vladimír Nulíček, CSc.

Srovnání různých metod testování studentů na vysoké škole

34. doc. PaedDr. Lenka Pasternáková, Ph.D.

Preferencia vzdělávacích hodnot u žiakov vo vybraných štátov strednej Európy

35. doc. PhDr. Mária Petrufová, Ph.D.

Kvalita vzdelávania študentov v aos v intenciách európskych noriem – profesijné kompetencie učiteľa

36. doc. PhDr. Ivana Pirohová, Ph.D.

O ďalšom vzdelávaní rómov z marginalizovaných komunit

37. PhDr. Miroslav Poláček, Ph.D.

Sociálne zručnosti ako dôležitá súčasť pedagogicko-psychologických kompetencií vysokoškolských učiteľov

38. PhDr. Jiří Pospíšil, Ph.D., PhDr. Naděžda Špatenková, Ph.D.

Senioři online: je vzdělávání prostřednictvím internetu opravdu pro každého?

39. Mgr. Miroslav Procházka, Ph.D., PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.

Sebereflexe role lektora v kontextu realizace firemního vzdělávání

40. PhDr. Věra Radváková, Ph.D.

Vliv informačních technologií na motivaci žáků

41. RNDr. Mária Rychnavská, RNDr. Mária Nogová, Ph.D.

Akčný výskumu ako nástroj autoevalvácie školy

42. PaedDr. Hana Stadlerová, Ph.D.

Výtvarná tvorba seniorů jako zdroj zážitků i nového poznání

43. Mgr. Eva Svitačová, Ph.D.

Formovanie globálnych kompetencií pomocou globálneho rozvojového vzdelávania

44. doc. JUDr. PhDr. Ivo Svoboda, Ph.D

Didaktika odborných predmetů v oblasti práva a bezpečnosti při vzdělávání dospělých

45. PhDr. Zora Syslová, Ph.D.

Jak připravit učitele mateřské školy jako reflektivního praktika?

46. Dr. Joanna Szłapińska Ph.D., Dr. Monika Bartkowiak Ph.D.

Vzdělávací činnost absolventů vysokých škol

47. PaedDr. Tímea Šeben Zaťková, PhD.

Učebné štýly v edukačných prieskumoch

48. Ing. Klára Šimonová, Ing. Joudalová Barbora, MBA, Ing. Olga Starkova

Zavedení prakticky orientované výuky do vybraných predmetů navazujícího magisterského studia na MÚVS ČVUT v Praze

49. PhDr. Valentína Šuťáková, PhD., PaedDr. Janka Ferencová, PhD.

Rozvoj profesijných kompetencií učiteľa vysokej školy ako prostriedok zvyšovania kvality edukačného procesu

50. doc. Ing. Daniela Tesařová, Ph.D., Ing. Eliška Máchová, Ing. Josef Hlavatý

IQ for ECVET nový portál pro vzdělávání

51. prof. PhDr. Alena Vališová, CSc.

Asertivita v kontextu mezigeneračních vztahů (Assertiveness in the context of intergenerational relations)

52. doc. PaedDr. Mojmír Vážanský, CSc.

Možnosti vzdělávání seniorů a korekce mezigeneračních vztahů

53. Mgr. Zuzana Vlachová

Vzdělávání v muzikoterapii a vzdělávání učitelů

54. Mgr. Pavel Vyleťal, Ing. Pavel Vyleťal, Ph.D.

Kvalita - změna v profilaci chování vysokých škol a hodnocení výkonnosti a produktivity akademického pracovníka

55. Ing. Václav Ždímal, Ph.D.

Jak se mění chyby studentů vysoké školy u zkoušky

Contents:

1. Ing. Pavel Andres, Ph.D., ING.PAED.IGIP, Ing. Petr Svoboda, Ph.D.

Institutional technical teacher education

2. Dr. Barańska Magdalena, Ph.D.

The activities of universities in order to prepare students to effectively entering the labor market

3. Prof. PhDr. Jan Barták, DrSc., PaedDr. Ing. Jan Zelinka

Adult education and public safety

4. PhDr. Mary Benedetti, Ph.D., Mgr. Radka Mlýnková

Surveying and Assessing Pre-Service Teachers' Attitudes to Roma Students: The First Step in Improving Educational Outcomes

5. PhDr. Ing. Ivan Bertl

Seniors in the education process in U3V courses at the University of JE Purkyně in Ústí nad Labem

6. Ing. Josef Budík, CSc.

Motivation for the formation of the education programme

7. Ing. et Ing. Martin Cupal, Ph.D., Ing. Martin Zach, Ph.D.

The focus and the choice of topics of university final theses in insurance field

8. PhDr. Alexander Čemez, PhD.

Quality of University Education in Slovakia: Problems and Solutions

9. Ing. Eleonóra Černáková

It would be appropriate to include options for working with students with learning disabilities in teaching methodology of vocational subjects too

10. doc. PhDr. Marta Černotová, CSc.

Social and ethical contexts of doctoral studies- "shrive" of the supervisor

11. Ing. Lenka Danielová, Ph.D., Mgr. Dita Janderková, Ph.D.

Vocational education at universities in the Czech Republic

12. PhDr. Jana Dundelová, Ph.D.

Possibilities of usage of selected psychological methods for increasing motivation of secondary school students

13. PaedDr. Janka Ferencová, PhD., PhDr. Valentína Šuťáková, PhD.

The quality of educational activities of university teachers through the view of students

14. Mgr. Michaela Fialová

Activity of the educational counselor at an elementary school in terms of pupil grades 7 to 9

15. Mgr. Milan Filip, PhD.

Unemployment as an andragogical problem

16. PhDr. Darina Gogolová, PhD., PaedDr. Darina Bačová

Some activating methods and reading strategies of efficient learning of pedagogical employees

17. PhDr. Jaroslava Hanušová, PhD.

Intervention competencies of educational professionals regarding child sexual abuse (CSA Syndrome)

18. doc. PhDr. Petr Hlad'o, Ph.D.

Attitudes of students in teacher training in specialized subjects and vocational education and training towards lesbians and gay man measured on the ATLG-R scale

19. Ing. Marie Horáčková, Ph.D

The explicit and implicit attitudes of teachers at secondary vocational schools environmental issues

20. doc. PaedDr. Hana Horká, CSc., Mgr. Petra Vystrčilová, Ph.D.

The influence of teacher's subjective theories on quality of education

21. Mgr. Tomáš Chochole, Ph.D.

Model competencies for lectures of adult's functional literacy

22. PhDr. Jitka Jirsáková, Ph.D., Mgr. Přemysl Gubani

University students' interests in the development and training activities of career guidance services

23. Ing. Barbora Joudalová, MBA, PhDr. Monika Hřebačková

Increasing the employability of university graduates on the job market: practice-oriented education at the economics and management master's programme

24. doc. MUDr. Petr Kachlík, Ph.D.

Training the school prevention methodists and realization primary prevention programs in selected schools in the territory of the capital city of Prague

25. PhDr. Ján Knapík, PhD.

Evaluation of study at the faculty of theology by normal students

26. PhDr. PaedDr. Martina Kosturková, PhD.

Research of the state of critical thinking of students and teachers in selected grammar schools in the Slovak Republic

27. Mgr. Veronika Kupcová, PhD.

Educator in interest-based adult education in the role of animator

28. doc. PhDr. Dana Linhartová, CSc., Ing. Lenka Danielová, Ph.D.

The new graduate of tertiary education

29. Mgr. et Mgr. Marek Lollok

Readiness to educate learners who speak a different mother tongue as a pedagogical competence: specialization and versatility

30. Mgr. Silvia Lukáčová, PhDr. Marek Lukáč, PhD.

Selected principles of individualization in second chance education

31. Mgr. Alžběta Málková, Mgr. Monika Šindelková, Mgr. Irena Plucková Ph.D.

The benefits of project education for students during their studies at the Faculty of Education at the Masaryk University

32. doc. Ing. et Ing. Renáta Myšková, Ph.D.

The requirements of employers and their reflection in the programs of master's and doctoral studies at universities

33. Ing. Vladimír Nulíček, CSc.

The comparison of various methods of testing university students

34. doc. PaedDr. Lenka Pasternáková, PhD.

The preference of educational values in students in selected countries of Central Europe

35. doc. PhDr. Mária Petrufová, PhD.

The quality of student education in the Armed Forces Academy in the spirit of European standards – the professional competences of teachers

36. doc. PhDr. Ivana Pirohová, PhD.

On further education of Romanies from marginalized communities

37. PhDr. Miroslav Poláček, PhD.

Social skills as an important part of the educational and psychological competences of university teachers

38. PhDr. Jiří Pospíšil, Ph.D., PhDr. Naděžda Špatenková, Ph.D.

Seniors online: is education via the internet truly for everybody?

39. Mgr. Miroslav Procházka, Ph.D., PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.

The self-reflection of the lecturer's role in the context of implementation of corporate training

40. PhDr. Věra Radváková, Ph.D.

The influence of information technology on the motivation of pupils

41. RNDr. Mária Rychnavská, RNDr. Mária Nogová, PhD.

Action research as an instrument of school self-evaluation

42. PaedDr. Hana Stadlerová, Ph.D.

Seniors' artistic work as a source of new experience and knowledge

43. Mgr. Eva Svitačová, Ph.D.

Forming global competences through global development education

44. doc. JUDr. PhDr. Ivo Svoboda, Ph.D

The didactics of vocational subjects in the field of law and security in adult education

45. PhDr. Zora Syslová, Ph.D.

How to prepare a kindergarten teacher as reflective practitioner?

46. Dr. Joanna Szłapińska Ph.D., Dr. Monika Bartkowiak Ph.D.

Educational activity of college graduates

47. PaedDr. Tímea Šeben Zaťková, Ph.D.

Learning styles in educational research

48. Ing. Klára Šimonová, Ing. Joudalová Barbora, MBA, Ing. Olga Starkova

Implementation of practice-oriented teaching in selected subjects of master studies at the MIAS CTU in Prague

49. PhDr. Valentína Šuťáková, Ph.D., PaedDr. Janka Ferencová, Ph.D.

Development of professional competences of university teachers as a method of improving the quality of the education process

50. doc. Ing. Daniela Tesařová, Ph.D., Ing. Eliška Máchová, Ing. Josef Hlavatý

IQ for ECVET: A new portal for education

51. prof. PhDr. Alena Vališová, CSc.

Assertiveness in the context of intergenerational relations

52. doc. PaedDr. Mojmír Vážanský, CSc.

Possibilities of seniors' education and correction of intergenerational relations

53. Mgr. Zuzana Vlachová

Training in music therapy and training teachers

56. Mgr. Pavel Vyleťal, Ing. Pavel Vyleťal, Ph.D.

Quality – change in shaping the behavioural profile of universities and the performance and productivity evaluation of an academic staff member

54. Ing. Václav Ždímal, Ph.D.

How university students' mistakes in exams change

VYBRANÉ ASPEKTY CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ – TECHNIKŮ

Ing. Pavel Andres, Ph.D., ING.PAED.IGIP., České vysoké učení technické v Praze, Masarykův ústav vyšších studií, katedra inženýrské pedagogiky, Kolejní 2637/2a, 160 00 Praha 6, e-mail: pavel.andres@muvs.cvut.cz

Ing. Petr Svoboda, Ph.D., České vysoké učení technické v Praze, Masarykův ústav vyšších studií, katedra inženýrské pedagogiky, Kolejní 2637/2a, 160 00 Praha 6, e-mail: petr.svoboda@muvs.cvut.cz

Abstrakt: Pedagogicko-psychologická příprava učitelů je v současné době velmi aktuální, a to z mnoha pohledů. Školská reforma s sebou přinesla celou řadu změn, vč. legislativních opatření. Začátek roku 2015 je předělem, který znamená povinnost každého pedagogického pracovníka zahájit studium, kterým získá chybějící kvalifikaci ustanovenou § 32, písm. b) zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Potřeba věnovat se problematice přípravy učitelů v České republice je reflektována mnoha aktivitami, které směřují k nalezení odpovědi na otázky týkající se cílů, posuzování kvality učitelů resp. studijních programů a institucí, které tyto aktivity zajišťují. Příspěvek se zabývá problematikou inženýrské pedagogiky a pedagogicko-psychologickou přípravou učitelů technických předmětů v kontextu celoživotního vzdělávání. Naznačuje specifiku tohoto vzdělávání v České republice, konfrontuje ho i se zahraničními zkušenostmi.

Klíčová slova: inženýrská pedagogika, informační technologie, kvalita, hodnocení, výuka na technických školách

Institutional technical teacher education

Abstract: Technical teacher education is highly relevant from many perspectives nowadays. Educational reform has brought a number of changes, including legislative measures. The end of 2014 is milestone, the duty of every teacher/educator to commence studies to complete pedagogical qualification as defined in Act No. 563/2004. The need to address the issue of technical teacher education in the Czech Republic is reflected in the many activities that are aimed at finding answers to questions about the objectives, assessing the quality of teachers and study programs respectively, as well as institutions that provide these accredited studies. Contribution deals with engineering education and educational psychological preparation of teachers of technical subjects in the context of lifelong learning. This indicates the specific of education in the Czech Republic, it also confronts with foreign experience.

Key words: engineering education, information technology, quality, assessment, education in technical schools

Úvod

Předložený text vychází z odborné studie Institucionální vzdělávání učitelů – techniků publikované v LIFELONG LEARNING – CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ v Mendelově Univerzitě v Brně v roce 2013. Dílčí úpravy spočívají v aktualizaci daného tématu v kontextu celoživotního vzdělávání. Klademe si za cíl přispět k teoretické diskusi, která je zaměřena na komparaci pedagogických a technických oborů. V textu jsou specifikovány uvedené vědní disciplíny i v kontextu oborových didaktik technických předmětů. Text se soustřeďuje rovněž na historii a současné pojetí inženýrské pedagogiky. Zohledněny jsou i mezinárodní zkušenosti v kontextu modernizace kurikulárních dokumentů.

Multidisciplinární přístup k technickým, humanitním a společenským vědám

Problémy a rizika, která přináší soudobý společenský, ekonomický i technický rozvoj, mají mnohostrannou a komplexní povahu. Odborníci, kteří se jimi zabývají, jsou naproti tomu obvykle specializováni, tj. jednostranně profesně zaměřeni. Proto se již několik desítek let opět intenzivně ozývají hlasy, které hovoří o potřebě interdisciplinárního vzdělávání a vzájemného dialogu mezi technickými, humanitními a společenskými disciplínami. Úzká propojenost společenských, technických i humanitních věd se výrazně promítá i do pojetí oborové didaktiky technických předmětů.

V současné době se nejen u nás, ale i v zahraničí preferuje **potřeba terciárního vzdělávání** (Procházka, 2012). „Etapa industrializace společnosti, prudký rozvoj techniky a informačních technologií, ale i intenzifikace automatizované výroby přináší radikální snížení počtu lidí v průmyslu a zemědělství. Pozornost se tak zákonitě přesouvá k tzv. terciární sféře, která bude pravděpodobně v budoucnosti „udávat tón“ ve vytváření životního stylu a v péči o člověka. Jinak řečeno - na určitém stupni industrializace je nutné **přejít od kvantitativních ukazatelů k péči o kvalitu lidského života**, protože právě na ní bude závislý celý další společenský vývoj“ (Vališová, Koča, 1995).

Dnes se také zvyšují požadavky na vlastní odpovědnost při volbě profesní dráhy. Přejechod k „informační společnosti“ v současném globalizovaném světě přináší v řadě zemí zvýšenou **potřebu nespécifikovaného a široce založeného vzdělávání, které vytváří předpoklady pro variabilní formy práce s informacemi nejrůznějšího druhu**. V souvislosti s tím se rozvíjí i řada nových profesí a pracovních příležitostí, na které jsou mladí lidé připravováni v rámci terciárního vzdělávání, a to v kontextu **Mezinárodní klasifikace vzdělávání (ISCED):** jednak prostřednictvím **nevysokoškolského terciárního školství** (non university tertiary education) - vyšší odborné školy a dále pak **vysokoškolským terciárním školstvím** (higher or university education) - 3 až 6leté studium, bakalářské, magisterské (Kolář, 2012, s. 75).

V současnosti vyvolal intenzivní rozvoj přírodních a technických věd nebývalý **tlak na všechny systémy vzdělávání**. Narůstá rozpor mezi množstvím poznatků a informací, které člověk musí zvládnout, a omezenými časovými možnostmi k jejich zpracování a osvojení. I díky postupnému prohlubování tohoto trendu může docházet k problémům spojených s budoucím uplatněním absolventů škol. V tomto duchu bychom měli především podtrhnout takové koncepční směřování, které bude zohledňovat jak adaptační, tak i anticipační institucionální cíle. S ohledem na tyto skutečnosti je třeba zodpovědět zásadní otázku, **jaké vzdělávací obsahy (společně s výchovně vzdělávacími prostředky a s využitím metod vzdělání) nám pomůžou v přípravě budoucích absolventů, s cílem je připravit na podmínky měnících se požadavků trhu práce, schopností se adaptovat na nové výzvy, technologické inovace a podmínky společnosti 21. století**. Z toho vyplývá nezbytnost modernizovat jak obsah, tak i koncepci vzdělávání v nejšířším slova smyslu. Nejde tedy jen o mechanické zapracování nových vzdělávacích obsahů, aktualizaci stávajícího učiva, hledáme odpověď na otázku, do jaké míry je naše současné pojetí pregraduální přípravy v synergii s požadavky všech sociálních partnerů (a tedy i trhu práce), kteří vstupují do výchovně vzdělávacího procesu a jeho vlastní reflexe. Zcela pragmaticky hledáme takové obsahy, formy, prostředky a metody, které nám usnadní proces přenosu současných problémů, znalostí a postupů formou specifického přenosu do nových podmínek a stavů světa, na které budou naši absolventi připraveni a schopni je tvořivě řešit. Jak na tento problém, souvisejícím s bouřlivým rozvojem řady oborů, digitalizací řady činností a rozvojem ICT ale reaguje školství? Většinou konzervativně, pomalu a opatrně (Kropáč, Kubíček, 2001, s. 3-6). **Inovativní přístupy totiž kladou zvýšené nároky na další vzdělávání a sebevzdělávání pedagogů**. Uvedené speciálně oborové tendence se dotýkají i **institucionalizace vzdělávání učitelů - techniků a inženýrů** (Melezinek, 1999).

Do popředí vstupuje potřeba dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, kurzů celoživotního vzdělávání, které reflektují současnou poptávku školské praxe. Nejedná se však pouze o problematiku spojenou s budováním digitálních kompetencí učitelů, práce s výpočetní technikou či oblast moderních vyučovacích metod a organizačních forem ve výuce technických předmětů, kterým se dále podrobněji zabýváme. Máme na mysli i další témata, která jsou nutná k tomu, aby jak budoucí, tak i současní učitelé zvládali náročnou profesi pedagogického pracovníka. Do této oblasti bychom mohli zařadit sociálně patologické jevy v chování žáků středních škol a jejich možná řešení, reaktivní psychické poruchy učitelů spojené s nároky učitelské profese, osobnost učitele, jeho autorita a rozvoj profesních kompetencí. V neposlední řadě pak osobní a time management s ohledem na zrychlené pracovní nároky, které dopadají i na školská zařízení, mj. i v souvislosti s hodnocením škol, autoevaluací a hodnocením učitelů samotných. Poslední jmenované se bez rozdílů dotýká všech typů a stupňů škol.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků na Masarykově ústavu vyšších studií

Jak již bylo uvedeno, je více než žádoucí zvolit témata, širěji řečeno vzdělávací programy pro současné i budoucí učitele pro jejich postgraduální přípravu v kontextu celoživotního vzdělávání. Masarykův ústav vyšších studií při ČVUT v Praze reflektuje na poptávku školského terénu. Jako příklad uvádíme vzdělávací programy akreditované MŠMT, které jsou určeny pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Tyto vzdělávací programy korespondují se současnými požadavky pedagogické praxe se zaměřením na dynamicky se rozvíjející oblast informačních a komunikačních technologií.

Při konstruování vzdělávacích programů je nezbytný pohled do budoucna na vývoj nových technologií, které jsou vhodné a smysluplné pro aplikaci do edukační reality. Ze zprávy *Inovating Pedagogy 2013 a 2014* (Sharples, Adams, Ferguson a kol., 2014) lze usoudit, že se rozšiřuje osobní vzdělávací prostředí, MOOC, nové objekty v distančním vzdělávání, wiki, blogy, RSS, využití licence Creative commons, sdílení elektronických studijních opor v cloudu, u-learning, m-learning, t-learning, educasting, seamless learning, sociální sítě, všudypřítomné chytré telefony a tablety, mobilní rozšířená realita, celkově posun k mobilním technologiím. Do popředí se dostávají nové dovednosti, často označované jako dovednosti pro 21. století.

Vzdělávací programy určené pro další vzdělávání pedagogických pracovníků realizujeme od zimního semestru 2015. Pro konkrétní představu uvádíme jejich anotace:

Interaktivní technologie a moderní didaktické prostředky ve výuce

Účastníci vzdělávacího programu získají komplexní přehled o možnostech využití interaktivních technologií a moderních didaktických prostředků ve výuce. Absolvování kurzu napomůže orientaci v interaktivních technologiích – interaktivních tabulích, zpětnovazebních zařízeních, laboratořích, softwaru apod., takže účastníci poté budou sami schopni zvolit nejvhodnější technologií pro svou školu.

Kurz se zaměřuje na znalosti v oblasti využívání interaktivních technologií a moderních didaktických prostředků ve výuce a dále na požadavky na vybavení učeben a softwarových aplikací. Důraz je kladen také na technickou podporu. Výuka je doplněna praktickými ukázkami.

Cloudové služby v prostředí školy

Účastníci vzdělávacího programu získají ucelený přehled o využití cloudových služeb se zaměřením na oblast školství. Důraz je kladen na praktickou aplikaci do školního prostředí se vztahem ke zlepšení organizace, timemanagementu a plánování.

Kurz se zaměřuje na praktické dovednosti a znalosti v oblastech zaměřených na využívání cloudových služeb ve škole, především pak na aplikaci do prostředí školy

z hlediska efektivity a úspory finančních zdrojů. Výuka je doplněna praktickými ukázkami nasazení ve škole.

M-learning

Záměrem vzdělávacího programu je ukázat, že mobilní zařízení se dají používat nejen k zábavě, relaxaci a komunikaci, ale jsou i významným pomocníkem ve vzdělávání.

Kurz přibližuje možnosti a meze m-learningu v současné škole a vyzdvihuje jeho význam jako podpory a doplňku moderní interaktivní výuky. Hlavní důraz je kladen na využití širokého spektra mobilních zařízení ve výuce. Ukazuje možnosti smysluplného využívání mobilních zařízení a mobilních technologií ve výuce i způsoby, jak tyto prostředky využít.

Škola a bezpečnost ICT

Účastníci vzdělávacího programu se dozvědí, jak bezpečně pracovat s informačními technologiemi, předcházet nebezpečí při prohlížení Internetu a jaké jsou současné hrozby pro děti. Zároveň budou seznámeni s typy nejčastějších útoků a podvodným jednáním ze strany mobilních technologií.

Kurz se zaměřuje na teoretické a praktické znalosti orientované na bezpečnost informačních a komunikačních technologií ve škole. Seznamuje učitele s bezpečnostními zásadami při práci na Internetu a s bezpečným chováním při používání informačních technologií.

Informační systém školy

Účastníci vzdělávacího programu získají komplexní přehled o možnostech využití informačních systémů ve škole. Díky tomu se zorientují v nabídce informačních systémů z pohledu funkčnosti, zabezpečení, nabízených modulů, technické podpory, ekonomické výhodnosti, nasazení, apod. a budou pak sami schopni zvolit nejvhodnější systém pro svou školu.

Kurz se zaměřuje na znalosti v oblasti využívání informačních systémů školy, na jejich srovnání, přehled funkcí a ekonomickou výhodnost. Důraz je kladen také na technickou podporu a zabezpečení. Výuka je doplněna praktickými ukázkami.

Škola a média

Účastníci vzdělávacího programu získají ucelený přehled o možnostech efektivní komunikace interní a externí, o dostupných prostředcích účelné komunikace a reklamy a rozšíří si tak svoji mediální gramotnost. Program si klade za cíl nalézt další způsoby komunikace s rodiči, nástroje komunikace krizové a posílit pozici zřizovatele jako moderní vzdělávací instituce.

Kurz se zaměřuje na znalosti v oblastech zaměřených na školu a komunikaci s medií, dále na praktickou aplikaci do prostředí školy z hlediska efektivity reklamy včetně posílení pozice konkurenceschopnosti.

Google Apps CZ a MS Office 365 pro školy

Účastníci vzdělávacího programu získají komplexní přehled o možnostech využití Google Apps CZ a MS Office 365 CZ ve škole. Po absolvování kurzu se zorientují v nabídce těchto produktů z pohledu funkčnosti a nabízených modulů a budou schopni srovnávat a sami zvolit nejvhodnější produkt pro svou školu.

Kurz se zaměřuje na znalosti v oblasti využívání Google Apps CZ a MS Office 365 CZ pro školy a na srovnání obou aplikací a přehled jednotlivých komponentů. Důraz je kladen také na ochranu osobních údajů. Výuka je doplněna praktickými ukázkami.

LMS Moodle 2.7.1+ pro učitele

Účastníci vzdělávacího programu se naučí pracovat v prostředí LMS Moodle CZ 2.7.1+, vytvářet nové kurzy, vkládat vzdělávací opory a orientovat se v základní správě systému. Důraz je kladen na praktické procvičení a posluchači se seznámí se vzdělávacím prostředím v podmínkách školy.

Kurz se zaměřuje na praktické dovednosti a znalosti v oblastech zaměřených na využívání LMS Moodle CZ 2.7.1+ ve vzdělávací instituci, dále na tvorbu vzdělávacího prostředí a tvorbu a základní správu kurzu.

Aktuální témata z oblasti ICT nejen pro řídicí pedagogické pracovníky

Účastníci vzdělávacího programu získají ucelený přehled o využití ICT, nových trendech ve vzdělávání, ICT kompetencích, nejzajímavějších a nejžádanějších tématech z oblasti ICT a možnostech aplikace vybraných technologií do prostředí školských organizací.

Kurz se zaměřuje na využití širokého spektra ICT ve výuce, zabývat se bude možnostmi využití nových technologií i moderní přípravou k vyučovacími hodinám a v neposlední řadě ukáže možnosti smysluplného využívání ICT ve výuce i v řídicí činnosti.

Kompetence ve vedení školy se zaměřením na ICT

Účastníci vzdělávacího programu získají ucelený přehled o využití ICT se zaměřením na oblasti používaných nástrojů a systémů ICT ve školách a moderních technologiích. Důraz je kladen na efektivní využití ICT ve vedení školy. Posluchači získají přehled o nástrojích a systémech ve školách a jejich využití při vedení školy včetně plánování a realizace rozvoje ICT ve škole.

Kurz se zaměřuje na praktické dovednosti a znalosti v oblastech zaměřených na využívání ICT při vedení školy, dále na plánování, rozvoj školy a efektivní využití ICT prostředků. Výuka je doplněna praktickými scénáři a videoukázkami.

Digitální technologie ve výuce a řízení školy

Účastníci vzdělávacího programu získají komplexní přehled o moderních technologiích využitelných efektivně v současné škole. Seznámí se s možnostmi nových technologií v edukační realitě a řízení školy. Toto téma také upozorňuje na vývoj

vzdělávání prostřednictvím moderních technologií a invenční témata v současných podmínkách českého školství žádoucí.

Kurz se zaměřuje na praktické dovednosti a znalosti v oblastech zaměřených na využívání digitálních technologií ve výuce a při řízení školy. Ukazuje možnosti smysluplného využívání digitálních technologií i způsoby, jak tyto prostředky využít.

Tablet v rukou učitele ZŠ (zaměření na technické a přírodovědné předměty)

Účastníci vzdělávacího programu se seznámí s možnostmi využití tabletu ve výuce na základní škole. Důraz je kladen na praktickou aplikaci do výuky technických a přírodovědných předmětů a předvedení možností mobilních zařízení a softwarových aplikací. V neposlední řadě je cílem kurzu podat přehled o tvorbě modelových scénářů aktivit pedagogů s využitím tabletu na základních školách.

Kurz se zaměřuje na praktické dovednosti a znalosti v oblastech zaměřených na využívání tabletu na základní škole, na praktickou aplikaci do prostředí školy z hlediska zaměření na technické a přírodovědné předměty. Výuka je doplněna praktickými ukázkami nasazení tabletu ve výuce.

Tablet v rukou učitele ZŠ (zaměření na humanitní předměty)

Účastníci vzdělávacího programu se seznámí s možnostmi využití tabletu ve výuce na základní škole. Důraz je kladen na praktickou aplikaci do výuky humanitních předmětů a předvedení možností mobilních zařízení a softwarových aplikací. V neposlední řadě je cílem kurzu podat přehled o tvorbě modelových scénářů aktivit pedagogů s využitím tabletu na základních školách.

Kurz se zaměřuje na praktické dovednosti a znalosti v oblastech zaměřených na využívání tabletu na základní škole, na praktickou aplikaci do prostředí školy z hlediska zaměření na humanitní předměty. Výuka je doplněna praktickými ukázkami nasazení tabletu ve výuce.

Tablet v rukou učitele SŠ a VOŠ (zaměření na technické a přírodovědné předměty)

Účastníci vzdělávacího programu se seznámí s možnostmi využití tabletu ve výuce na střední škole. Důraz je kladen na praktickou aplikaci do výuky technických a přírodovědných předmětů a předvedení možností mobilních zařízení a softwarových aplikací. V neposlední řadě je cílem kurzu podat přehled o tvorbě modelových scénářů aktivit pedagogů s využitím tabletu na základních školách.

Kurz se zaměřuje na praktické dovednosti a znalosti v oblastech zaměřených na využívání tabletu na základní škole, na praktickou aplikaci do prostředí školy z hlediska zaměření na technické a přírodovědné předměty. Výuka je doplněna praktickými ukázkami nasazení tabletu ve výuce.

Tablet v rukou učitele SŠ a VOŠ (zaměření na humanitní předměty)

Účastníci vzdělávacího programu se seznámí s možnostmi využití tabletu ve výuce na střední škole. Důraz je kladen na praktickou aplikaci do výuky humanitních předmětů a předvedení možností mobilních zařízení a softwarových aplikací. V neposlední řadě je cílem kurzu podat přehled o tvorbě modelových scénářů aktivit pedagogů s využitím tabletu na základních školách.

Kurz se zaměřuje na praktické dovednosti a znalosti v oblastech zaměřených na využívání tabletu na základní škole, na praktickou aplikaci do prostředí školy z hlediska zaměření na humanitní předměty. Výuka je doplněna praktickými ukázkami nasazení tabletu ve výuce.

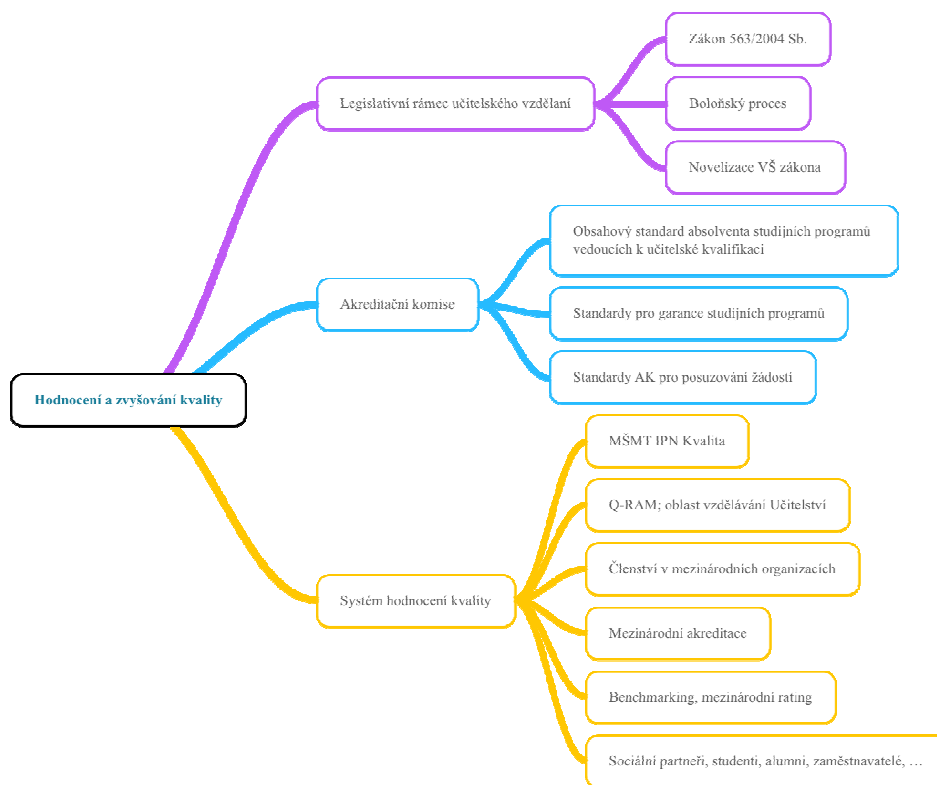
Tablet v rukou ředitele školy

Účastníci vzdělávacího programu se seznámí s možnostmi využití tabletu se zaměřením na oblast řízení školy. Důraz je kladen na praktické osvojení vybraných aplikací do školního prostředí. Záměrem kurzu je ukázat, že mobilní zařízení se dají používat efektivně i při vedení školy. Toto téma také upozorňuje na efektivní možnosti přípravy na porady a řízení pedagogického sboru na dálku.

Kurz se zaměřuje na praktické dovednosti a znalosti v oblastech zaměřených na využívání tabletu managementem školy, dále na praktickou aplikaci do prostředí řízení školy s ohledem na zlepšení organizace, plánování a řízení času. Výuka je doplněna praktickými ukázkami a scénáři.

Kvalita jako zastřešující pojem profesní přípravy učitelů

Položme si otázku, co je to kvalita, jaké jsou její hlavní atributy. Co je kvalitní, co nekvalitní? Na jaké oblasti řízení bychom měli aplikovat systém hodnocení kvality? Proč se kvalitou zabývat, v jakých kontextech může být prospěšná pro jednotlivé aktéry (studenty, akademické pracovníky) výchovně vzdělávacího procesu? Jsme schopni jednotlivé aspekty kvality ovlivnit?



Obrázek 1. Hodnocení a zvyšování kvality
(Zdroj: vlastní tvorba)

Na obrázku č. 1 – *Hodnocení a zvyšování kvality* jsme se pokusili zachytit ve zjednodušené formě hlavní atributy a zdroje, jež v rámci makroprostředí resp. mikroprostředí vysoké školy vzdělávající učitele spolurozhodují o kvalitě produktu – studijního programu.

ČVUT MÚVS byl zapojen do řešení individuálního projektu národního KVALITA (<http://kvalita.reformy-msmt.cz/>), vč. následného rozšíření projektu do aktivity KA1B pro vysoké školy a fakulty vzdělávající učitele. Cílem projektu byl návrh a implementace komplexního systému hodnocení kvality terciárního vzdělávání, výzkumu a vývoje. Jednou z aktivit projektu byl rovněž návrh zajišťování a hodnocení kvality vysokých škol a fakult vzdělávajících učitele. Rámcová kritéria hodnocení kvality byla integrována do následujících oblastí:

- Příprava a realizace studijních programů
- Celoživotní vzdělávání
- Vztahy s praxí

Otázka, jak hodnotit kvalitu na fakultách připravujících učitele, je bezesporu velmi obtížná a komplexní. Odborníci uvedli, že by bylo možné použít základní kritéria hodnocení používaná i na jiných vysokých školách, avšak jejich vyhodnocení musí odpovídat specifikům pedagogických oborů. (Švec, 2012, str. 180):

Efektivní proces hodnocení by měl být bezesporu multikriteriální. Na základě našich zjištění se ukazuje, že hlavními i pomocnými kritérii by mohly být tyto ukazatele (Švec, 2012, str. 189):

- poměr teoretické výuky k výuce praktické, (příčemž výše uvedený standard absolventa by měl určovat adekvátní minimum poskytující podstatně vyšší a pestřejší zkušenost než dnes),
- rozsah kvalitní reflektované praxe pro studenty během studia,
- možnost kvalitního dlouhodobého sociálně psychologického výcviku během studia (se sebereflektivní/sebezkušenostní částí),
- formy a metody výuky (např. možnost zkoušet si pomocí videotréninku řešení situací z praxe, metodická supervize),
- příprava na reálné situace pedagogické praxe (řešení šikany, jednání s rodiči, apod.),
- podpora další supervizní práce na školách v praxi,
- aplikační charakter výuky klíčových předmětů - didaktiky, pedagogiky, psychologie (aplikace teorie na reálné situace, případové studie, workshopy, začlenění zkušených učitelů středních odborných škol do výuky, apod.).

Celkově by měla být při hodnocení kvality ověřována schopnost připravit absolventy na vstup do profese tak, aby z nich za určitou dobu byli odborně kvalitně připravení učitelé. Rovněž je vhodné zamyslet se nad tím, zda fakulta reaguje na potřeby regionu, zda je schopná připravit absolventy v chybějících oborech (Švec, 2012, str. 189).

Současný trh práce se potýká s dlouhodobým strukturálním nesouladem mezi nabídkovou a poptávkovou stranou, především u pracovníků v řemeslných a technických profesích, kdy průmyslové podniky dlouhodobě poptávají kvalifikované odborníky. Z těchto důvodů je třeba problém řešit systematicky, vychovat kvalifikované učitele odborných předmětů v souladu s legislativními požadavky a především je motivovat, aby své nabyté znalosti ze studia aplikovali v budoucí učitelské profesi.

Hledání společných znaků a odlišností pedagogických a technických věd

Odborníci působící v oborové didaktice technických předmětů jsou zaměřeni na **problematiku pedagogickou a na problematiku technickou**. Mezi těmito odborníky lze spatřovat značné rozdíly jak v důrazu na obě uvedená zaměření, tak také v orientaci na dílčí oblasti pedagogiky i technických věd. Jejich „**dvojitá zaměření**“ však už některé z nich vedlo k hledání analogií mezi pedagogikou a technickými vědami. Význam porovnávání spočívá v upřesnění chápání charakteru obou vědních oblastí, potřebného pro oborovou didaktiku technických předmětů. Pedagogikou i technickými vědami je třeba se při tomto srovnání zabývat z hlediska charakteristik jejich celku, podstaty, struktury, přístupů i způsobů vyjadřování výsledků svého poznávání. V následujícím textu poukážeme na **vybrané aspekty tohoto vztahu**.

Technické vědy a pedagogika mají značně **odlišný předmět zkoumání**. „**Pedagogika** je v odborném významu věda a výzkum, zabývající se vzděláváním a výchovou v nejrůznějších sférách života společnosti. Není tedy vázána pouze na vzdělávání ve školských institucích a na populaci dětí a mládeže“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013). Pregraduální příprava učitelů umožňuje studentům získat příslušné kompetence nutné pro uplatnění v učitelské profesi, osvojením poznatků z pedagogických

a psychologických disciplín, v didaktice příslušných technických oborů a předmětových specializací. Úspěšní absolventi získávají kompetence (pedagogickou způsobilost), jež naplňují předepsané zákonné předpoklady a požadavky pro výkon činnosti pedagogického pracovníka (zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů a navazující vyhlášky MŠMT č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, v platném znění). Nedílnou součástí studia budoucích učitelů - techniků je pedagogická praxe, sestávající se ze tří samostatných částí: hospitací, pedagogických výstupů, účasti na dalších praktických činnostech školy.. Významné postavení mají oborové didaktiky například v rámci **studijního programu Specializace v pedagogice, studijního oboru Učitelství odborných předmětů**, jež jsou zaměřeny na získání odborné kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost. Studium zajišťuje institucionalizovanou přípravu pro učitelství odborných předmětů, zejména na středních a vyšších odborných školách nejen v České republice, ale i v zemích Evropské unie. Své místo v systému věd o výchově má i **didaktika praktického vyučování**, jejímž předmětem je připravit odborníky, kteří na středních odborných školách a učilištích vedou praktická cvičení a odbornou praxi (Skalková, 2007). Je určena a institucionálně zajištěna především pro učitele praktického vyučování, resp. učitele odborného výcviku.

Technické vědy jsou vymezovány jako vědy, jejichž přímým předmětem zkoumání je technika (chápaná jako množina technických objektů), její navrhování, výroba, užívání, údržba i likvidace. Řada věd nebo jejich oborů leží samozřejmě na pomyslné hranici vydělující technické vědy, neboť termín technika označuje rozsáhlou a složitou oblast civilizace. Formulovat definici pojmu technika je nesnadné, výsledná formulace bývá například odlišná od vědy, v rámci které vznikla (nemusí jít o některou z technických věd, ale například i o filozofii). Není naším cílem podávat přehled definic pojmu technika, využijeme obsahového vymezení tohoto pojmu u H. Wolffgramma (Wolffgramm, 1998, s. 3 – 23). **Technika** jako fenomén je podle něj „společenský jev, zahrnující tvořivou činností historicky vzniklý, stále se měnící a vyvíjející systém materiálních prostředků, postupů a pracovních předmětů, které člověk tvoří a využívá k dosažení jím stanovených účelů a cílů a rovněž k uspokojení společenských a individuálních potřeb ve všech oblastech života.“ V uvedené definici techniky je kromě systému materiálních prostředků zmíněna i činnost (postupy) s technikou, která bývá obecně označována jako technologie. V širším chápání je vymezen pojem **technologie** jako způsob realizace libovolné cílově orientované činnosti (Bertrand, 1998, s. 89). Vývoj techniky a technologií je úzce spjat s vývojem společnosti jako jeden z hlavních činitelů vytvářejících předpoklady pro přeměnu společenského řádu.

Výše uvedené definice či alespoň charakteristiky pojmů pedagogika, didaktika a technické vědy byly provedeny na základě formulace předmětu jejich zkoumání. Ty jsou v případě pedagogiky a technických věd nejen **odlišné, ale i vzdálené**. Zatímco pedagogika patří do oblasti společenských, popřípadě humanitních věd, zkoumají technické vědy „člověkem vytvořený umělý svět a s ním související činnosti.“ Existují ovšem i místa **významných souvislostí mezi nimi**. Oblast technika i oblast vzdělávání

a výchovy se týkají činností člověka nebo jimi jsou, mohou být jejich prostředkem, výsledkem i faktorem optimalizace. V obou oblastech hrají významnou roli informace, obě oblasti hledají optimální postupy, způsoby činností i jejich osvojení. Didaktická technika a informační technologie je využívána pro optimalizaci procesu výuky, technické vědy a technika se mohou stát obsahem výuky či vzdělávání. Technika a technické vědy, disponující nesmírným množstvím znalostí, postupů a způsobů činnosti, si musí pokládat otázku jejich osvojitelnosti. V souvislosti s některými vyspělými technickými systémy se používá pojem učení.

Lze vymezit alespoň některé **společné znaky pedagogiky a technických věd**? Na základě odborné literatury lze vymezit především následující (Gawrysiak, 1998, Kropáč, Kubíček, 2001, s. 3 – 6):

Integrativnost - technika a technické vědy v sobě spojují a zohledňují prvky bezprostředně technické, ale také prvky matematiky, přírody a přírodních věd, ekologické, ekonomické, společenské aj. Technika neslouží pouze účelům technickým. Výchova, vzdělávání a také pedagogika obdobně zahrnují aspekty filozofie, psychologie, sociologie, přírody a přírodních věd, ekonomické, technické, společenské aj.

Konkrétnost - technika a technické vědy mají relativně konkrétní cíle, které vyplývají z potřeb společnosti. Splnění těchto cílů znamená vytvořit nové nebo zdokonalit stávající technické systémy. K tomu jsou zaměřeny technické vědy více konkrétní i více obecné, dále jsou v technice využívány (a technickými vědami k tomu namnoze transformovány a syntetizovány) výsledky dalších souvisejících věd. Výchova, vzdělávání a pedagogika plní rovněž cíle vyplývající z potřeb společnosti, což znamená vytvoření nových nebo zdokonalování dosavadních výchovných či pedagogických systémů. I v pedagogice nacházejí odraz disciplíny především konkrétní, ale i obecné, pedagogické i další, jejichž poznatky mohou vývoj pedagogiky ovlivnit.

Operativnost - je nesporné, že pedagogika i technické vědy ukazují, jak optimálně postupovat. K tomu nabízejí zejména: systematickou prezentaci dosavadních řešení; teoretické zobecnění výsledků výzkumů; vybrané poznatky dalších věd, prezentované z hlediska potřeb pedagogiky a technických věd; cílevědomou analýzu procesu zpracování a řešení úloh a problémů jmenovaných věd.

Tvořivost - smyslem pedagogiky i technických věd je vytváření něčeho nového, dosud neexistujícího, lepšího, vyspělejšího (technická tvořivost, pedagogická tvořivost učitele). K tomu nabízejí stále dokonalejší poznatky, pravidla, zákony, teorie, hodnocení a postupy, které se sice týkají praktické realizace, ale přímo ji nepředjímají.

Potřeba multidisciplinárního přístupu k technickým, humanitním i společenským vědám se odráží například i v tom, že inženýři - technici se při návrhu, projekci, konstrukci, výrobě a provozu technických zařízení snaží **splňovat především technické požadavky**. Neméně důležité jsou však i požadavky ekonomické a environmentální, které nebývají vždy řešitelné jednoznačně, někdy jsou i protichůdné. K tomu přistupují ještě otázky společenského dopadu zavádění technických zařízení,

kteřá zahrnují mimo jiné také **hlediska etická, estetická a právní**. Ke komplexnímu řešení technických problémů je proto žádoucí brát v úvahu i dopady techniky na život společnosti, tedy řešit technické úkoly v širších souvislostech a v interdisciplinární rovině. K tomu je třeba koncipovat a realizovat **alternativní modely pro širší všeobecné vzdělávání inženýrů-techniků**.

Inženýrská pedagogika - historie, současnost a perspektivy

Inženýrská pedagogika jako samostatná vědní disciplína se rozvíjí již řadu let na institucionální bázi u nás i v zahraničí. Významným trendem pro inženýrskou pedagogiku se jeví stále více **začleňování humanitních a sociálních složek do technického vzdělávání. Inženýrská pedagogika - IGIP** (Internationale Gesellschaft für Ingenieurpädagogik) se zabývá všemi stránkami technického studia, zejména jeho koncepcí, cíli, obsahem, metodami a materiálními prostředky. Řeší aktuální problémy rychlého nárůstu vědeckotechnických poznatků a jejich transformace do časově omezených studijních programů (směřujících k doplňujícímu pedagogickému vzdělávání inženýrů - techniků odborných technických předmětů a vzdělávání budoucích inženýrů - techniků obecně), proporcí základního a specializovaného technického studia, způsoby řízení a kontroly samostatné práce studentů, použití nových technických prostředků včetně počítačů a internetu ve výuce na technických školách i při samostatném studiu. Inženýrská pedagogika vytváří didaktické soustavy na základě technických věd, pedagogiky, psychologie, sociologie, filozofie a etiky, kybernetiky, teorie informací a školského managementu (Andres, Vališová, 2013). Rozvoj zmíněného oboru může **navazovat nejen na jeho dřívější vývoj u nás, ale i v zahraničí**, kde se inženýrská pedagogika studuje na řadě prestižních univerzit.

Koncem roku 2010 byla započata diskuse nad modernizací kurikula ING.PAED.IGIP, která byla vnímána jako velmi důležitá koncepční změna směřující k vyšší kvalitě přípravy učitelů, kteří mají s ohledem na své budoucí profesní uplatnění získat „celosvětový standard“. Oproti původnímu kurikulu však nespátřujeme zásadní změnu ve smyslu změny koncepce, systému vzdělávání. Došlo pouze k aktualizaci stávajících obsahů (popisů jednotlivých modulů) a jejich obsahové skladby. V rámci jednotlivých předmětů byly zdůrazněny interkulturní kompetence, práce s projekty, metodologie vědecké práce. V rámci volitelných předmětů byly nově zavedeny předměty jako např. Hodnocení výkonu, Quality Management, Tvůrčí myšlení, Koučing a mentoring ve vzdělávání, Informační gramotnost či v neposlední řadě výuka odborného předmětu v angličtině.

V České republice se realizuje výuka oboru Inženýrská pedagogika jako studium buď souběžně při studiu inženýrském nebo jako součást dalšího vzdělávání učitelů - techniků. Jako **pracoviště inženýrsko-pedagogického studia v rámci IGIPu bylo akreditováno u nás celkem šest pracovišť** - ČVUT v Praze, Masarykův ústav vyšších studií; Technická univerzita Liberec; Vysoká škola báňská - Technická univerzita Ostrava; Vysoké učení technické Brno; Vysoká škola chemicko-technologická Praha a

Centrum pro studium vysokého školství v Praze. Tato pracoviště jsou odpovědným garantem výuky inženýrské pedagogiky a to podle profesního modelu IGIP. Mezi předměty IGIP - standardu jsou zařazeny také humanitní předměty, které inženýři ve své profesní přípravě na vysokých školách většinou neabsolvovali (zejména inženýrská pedagogika; inženýrsko-pedagogické praktikum; didaktická a laboratorní technika; tvorba učebních textů; rétorika; komunikace; vybrané kapitoly z psychologie, sociologie, filozofie a etiky; psaní srozumitelného textu; biologické základy vývoje jedince; školní právo a legislativa; management aj.). Absolvování doplňkového pedagogického studia či studia inženýrské pedagogiky je v současném pojetí těchto studijních programů koncipováno pro učitele praktického vyučování a učitele odborného výcviku, resp. učitele odborných předmětů na středních odborných školách, resp. vyšších odborných školách především technického směru. V současné době však *chybí důraz na vysokoškolskou pedagogiku*, neboť neexistuje legislativní opatření upravující povinnost akademických pracovníků – učitelů vysokých škol – pro získání odborné pedagogické kvalifikace. Na straně druhé nelze opomíjet současné trendy i v sektoru terciálního vzdělávání. Dle zprávy Evropské komise je jedním z doporučení, že by měli všichni akademičtí pracovníci získat pedagogickou kvalifikaci v akreditovaném studijním programu do roku 2020. Celoživotní vzdělávání učitelů by se mělo stát požadavkem i pro učitele ve vysokoškolském sektoru (Report to the EC, 2013, s. 30-31).

Prvořadým úkolem inženýrské pedagogiky je v současnosti řešení obsahové a procesuální koncepce vědního a studijního oboru Teorie vyučování technických předmětů, včetně využívání všech příbuzných vědních oblastí. Jsou to dnes především kybernetika a informatika, které úzce souvisejí se zaváděním a využíváním výpočetní techniky v procesu vzdělávání (Štolfa, 1992).

Institucionální příprava učitelů - techniků a její specifika na MÚVS při ČVUT v Praze

V roce 1992 byl založen **Masarykův ústav vyšších studií** jako vzdělávací instituce s postavením vysokoškolského ústavu. Inženýrská pedagogika je zde zastoupena katedrou inženýrské pedagogiky, bakalářským studijním programem Specializace v pedagogice. Akreditované bakalářské studium se opírá o platné zákony a normy, které vymezují předpoklady a požadavky pro výkon činnosti pedagogických pracovníků a kariérního systému ve školství. Jedná se zejména o příslušná ustanovení zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, dále o příslušná ustanovení vyhlášky 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků a související předpisy.

Současná koncepce pregraduální přípravy učitelů technických předmětů na středních školách je realizována v tříletém bakalářském studijním programu Specializace

v pedagogice ve dvou studijních oborech, **Učitelství odborných předmětů a Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku**.

Studijní obor **Učitelství odborných předmětů** je určen pro studující magisterských studijních programů ČVUT v Praze, resp. absolventy magisterského studia technických studijních oborů na technických univerzitách a vysokých školách, v prezenční a kombinované formě. Cílem je získání předepsaných kvalifikačních požadavků pro výkon činnosti pedagogických pracovníků a kariérního systému ve školství.

Bakalářský studijní obor **Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku** je určen pro absolventy vyššího odborného vzdělání nebo úplného středního odborného vzdělání s maturitou (strojní, elektro, stavební a další technické a související obory), kteří vykonávají nebo perspektivně uvažují o kvalifikovaném uplatnění ve výkonu funkce pedagogického pracovníka – učitele praktického vyučování nebo učitele odborného výcviku. Absolventi získávají odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost.

Studium má za cíl poskytnout teoretické poznatky v pedagogice, psychologii, didaktice odborných předmětů a v dalších disciplínách, souvisejících s výukou odborných předmětů na středních odborných a vyšších odborných školách, se zřetelem na rozvoj psychodidaktické a psychosociální kompetence.

Vzhledem k určitým rozdílům v úrovni předchozí přípravy na studium, je zejména u studentů **Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku** posílena propedeutická stránka přístupu ke studiu. Specifika obou cílových skupin studentů je respektována v obsahovém zaměření. U oboru **Učitelství odborných předmětů** lze respektovat vyšší míru připravenosti pro teoretickou stránku studia. U **Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku** je nezbytné respektovat uplatnění ve výchovně vzdělávací praxi v pozicích, kde převažují spíše činnosti praktického vyučování a odborného výcviku. Studijní plány jednotlivých oborů jsou koncipovány a realizovány se zřetelem na příslušné cílové skupiny.

Studenti se seznamují se současnými poznatky z teorie a praxe výuky žáků středních škol. Utvoří si základy dovedností a kompetencí v technologii regulace pedagogického procesu, v používání moderních didaktických prostředků a informačních technologií, ve stanovení pedagogické diagnózy žáka, výchovně vzdělávacího procesu a jeho výsledků, ve vedení dialogu se žákem, v komunikačních technikách, v tvořivé prezentaci informací atp.

Studium rozvíjí schopnost absolventa samostatně zpracovávat a předkládat studentům středních a vyšších odborných škol k osvojení obsahu učiva z technických (odborných) disciplín, průběžně je aktualizovat, volit výukové metody a techniky, rozvíjet a kultivovat osobnost studentů. Přípravuje absolventa na možnost provádět vzdělávací činnost na obdobných středních školách v zahraničí, především v zemích EU, mj. i v návaznosti na mezinárodní akreditaci IGIP.

Struktura studijních předmětů v sobě odráží **vývoj vědního poznání v oblasti humanitních a technických věd**. Struktura studijních předmětů a jejich obsahové zaměření tak respektuje specifika jednotlivých oblastí přípravy především učitelů středních odborných, resp. vyšších odborných škol. Zejména respektuje zásadní strategie rozvoje výchovně vzdělávacího systému jak v ČR, tak ve vyspělých zemích, především v Evropské unii. **Inovace** studijního programu Specializace v pedagogice se uskutečňují v návaznosti na grantové a rozvojové projekty, které se realizují přímo na Masarykově ústavu vyšších studií nebo s partnerskými subjekty (Žádost o akreditaci, 2012).

Praktická příprava budoucích, ale i stávajících učitelů je nemyslitelná bez možnosti přímého kontaktu s reálným školským terénem. Realizace cílů pedagogické praxe je podpořena postupnou aktualizací smluv a prohloubením spolupráce se středními odbornými školami s kvalifikovaným a zkušeným pedagogickým sborem. Student se seznámí v průběhu pedagogické praxe prostřednictvím hospitací, náslechů a pozorování důkladně se školou jako celkem, její atmosférou, sociálními vztahy, se školním a vyučovacím klimatem, způsobem řízení, s rolí studentů a učitelů a jejich vzájemnou interakcí a komunikací. Spolupráce s kvalitními středními odbornými školami představuje záruku zvýšení kvality vedení uchazečů o pedagogickou profesi učitele v odborném školství. Byla posílena časová dotace pro pedagogickou praxi, propracovanější je fáze přípravy na vlastní realizaci pedagogické praxe ve školách v rámci studia oborových didaktik a propedeutika pedagogické praxe. Studenti uskutečňují v souvislosti s využíváním učebních opor rozbory vyučovacích hodin v jednotlivých fázích a nácviky vedení hospitační dokumentace. Zároveň tak prohlubují vlastní teoretickou a metodickou přípravu pro výkon pedagogické činnosti (Semrád, Škrabal, 2007).

Jak bylo výše uvedeno, Masarykův ústav vyšších studií je poměrně významnou institucí, která se podílí na přípravě budoucích učitelů s důrazem na *Učitelství odborných předmětů* resp. *Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku*. Jak jsme uvedli, neměli bychom opomíjet ani další důležitou skupinu akademických pracovníků, tedy Vysokoškolskou pedagogiku, která má o to podstatnější význam s ohledem na vnitřní hodnocení kvality vysoké školy, karierní řád, mj. i v kontextu připravovaných legislativních změn s příchodem nového vysokoškolského zákona.

Závěr

Fragmentarizace soudobého světa je velmi složitý jev, který má mnoho aspektů. Problematika interdisciplinárního vztahu a hledání dialogu mezi technickými, humanitními a sociálními disciplínami představuje v tomto rámci jen jedno z klíčových témat. Jedná se přitom o problematiku, která má své obecně teoretické aspekty, ale také závažné kontexty s realizací konkrétního pedagogického procesu na technických vysokých školách či univerzitách (Dobrovská, Andres, 2002).

Předloženou statí chceme přispět k teoretické diskusi o srovnání pedagogiky a technických věd, dále pak analyzovat a specifikovat charakteristické znaky těchto disciplín, významných z hlediska oborové didaktiky technických předmětů. Nesporné společné znaky a souvislosti obou vědních oblastí vedou k závěru o možnosti využití analogických přístupů při řešení problémů výuky obou oblastí. Současná škola, o níž se všeobecně tvrdí, že klade příliš velký důraz na fakta, může doceněním výše naznačených přístupů a oborů klást větší důraz na samostatnost, na schopnost vyvozovat závěry z osvojených poznatků a užitečně je aplikovat.

Efektivní výchova a vzdělávání je v řadě oblastí založeno na kvalitní přípravě pedagogických pracovníků. S tím souvisí nejen potřeba rozvoje pedagogiky jako vědy, ale i rozšiřování a zkvalitňování její výuky na všech typech a stupních technických škol, zejména pak na vysokých technických školách a univerzitách. Konstituování „informační společnosti“ a „společnosti vědění“ vyžaduje - ve sféře technické, humanitní i sociální - vyšší intervenci pedagogických znalostí a aktivit, jakož i dynamičtější rozvoj pedagogiky samotné.

Použitá literatura

- ANDRES, P., VALIŠOVÁ, A. 2013. *Abychom si lépe porozuměli*. MÚVS ČVUT: Mezinárodní vědecká konference o komunikaci jako cestě spolupráce mezi technickými, humanitními a společenskými vědami. *Pražská technika*. Nakladatelství ČVUT, 2/2013, 15. roč, s. 23. ISSN 1213-5348.
- BERTRAND, Y. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál. 248 s. ISBN 80-7178-216-5.
- DOBROVSKÁ, D. 2009. Inženýrská pedagogika. In PRŮCHA, J. (Ed.) *Pedagogická encyklopedie*, Praha: Portál, s. 792-797. ISBN 978-80-7367-546-2.
- DOBROVSKÁ, D., ANDRES, P.: *Postoje učitelů technických předmětů k pedagogickému vzdělání [online]*. c2002, poslední revize 10. 06. 2002. e-Pedagogium, č. 2/2002. Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, ISSN: 1213-7499, [cit. 2014-04-04]. **Dostupný z WWW:** <<http://epedagog.upol.cz/eped2.2002/index.htm>>.
- GAWRYSIAK, M. 1998. *Edukacja metatechniczna*. 1. vyd. Radom: Politechnika Radomska im. K. Pulaskiego. ISBN 0867-8138.
- INNOVATING PEDAGOGY 2014: Open University innovation report 3*. [online]. [2015] [cit. 2015-15-5]. Dostupné z [www < http://www.open.ac.uk/blogs/innovating/ >](http://www.open.ac.uk/blogs/innovating/). ISBN 978-1-4730-0335-4.
- KOLÁŘ, Z. a kol. 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada Publishing, 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KROPÁČ, J., KUBÍČEK, Z. 2001. Zaměření konference „Trendy technického vzdělávání“ - oborová didaktika technických předmětů. In *Trendy technického vzdělávání 2001*. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 3-6. ISBN 80-244-0287-4.
- MELEZINEK, A. 1999. *Ingenieurpädagogik - Praxis der Vermittlung technischen Wissens*: Wien: Springer-Verlag New York. ISBN 3-211-83305-6.
- Modernization of Higher Education: Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*: Luxembourg: Publications Office of the European Union, 84 pp. c2013 [cit. 2014-04-04]. **Dostupný z WWW:**

- <http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation_en.pdf>. ISBN 978-92-79-30360-9.
- MŠMT - *Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání: Oblast vzdělávání UČITELSTVÍ* [online]. In: 2012, s. 12 [cit. 2015-08-01]. Dostupné z: http://qram.reformy-msmt.cz/download-document/ov_ucitelstvi
- PROCHÁZKA, M. 2012. *Sociální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. 208 s. ISBN 978-80-247-3470-5.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2013. *Pedagogický slovník*. Nové, rozšířené a aktualizované vyd. Praha: Portál, 400 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- SEMRÁD, J. ŠKRABAL, M. 2007. *Úvod do studia učitelství odborných předmětů*. Praha: Nakladatelství ČVUT, 162 s. ISBN 978-80-01-03744-7.
- SKALKOVÁ, J. 2007. *Obecná didaktika*. 2. rozšířené a aktualizované vyd. Praha: Grada Publishing, 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
- ŠTOFA, J. 1992. O všeobecné technické vzdělanosti mládeže. In *Technické vzdelanie ako súčasť všeobecného vzdelania*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, s. 30-33. ISBN 80-85162-37-8.
- ŠVEC, J. *Průzkum problematiky fakult vzdělávajících učitele: Závěrečná zpráva o realizaci zakázky* [online]. In: Brno: Akademické centrum studentských aktivit, 2012, KA1, Materiály projektu IPN Kvalita [cit. 2015-08-01]. Dostupné z: <http://kvalita.reformy-msmt.cz/pruzkum-problematiky-fakult-vzdelavajich-ucitele-zprava-realizace-zakazky>
- SVOBODA, P. *M-learning – využití moderních technologií ve výuce*. Sborník příspěvků z výroční XX. mezinárodní vědecké konference České asociace pedagogického výzkumu: Kvalita ve vzdělávání. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2012, s. 693 - 701. <Dostupný z WWW: http://capv2012.pedf.cuni.cz/wp-content/uploads/2013/09/Sbornik_FINAL.pdf. ISBN 978-80-7290-620-8>.
- VALIŠOVÁ, A., KOŤA, J. 1995. Didaktika pedagogiky - opomíjená vědní disciplína? Příspěvek k diskusi o výuce pedagogiky v přípravě budoucích učitelů. *Pedagogika*, roč. XLV, 1995, č. 4, s. 309-317, ISSN 0031-3815.
- WOLFFGRAMM, H. 1998. Von der Allgemeinen Technologie zur Allgemeinen Techniklehre. *Technica didactica, Zeitschrift für Allgemeine Techniklehre*, Jahrgang 2, Band 1, s. 3 - 23. ISSN 0949-8109.
- Žádost o akreditaci/rozšíření doby platnosti akreditace bakalářského studijního programu B7507 Specializace v pedagogice*, Praha: MÚVS ČVUT, 2012.

The activities of universities in order to prepare students to effectively entering the labor market

Dr. Magdalena Barańska, Ph.D., Adam Mickiewicz University in Poznań, Faculty of Educational Studies, Department of Continuing Education and Vocational Guidance, Szamarzewskiego 89, Poznań 60-568, e-mail: magdabar@amu.edu.pl

Abstract: Technology and economy progress bring about different changes and to reflect actions of the labor market determining activities of all of the participants of this market. The range of these changes comprises not only employer and employees but also education institutions responsible for proper and effective preparation of young people for activity in knowledge society and taking up the employment. During last years, dynamic development of all life aspects have also influenced on evolution of academy's market position. Such development indicates new directions for academy's activity on the market, the changes of instruments and teaching methods. The academies building intellectual capital are stand before difficult task what is initiation of operation and undertaking such action which enable proper preparation of students for entering to the labor market. The aforementioned issues will be addressed in this article.

Key words: Labour market, university, student, transition of graduates for labor market

The labor market and its requirements

The shape of the labor market is influenced by factors of a political, economic, technological and social character. The labor market has become increasingly competitive, which becomes a kind of "rat race" (Sztumski, 2008, p.60-62). We can observe the changes in production procedures and employment forms. We are the witnesses of increasing the salary inequalities, internacionalism of both manufacturing and work processes, also we are the participants of internal and external migration processes. Stability in employment have been replaced by dynamism and lack of safety need (Szaban, 2013, p.52). Modern model of the labor market is based on flexibility. Pervasive volatility, instability and immediacy requires an entity a lot of flexibility in different spheres of life, starting from private and finishing on professional life. It is the rapid pace of change as a result of technological progress makes us witnesses and participants at the same time chasing after competence (Barańska 2015, p.192). the Work has undergone a transformation from "natural good" to "precious good" (Drozdowski, 2002 p.53). We observe a change of category word work, from the word understood as a natural good, accessible to everyone, to the good desired, for which we should apply for and take care so as not to lose it. Employment get people active, enterprising and having the ability to create favorable conditions for finding a job. Character the employee also has evolved - from a Taylor worker, whose role was to

following the instructions without understanding their importance and significance - to creative worker, opened for news, flexible and permanent learning (Mamak-Zdanecka, Takuska-Mróz, 2011, p.121). The employers look for the mobile workers who organize their job time effectively, are self-independent, with interpersonal skill and make job with own initiative. There are no doubts, that the changes in the requirements of employers relative to present and future employees in the area of knowledge, skills and competencies impact on ways, forms and contents of education. The relation between the labor market and education sector has the character of the chain relation. The expectations of the labor market and the employers determine the course of action for the education institutions and achievements, discovery of science not only determine but also intensify the changes in the work sphere, its forms, instruments and preparation of future staff. The technical advance has revolutionized and made easier but also has contributed to be some of economy sectors very specialized what consequently makes the growth of the market demand for narrowly profiled workers. Each successive achievement and scientific discovery or technological implemented and used in order to have a better and faster economic development will require adequate preparation, education or training of staff, both theoretical and practical. In connection with above, actualization of already possessed knowledge and skills is absolutely necessary. This means that education entered so far in a defined stage of life and human development, gives way to lifelong education, continuous from birth until later age. Increase educational needs is observed at every latitude and is a consequence resulting from the emergence of the knowledge society, as well as the competition between the world's economies

The evolution of the role of universities

Taking into consideration the initiatives have undertaken by universities with the aim of preparing the students to transition on the labour market, at first the attention should be paid to the fulfilling role of academies in society and their evolution during last years. It is important to consider the tasks of universities and academies. Whether it is education of wise people, independent, being able for critique of existed reality and able to function in a situation of permanent change, or whether it is education or may be "production" of the super specialists who will work under strictly defined conditions? (Melosik, 2009, p. 80). The University as an institution of higher education, compared to other economic, political, religious institutions, distinguished himself system of values which base was the knowledge - collected, processed and popularized.

Table 1. The evolutione of the role of the university

	University in the Middle Ages I Generation	Research University, The Humboldt University II Generation	Enterprising University, Creative University III Generation
PURPOSE/ GOAL	Education	Education and research	Education, research, knowledge transfer, know - how
TASKS	Protection of truth and dogma	Getting to know the laws which rule the world	Generating new values and solutions for the economy and society
METHOD	Scholastica	Research, experiments	Research and possibility of their application
FIELD OF ACTIVITY	Christian University	Ntional, regional	Global
LANGUAGE	Latin	National, regional	English
STRUCTURE	Colleges and Faculties	Faculties, hierarchical structure	Interdisciplinary sections, cooperation network
MANAGEMENT	Chancellor	Scientists	Manager

Source: own study based on, Pauluk D., *Uniwersytet w blasku ideałów i w cieniu codziennego życia. Kontekst historyczny i współczesny*, Kraków 2010, s. 93-106

The above table presents the changes in the perception and functioning of universities. Not only the purposes, tasks and methods have evolved but also the structure and way of managing. The market has caused the competition between universities and still increasing aggressive methods of fighting to get more students (gifts for students - eg. notebooks or lack of tuition fees for a limited time) which are not always in accordance with academic values (Wójcicka, 2006, p.40-41). Today, the university is part of a policy of global market, it becomes a service provider, but also a producer of what on the market is most needed. The idea of the university based on worth "knowledge for knowledge", gave way to useful knowledge, and a figure an enlightened graduate-intellectual, has been replaced the figure of specialized pragmatics who can find himself in today's job market. The university is estimated by prism of own share in economic development and the basis for university estimation are quantity and quality of manpower which can be manufactured. The university "produces" and deliver to the market the graduates who are evaluated in base of qualifications and competences packages. Interest in higher education does not decline because of forecasts relating to the situation on the labor market. Education is perceived as investment in human capital what should bring advantages in the future (Gmerek, 2001, p.295), but the vision of unemployment and the low value of the diploma makes

studying period is not only a period gaining knowledge in a specific, statutorily prescribed time. Education becomes a period of escape or wait out unfavorable situation on the labor market.

Universities and their initiatives

The academies meet difficult challenges which are the demands placed by politics, economy, society (Skowrońska, 2010, p.81). The change of demands for all market participants arising from progress in technology, especially its speed, requires makes necessary to improve professional and general qualification. Recipients of educational services offered by the universities are becoming more diverse. They are both young people and in mature age, which have a different motivation, level of knowledge and experience but all of them would like to get specific knowledge, improve already possessed qualifications and skills, and also to qualify for new job, among them there are also people who are just looking for an idea for their education - professional future. Coping with such a diverse expectations is difficult especially that the formation of educational policies is difficult because of to the lack of long-term forecasts of labor demand (Szydlik-Leszczynska, 2012, p.14-17) what causes that clearly definition of the direction of educational programs and teaching methods are very difficult to describe. Undertaking the considerations related to actions initiated by academies with the aim of preparation of young people to transition on the labor market the attention should be paid on the factors influencing on choice of university or field of education. The factors which determine about specified selection are as follows: academy's flexibility, diversity of classes , support, quality and cost (Nizińska, Kurantowicz, 2008, p.192). Flexibility is understood as possibility to learn in different courses, to adapt education program to the personal situation and also localization of academy. Differentiation manifests itself in wide range subjects from many areas, taking into account the design of the future - educational and professional. Factors taken into account are also the quality and cost of education, a reputation which has university which translates into value offered diploma. Willingness to pay school fees is dependent on the financial capabilities of the student. Mentioned factors are or should be a reference point for the university in the process of adapting to the requirements of the labor market.

Knowledge formed at universities becoming a product, which is the answer to the needs of the labor market, especially for enterprises, corporations and governments, which use it according to their needs, and then give it a specific value. University lost the exclusive right to define what is valuable knowledge. Also worth noting is the fact that as a result have changed the attitude and expectations of students towards academic staff. Instead of mentor and master, who offers them the knowledge and the truth about life and the world, they looking for informant-specialist, who shall transmit them specialist and fully usable knowledge (Melosik, 2009, p. 74-82). Young people expect also the support of institutions and their educational-advice cells as active presence and advanced advice during learning process. The students expect that the study program

will be adjusted to their demands and especially to the challenges which the labor market shows. They expect also the support and help in process of seeking a job. According to their opinion, academy activity in this area is not sufficient and force them to look for another sources to gain the experiences, skill and competencies (Rapport Deloitte, 2011, p.5). For young people who take education in higher education very important is the practical aspect of acquired knowledge, the applicability of in a specific situation. In the world scale we can notice the trends for adaptation of education system to the demands of the labour market.(Budnikowski, 2009, p.36). The initiatives which should improve university situation are elaborated by government's institutions They contain series of proposals and recommendations relating to the better functioning of the graduates not only on the local labor market, but European and global level. Activities have been focused on the following areas (zahorska, Walczak, 2005, s.10):

- Universality of information relating to the career perspectives that result from the graduating, field of study, specialties and specialization - such knowledge is likely to increase the level of fairness and accuracy in making career decisions, to prevent wastage of human capital
- Continuous monitoring of the labor market in order to take measures appropriate its needs and to adapt education programs to labor market demand; this task is difficult because, as has been previously indicated, the lack of long-term forecasts, which could be a reference point for the university;
- Cooperation between academies, employers, trade unions, professional organization - forming education programs based on feedback of the participants of the labour market. An amendment of law enabling freedom in building of education programs, in cooperation with business, establish advisory councils by chancellor, what lets to elaborate trust, understanding and partnership between sphere of science and the business sector which can contribute to commercialization of knowledge and transfer of technology;
- Supporting of any initiative sort of the students, broadening the range of student's practice, obligatory and optional;
- Change the financing system of higher education - postulated for refinancing courses of study, which will be needed (information technology, technical studies, math, physics);
- Universities, according to the Bologna Process should promote mobility of students and academic staff, both on the national and international level - action that promotes the exchange of information and establishing permanent areas of cooperation;
- Promotion of lifelong learning that on the background of increased competition between graduates of universities, as well as the devaluation of knowledge and skills in the context of scientific and technical progress is of particular importance.

Changes and modifications in the above mentioned fields should contribute for increasing competition between academies, but most of all should contribute effective preparation of the students for transition to the labour market, and shape them active and creative attitude. Presented proposals have the form of real action, among which

should be mentioned: building Academic Career Offices, Student and Graduate Promotion Offices, Center of Student' Professional Activation, Center of Information and Career Planning and also other offices and centers which provide services in the field of education for students and graduates, there are also Center of Knowledge and Technology Transfer, Science-Technology Parks, Business Incubators and Pre Incubators which offers are directed not only to the students but also to the university science personnel

University supports the mobility of research and teaching staff and Announces Partnership with different research centers, institutions and universities also in country as well as abroad. Another action of the university is the opening of new field of the studies which are ordered in connection with needs of employers, organizing Entrepreneurship Days, job and education fairs in cooperation with career offices and employers. University give a possibility to study second direction without additional payment and also presents a wide range of postgraduate courses where the most of lectures are conducted by specialists and entrepreneurs and this gives them much more practical character. Furthermore, universities create favorable conditions which allow students to organize different kind of science circles what gives them chances to broaden their knowledge and acquire additional qualifications. The university authorities the deans and the academic teachers are aware of undertaking by the students different kind of jobs during the study, full time and part time job. Wanting to fulfill the expectations of young people, university creates such conditions of learning to allow the students reconciling work and education by awarding individual organization of study (IOS).

Status of student with IOS enable to establish individual terms of exams and also let to have bigger amount of absences on classes. Besides, some of universities give possibility to participate in lessons on -line or in web seminar. With the aim of adjustment of the education programs and make them more modernity university management undertakes close cooperation with employers and external institutions, creating advisory councils. The role of such committees is to rating existing teaching program, indication of the mistakes or the gaps, but what is the most important - formulate instructions and recommendations relating to education programs in order to influence for quality of education programs. Furthermore, the students and the graduates are included in to this process, they evaluate work of the academic teachers, the methods and tools of teaching work, the content of programs. Autonomy of the university allow to introduction of additional subjects and courses (such as: planning and development of professional and career, start their own businesses, career management, success on the labour market, graduates on the labour market), all of above lectures should cause that the range of students competencies and the knowledge will be wider, will help to better move around the job market, owing to knowledge of active methods of seeking employment, self-discovery and self-awareness. The universities and the university's faculties organizes the meetings for graduates with recruitment specialists and employers. During these meetings the students are

encouraged to participate in extracurricular practices which are longer than obligatory. They give possibility to full involve in the tasks and better a better understanding of future job. Some of the universities start dual-studies program, organized commonly in cooperation with employers and institutions. Signing the agreement including the schedule of duties of both sides, let the students to divide their time for learning and job reasonably. Such agreements are initiated by university or institution to obtain the most effective student's preparation to take up employment. Through such activities the students have chance to freely connecting work and study. The effectiveness of their actions confirmed by surveys on the transition of students into the labor market. For successfully entering the labor market correspond to factors such as mode of education, degree, direction and prestige finished university, but also a final assessment on the diploma, activity on the scientific circles and student organizations, internships, international exchanges and any experience acquired while learning (Lindberg, 2008, p. 381-382).

Summary

It is important to prepare the long-term strategy based on close cooperation of all participants of the education process: the university, the students, the employers. According to the specialists, is needed diagnose rightly the problems and difficulties, to describe in proper way the action strategy but more important is a consequences and determination during realization are required. Determining key factors which are decided about efficiency of taken initiatives by university refer to the next areas: Firstly, quality of the study program, what means that the plan will be built in logical, coherent and considered way. Such designed plan should give chance to develop and adjust the qualifications and competencies to the needs of the labor market. Secondly, very important are the standard of work of academic personel. The University should employ talented and charismatic teachers as didactic staff, which are able to hand on modernity knowledge, while the formal conditions such as quantity of persons, possessed academy degree and titles should be left on the further perspective as not so important. Thirdly, teaching methods, exactly saying their modernity. Teaching methods should be adjusted to the needs of new generation of students. This generation put now and will put and concentrate on new challenges, especially nowadays when the modern means of communication, their quick development and expansion stimulate invention and develop the skills(Forlicz, Kaleta, 2006, p. 65-68). Higher education is perceived more and more as usable category. The essence of study is not only personality development, widening own horizon or meeting new people but only gaining of particular knowledge and qualifications which meet the labor market demands and let to find satisfied and well-paid job. Universities, through direct and indirect actions such as: monitoring of student's fate, widely understood cooperation with the labour market represented by different sectors, organizing the courses, building the circumstances for promotion of go-ahead persons among graduates and students, adjustment of teaching to the

requirements of the labour market, existing trends. But what is very important. It is necessary to keep the balance between teaching for the labour market demands and university mission understanding as shaping of intellectual elites. The graduates should leave university with some universal competencies: searching and selection of information, analyzing and concluding, using knowledge but also transfer and sharing of knowledge. Furthermore, the graduate should possess a skills of lifelong learning, using all modern technologies and be able to apply above mentioned competencies (Barańska, 2014, p.578). But It should be remembered that the effectiveness of actions taken by the universities depends not only on them but on the other participants in the educational process.

BIBLIOGRAPHY

- Barańska M., Kandydat idealny, czyli o oczekiwaniach pracodawców wobec przyszłych pracowników [w]: Ćwikliński A., Przybyła M., (red) Społeczeństwo i edukacja. Teorie a implikacje praktyczne, Poznań 2015, p.192, ISBN 978-83-232-2830-1
- Barańska M., Uczelnia a rynek pracy, Dokonania Młodych Naukowców nr 3,2/2014, p.578, ISSN 2300-4436
- Budnikowski T., Bezrobocie wyzwaniem współczesności, Poznań 2009, p. 36, ISBN 978-83-61736-05-9
- Drozdowski R., Rynek pracy w Polsce. Recepcja, oczekiwania, strategie dostosowawcze, Poznań 2002, p.53 ISBN 83-232-1254-6
- Forlicz S., Kaleta A., Czynniki konkurencyjności szkoły wyższej [w]: Dielt J., Sapijaszka Z., (red) Konkurencja na runku usług edukacji wyższej, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź 2006, p. 65-68
- Gmerek T., Młodzież i dyplom akademicki. Społeczne konstrukcje sukcesu życiowego, [w]: Melosik Z., (red) Młodzież, styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje, Poznań 2001, p. 295, ISBN 978-83-8853-615-1
- Lindberg M.E., Higher Education-to-work Transitions in the Knowledge Society: The Initial Transition and Positional Competition Point of View. „Higher Education in Europe” 2008,Vol. 33, p. 381-382.
- Mamak- Zdancka M., Takuska-Mróż W., Od pracownika taylorowskiego do pracownika mobilnego- refleksje nad rolą zawodowa w społeczeństwie wiedzy, [w]: Przemiany pracy, postaw i ról zawodowych (red). D.Walczak –Duraj, Łódź 2011, p.121 ISBN 978-83-7525-505-8
- Melosik Z., Uniwersytet i społeczeństwo, Kraków 2009, p.74-82, ISBN 987-83-7587-210-1
- Nizińska A., Kurantowicz E., (Naj)trudniejsze podróże edukacyjne. Szkoły dla dorosłych w zmieniających się społeczno - kulturowych kontekstach, Studia Edukacyjne 8/2008, p. 192, ISBN 978-83-232-1984-2
- Pauluk D., Uniwersytet w blasku ideałów i w cieniu codziennego życia. Kontekst historyczny i współczesny, Kraków [w:] Pauluk D., Student na współczesnym

- uniwersytecie. *Idealy i codzienność*, Kraków 2010, s 93-106, ISBN 978-83-7587-521-8
- Raport Deloitte, *Pierwsze kroki na rynku pracy. Ogólnopolskie badanie studentów i absolwentów*, Warszawa 2010, p. 5-14.
- Skowrońska D., *Uniwersytet a prawda - wczoraj i dziś* [w:] Pauluk D., *Student na współczesnym uniwersytecie. Idealy i codzienność*, Kraków 2010, p.81. ISBN 978-83-7587-521-8
- Szaban J, M., *Rynek pracy w Polsce i w Unii Europejskiej*, Warszawa 2013, p.52, ISBN 978-83-7930-031-0
- Sztumski J., *Czy wiek XXI wiek stanie się początkiem cywilizacji bezrobocia?*, [w:] Gerlach R., (red) *Praca człowieka w XXI wieku. Konteksty – wyzwania – antynomie*, Bydgoszcz 2008, p.60-62 ISBN 978-83-7096-654-6
- Szydlik-Leszczyńska A., *Funkcjonowanie współczesnego rynku pracy. Wybrane uwarunkowania*. Warszawa 2012, p. 14-17, ISBN 978-83-7641-572-7
- Wójcicka M., *Wartości akademickie a konkurencyjność współdziałania*, [w:] Dielt J., Sapijaska Z., (red) *Konkurencja na runku usług edukacji wyższej*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź 2006, p. 40-41
- Zahorska M., Walczak D., *Polski system edukacyjny a rynku pracy w Unii Europejskiej*, Instytut Spraw Publicznych, *Analizy i Opinie* 51/2005, p. 10

Andragogika a bezpečnost obyvatelstva

prof. PhDr. Jan Barták, DrSc., Univerzita Jana Amose Komenského Praha, Roháčova 63, 130 00 Praha 3, e-mail: jan.bartak@tiscali.cz

PaedDr. Ing. Jan Zelinka, Univerzita Jana Amose Komenského Praha, Roháčova 63, 130 00 Praha 3, email: jzelinka@centrum.cz

Abstrakt: Autoři přinášejí nový pohled na andragogiku a její kompetence v oblasti vzdělávání dospělého obyvatelstva se zaměřením na aktuální, velmi diskutované, otázky bezpečnosti obyvatelstva.

Klíčová slova: andragogika, bezpečnostní andragogika, mimořádné události, ochrana obyvatelstva, vzdělávání obyvatelstva k ochraně a obraně

Adult education and public safety

Abstract: Authors brings a new perspective on adult education and its competence in the field of education of the adult population in connection with the now so often discussed the safety of the population.

Key words: adult education, emergencies, protection, training and education of the population to protect and defend

Úvod

Současná doba ovlivňuje život člověka řadou mimořádných a zvláštních událostí a situací, od živelních pohrom přes velké průmyslové a dopravní havárie až po terorismus a válečné události, se kterými se musí každý lidský jedinec, ať se jedná o dítě nebo dospělého člověka, případně osoby ohrožené sociální exkluzí (např. nezaměstnané, handicapované, případně osoby v postproduktivním věku) vyrovnat tak, aby se naučil s nimi nejen žít ale i úspěšně přežít v nových, mnohdy jemu neznámých, podmínkách.

Děti a studující mládež jsou na budoucí život a jeho problémy připravováni postupně od narození rodinou, posléze v mateřské škole a dále na základních, středních a vysokých školách. Naproti tomu dospělí, jakmile opustí některou ze škol a vstoupí do pracovního života a nejrůznějších sociálních rolí, jsou mnohdy odkázáni na to, jak se jim podaří se samostatně vyrovnat s novými skutečnostmi a přizpůsobit se jim.

Člověk se už od pradávna učil spoustě nových úkonů a postupů pozorováním a nápodobou činností odpozorovaných od jiných, zkušenějších. Ne vždy dosahoval žádoucích výsledků, zejména pokud tyto procesy směřující k osvojování tacitních způsobilostí probíhaly sporadicky, náhodně, nesoustavně.

Poněkud optimističtější jsou první výsledky v oblasti profesního vzdělávání. Mnozí osvícení podnikatelé dospěli k tomu, že je třeba učit potřebným návykům nejen nastupující nové zaměstnance, ale cyklicky upevňovat a rozvíjet potřebné způsobilosti i starších, kmenových zaměstnanců.

Ovšem na život současného člověka působí, často v souběhu, řada významných společenských i přírodních událostí, mění se, nezřídka zásadním způsobem, i prostředí, v němž žije. Okolní svět jej ovlivňuje mimořádnými událostmi, které jsou zapříčiněny lidskou činností, např. průmyslové a dopravní havárie, porušování životního prostředí, ekonomické a sociální události a zejména to nejhorší - ozbrojené konflikty a války.

Stejně tak na každého z nás působí příroda. Nejen v kladném, ale i záporném slova smyslu. Musíme se vyrovnávat s mimořádnými událostmi a vlivy, jako jsou třeba přívalové povodně, sucha, zemětřesení, kosmické události, pandemie apod.

Životní podmínky se tedy vyznačují rostoucí složitostí a dynamičností. Probíhající změny mají stále častěji diskontinuální charakter, což ztěžuje jejich předvídání, prognózování a realizaci odpovídajících preventivních opatření. Ke změnám tudíž dochází nezřídka rychleji, než lidé, jichž se týkají, získají a osvojí si relevantní znalosti a dovednosti, jak v nich obstát a aktivně jednat.

Máme-li se s tímto handicapem úspěšně vypořádat, je nutné přistupovat k řešení komplexně, tedy v obecné rovině zejména se zřetelem k aspektům sociálním, sociologickým, demografickým, environmentálním, psychologickým, antropologickým, v užším slova smyslu pak, s ohledem na specifika mimořádných a krizových situací, k aspektům bezpečnostním a vojenským ve vzájemné provázanosti.

Zmíněný, v podstatě systémový přístup umožňuje andragogika, jako disciplína komplexně se zabývající vzděláváním, rozvojem člověka a péčí o něho ve standardních i nestandardních situacích.

Role andragogiky z hlediska prevence mimořádných a krizových situací

Chce-li člověk, národ, či lidstvo přežít, musí se naučit na mimořádné či krizové situace vhodně a správně reagovat. Děti to učíme ve všech typech školských zařízení od mala až do jejich dospělosti ale dospělého člověka, zejména pak osoby mimo pracovní proces, tedy zejména osoby na rodičovské dovolené, seniory a handicapované, na tyto situace připravujeme formálně, sporadicky, nedostatečně.

Vláda České republiky proto přijala v listopadu roku 2013 usnesení o „Komplexní přípravě obyvatelstva k ochraně od roku 2014 do roku 2020 s výhledem do roku 2030“, ve kterém uložila různým státním i veřejným institucím, orgánům i organizacím systematicky připravovat občany ČR k ochraně před mimořádnými přírodními i antropogenními událostmi a zlepšovat jejich znalosti a dovednosti nezbytné k tomu, aby se s nimi dokázali zdárně vyrovnat.

Realizace tohoto usnesení má již určité, byť někdy sporné, výsledky. Postupně se v této oblasti začínají objevovat, kromě profesionálních vzdělávacích organizací a odborníků z Integrovaného záchranného systému (jedná se zpravidla o příslušníky krajských ředitelství HZS ČR) i tzv. „odborníci na civilní ochranu“, kteří se snaží působit jako lektoři či učitelé i když nemají pedagogické ani odborné vzdělání. Vede to při vzdělávání v civilní ochraně k povrchnosti a formalismu a ve svých důsledcích k nedostatečnému zájmu veřejnosti o tuto oblast.

Vzdělávání dospělých v oblasti civilní ochrany je schopna zabezpečit na požadované úrovni andragogika. Díky systémovému pojetí svého předmětu a orientaci na praxi je schopna vzdělávat dospělé v oblasti ochrany kvalifikovaně a efektivně. Proto je žádoucí sladit působení vzdělávacích zařízení v této oblasti a koordinační roli svěřit školám a vzdělávacím organizacím zaměřeným na andragogiku, resp. vzdělávání dospělých.

Použití termínu andragogika není zatím v naší společnosti všeobecně rozšířeno. Veřejnost ani zástupci příbuzných oborů tento pojem prozatím příliš neznají. Ani v jiných zemích se pojem andragogika příliš neprosadil, Používá se spíše výraz vzdělávání dospělých, další vzdělávání apod.

Samotný pojem andragogika vznikl později než první organizované formy vzdělávání dospělých. Zřejmě poprvé ho použil v roce 1833 německý vysokoškolský učitel Kapp ve své knize o výchovných myšlenkách řeckého filosofa Platona. Snažil se tím odlišit pedagogiku od vzdělávání dospělých. Pojem andragogika měl původně dva významy. Tou první definicí byla určitá představa, nauka, která se snažila o definici správného přístupu k učícímu se dospělému. Druhá definice chápe andragogiku jako specifickou část veškerého myšlení o výchově, učení se a vzdělávání se. Vědní a studijní obor vzdělávání dospělých a andragogika jsou v tomto případě chápána v podstatě jako synonyma. To odpovídá i současnému odbornému pojetí v ČR.

Dospělý člověk se vzdělává nejen formálně (ve školských institucích), ale i neformálně (ve vzdělávacích organizacích, na pracovišti), případně u něho dochází k informálnímu učení prostřednictvím nejrůznějších sociálních rolí a zájmových činností, kterým se věnuje. Za vzdělávání dospělých se obvykle chápe institucionalizovaný, organizovaný proces ¹ (byť tuto definici nelze jednoznačně vztáhnout na oblast informální – proto u ní hovoříme o učení, nikoli vzdělávání - pozn. aut). Chápeme-li vzdělávání dospělých jako organizovaný a institucionalizovaný proces vycházející ze společenské objednávky, implicitně musí existovat společenský zájem zakládat a podporovat instituce, které tuto společenskou objednávku dokáží uspokojit v zájmu vzdělávané osobnosti i celé společnosti.

Vzdělávání dospělých představuje totiž nejen individuální, ale zároveň i společenský proces. Vyžaduje tedy, vedle aplikace poznatků psychologie, antropologie, filosofie, etiky a dalších společenských věd uplatnění sociálních aspektů, nezbytných pro úspěšnou enkulturaci, personalizaci a socializaci dospělého člověka.

¹ Viz Beneš, M.: Andragogika teoretické základy, str. 15, Eurolex Bohemia 2003, ISBN 80-86432-23-8

Z andragogického hlediska je podstatné dosáhnout toho, aby se člověk něčemu naučil, poznal, pochopil a prakticky využíval něco, co dříve neuměl a neznal. Andragogika rozvíjí schopnost člověka sám nebo za pomoci druhých vytvářet nebo měnit své představy, zvyky, chování, schopnosti i dovednosti. Zaměřuje se především na konkrétní pomoc při řešení životních úkolů a na uspokojování potřeb člověka.

K zavedení pojmu andragogika v ČR po roce 1989 vedla hlavně snaha odlišit se od dřívějšího, ideově poněkud zdiskreditovaného, pojmu výchova a vzdělávání dospělých.² Andragogika je tedy:

- vědní obor zaměřený na vzdělávání a učení dospělých, který patří do systému věd o výchově a vyučování;
- studijní obor, který slouží pro přípravu odborníků pro vzdělávání dospělých.

K tomu existuje i odpovídající oblast společenské činnosti, ve které se vzdělávání dospělých realizuje, tedy andragogická praxe.

Vzdělávání obyvatelstva k ochraně

Člověk od nepaměti řeší mimořádné události a krizové jevy, které doprovázejí lidstvo již z minulosti a jejichž intenzita stále více a více ohrožuje jeho existenci. Patří k nim zejména přírodní (androgenní) katastrofy (povodně, hurikány, bouřky, tsunami, zemětřesení, námrazy, náledí, laviny, apod.), antropogenní mimořádné události, tedy mimořádné události spojené s činností člověka (sem patří průmyslové, energetické, ekologické a dopravní havárie, pandemie, epizootie, epifitie, extrémismus, hospodářská kriminalita, drogy, organizované násilí, stávkové akce, krádeže, sabotáže, kyberterorismus), a konečně ty nejtěžší či nejdůležitější a to jsou válečné konflikty a hospodářské krize.

Uvedené rozpory (ale i samotná příroda) jsou zdrojem krizových jevů, které se více či méně odrážejí na vývoji lidstva. Aby jim společnost mohla účinně čelit, vytváří si pravidla, soubory zákonů a nařízení, kterými se každý jednatel musí řídit a podřizovat se jim. Kritickým místem zůstávají metody a postupy, kterými se stanovují všeobecná pravidla ochrany obyvatelstva. Občané neznají dostatečně svá práva a povinnosti při vzniku mimořádných událostí a krizových situací. Dostávají se tak do role pasivního objektu, zcela závislého na činnosti profesionálních sborů a služeb, tj. složek integrovaného záchranného systému (IZS, sem patří HZS ČR, Policie ČR a poskytovatelé Zdravotnické záchranné služby a další záchranné a zdravotnické služby a organizace) a humanitárních organizací. Tento problém může být ještě umocněn existencí jazykové bariéry v důsledku zvyšující se migrace osob do zemí Evropské unie (dále jen „EU“), ČR nevyjímaje.³

V oblasti informovanosti a připravenosti občanů na mimořádné události se jeví jako nezbytné zohlednit nepříznivý demografický vývoj populace v ČR (nárůst počtu obyvatel

² Viz Beneš, M.: Andragogika teoretické základy, str. 13, Eurolex Bohemia 2003, ISBN 80-86432-23-8

³ Viz hodnocení situace v ČR v Usnesení vlády ČR z listopadu 2013 - „Koncepte ochrany obyvatelstva od roku 2014 do roku 2020 s výhledem do roku 2030“

v důchodovém věku odkázaných ve větší míře na cizí pomoc). To vše přispívá k nízkému pocitu bezpečí občanů. Velmi markantní je to u seniorů. Zkracování životní pracovní doby a zvyšování průměrné životnosti vedlo k tomu, že v mnoha zemích je důchodová fáze větší než doba přípravy na povolání.⁴ Tím se dostali senioři i z oblasti přímého vlivu výchovy k ochraně a obraně. Systematické vzdělávání seniorů je na rozdíl od školského a profesního vzdělávání dobrovolné a tak se mu věnuje relativně malé procento účastníků, pokud nebereme v úvahu informální učení prostřednictvím masových medií a přátel.

Z těchto skutečností vycházela vláda ČR a přijala v roce 2013 usnesení zaměřené na zkvalitnění ochrany obyvatelstva. Šlo o novou „Koncepci ochrany obyvatelstva od roku 2014 do roku 2020 s výhledem do roku 2030“, ve které vláda uložila nejen státním orgánům ale i veřejným, společenským, vzdělávacím a neziskovým organizacím řadu povinností v této oblasti. Jednou z nich je i příprava seniorů na ochranu. Z uvedené koncepce logicky vyplývá i důraz kladený na význam a postavení andragogiky v této oblasti.

Závěrečná doporučení

Mnohé životní situace nelze úspěšně zvládat bez učení a vzdělávání. To platí jak pro krizové situace, tak pro všední dny i pracovní život. V tomto úsilí musí sehrát andragogika jednu z rozhodujících rolí, zejména z hlediska prevence a řešení krizových situací, komplexně pak z hlediska přípravy a připravenosti obyvatelstva k ochraně a obraně.

Moderní společnost si vytvořila celou řadu vzdělávacích a výchovných institucí. Vzdělávání dospělých je organizovaná, cílevědomá a více či méně institucionalizovaná pomoc dospělému člověku nebo skupinám či organizacím. Vzdělávání dospělých se stává součástí života neustále se rozšiřujícího okruhu lidí, organickou součástí celoživotního vzdělávání a učení se.

Andragogika nachází významné postavení v nejrůznějších oblastech života společnosti, člení se na řadu subdisciplín, mezi nimiž hraje důležitou roli personální andragogika, jako součást personální politiky v organizacích a firmách. Těžiště vzdělávání dospělých se výrazně přesouvá od zájmového a všeobecného ke vzdělání zaměřenému na získávání profesních kvalifikací a kompetencí. Podíl nestátní nabídky vzdělávání dospělých prudce roste. V mnoha společnostech provází individuální rozvoj dospělých týmová práce, zaměřená na harmonizaci individuálního soutěžení s dosahováním synergických efektů vyplývajících z týmové spolupráce. Jde o úsilí zaměřené na sociální cítění, solidaritu, výchovou k občanství.

Proto vláda České republiky zformulovala usnesení, umožňující obyvatelstvu, od předškoláků až po lidi v důchodovém věku, se s nejrůznějšími mimořádnými přírodními

⁴ Viz Beneš, M.: Andragogika teoretické základy, Eurolex Bohemia 2003, ISBN 80-86432-23-8

i antropogenními událostmi zdárně vyrovnat. Přijala v listopadu roku 2013 Usnesení vlády ČR o „Komplexní přípravě obyvatelstva k ochraně od roku 2014 do roku 2020 s výhledem do roku 2030“, ve kterém uložila různým státním i veřejným institucím, orgánům i organizacím připravit obyvatele ČR k ochraně od dětí až po dospělé, včetně důchodců nebo lidí mimo pracovní poměr. Jde o zásadní usnesení vedoucí k posílení významu vzdělávacích zařízení, které jsou zaměřeny na andragogiku.

Efektivní vzdělávání dospělých v oblasti ochrany obyvatelstva závisí významně nejen na cílech, ale též metodách a formách jejich realizace. Proto by mělo být realizováno nejen příslušným specialistou na nějaký problém ale specialistou, který má i základy andragogiky. Zatím se spíše spoléháme na to, že to „někdo lidem nějak předá či vysvětlí“ a už nevidíme výsledek. Vycházíme-li z toho, že „*Andragogika je věda o vzdělávání dospělých a péči o dospělé, respektující všestranně zvláštnosti dospělé populace*“ a že „*se andragogika v oblasti výchovy a vzdělávání zabývá zvláštnostmi působení pedagogických zákonitostí na dospělé populaci, definuje osobnost dospělého ve výchovném a vzdělávacím procesu, definuje systém výchovy a vzdělávání dospělé populace, jakož i zvláštnosti ve vztahu k ostatním pedagogickým a společenským vědám*“⁵ pak je nutné vyzvednout význam andragogiky pro oblast vzdělávání učitelů či školících center či odborných lektorů pro vzdělávání dospělého obyvatelstva k ochraně ale i pro přípravu dospělého obyvatelstva samotného, a to jak v rámci profesního vzdělávání pracovníků státní a veřejné správy, v rámci firemního vzdělávání ale i odborného vzdělávání příslušníků IZS a zejména seniorů, kteří jsou již mimo pracovní povinnosti a zejména mimo možnosti působení jakékoli profesní přípravy, ale i přípravu obyvatelstva, které je sice v ve věku produktivním ale je mimo pracovní proces, jako jsou ženy na mateřské dovolené, dlouhodobě nezaměstnaní a lidé zdravotně hendikepovaní.

Na základě vyslovených předpokladů můžeme tedy konstatovat, že příprava obyvatelstva k ochraně a obraně a to jak profesní, tak společenská či občanská, se stává jednou z významných nových kompetencí andragogiky.⁶ **Aktuální problémy současné doby si vynucují řešit problematiku vzdělávání v oblasti ochrany obyvatelstva koordinovaně na celostátní úrovni, v rámci andragogické subdiscipliny, kterou můžeme pracovně nazvat *bezpečnostní andragogikou*. Oblastí jejího zájmu bude komplexní příprava dospělých pro ochranu obyvatelstva.**

Je tedy žádoucí, aby se andragogika obohatila o novou subdisciplinu, ***bezpečnostní andragogiku***. Nebude to ovšem jednoduchá cesta, poněvadž z hlediska metodologického, metodického a didaktického, se zaměřením nejen na vzdělávané, ale i na jejich školitele, čeká na řešitele tohoto úkolu ještě mnoho úskalí.

Tato práce je součástí výzkumného grantu UJAK Praha, SGP č. 412/2015/15.

⁵

viz Palán Zdeněk: Základy andragogiky, VŠ JAK Praha, Praha 2003, ISBN 80-86723-03-8, str. 7

⁶

Viz - Zelinka, Jan: Vzdělávání dospělých k ochraně obyvatelstva, Sborník z mezinárodní doktorandské andragogické konference UJAK Praha 25. 3. 2015, Erudio Patria Ostrava, Ostrava 2015, str. 111, ISBN 978-80-905240-5-7

Použitá literatura

- BARTÁK, J. *Profesní vzdělávání dospělých*. UJAK, Praha 2007, ISBN 978-80-86723-34-1.
- BARTÁK, J. *Jak vzdělávat dospělé*. Alfa Nakladatelství, s.r.o., Praha 2008, ISBN 978-80-87197-12-7.
- BENEŠ, M. *Andragogika*. EUROLEX BOHEMIA, s.r.o., Praha 2003, ISBN 80-86432-23-8.
- DANEK, J. *Úvod do filosofie výchovy*. UJAK Praha, Praha 2011, ISBN 978-80-7452-011-2.
- MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. (II. vydání), ASPI Publishing, Praha 2004, ISBN 80-7357-045-9.
- PALÁN, Z. *Základy andragogiky*. VŠ JAK Praha, Praha 2003, ISBN 80-86723-03-8.
- Usnesení vlády České republiky z listopadu 2013 – „Koncepte ochrany obyvatelstva od roku 2014 do roku 2020 s výhledem do roku 2030.
- VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M.: *Kompetence ve vzdělávání*. Grada Publishing, a.s., Praha 2008, ISBN 978-80-247-1770-8.
- VETEŠKA, J. a kolektiv: *Nová paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. EDUCA Service s UJAK Praha, Praha 2009, ISBN 978-80-87306-04-8.
- VETEŠKA J. *Kompetence ve vzdělávání dospělých*. UJAK Praha, Praha 2010, ISBN 978-80-86723-98-3.
- ZELINKA, J. *Vzdělávání dospělých k ochraně obyvatelstva*. Sborník z mezinárodní doktorandské andragogické konference UJAK Praha 25. 3. 2015, str. 109 – 112, Erudio Patria Ostrava, Ostrava 2015, ISBN 978-80-905240-5-7.

Průzkum a zhodnocení postojů studentů učitelských oborů k romským studentům: První krok k zlepšení vzdělávacích výsledků

PhDr. Benedetti Mary, Ph.D., Department of Literacy and Second Language Studies, Faculty of Teacher Education, University of Cincinnati, PO Box 45211-0022, Cincinnati, Ohio, USA 45211 and Department of English and American Studies, Faculty of Arts, Masaryk University, Gorkého 7, 62000 Brno Czech Republic, e-mail: mary.benedetti@uc.edu

Mgr. Radka Mlýnková, Centrum jazykového vzdělávání, Masarykova Univerzita, Komenského nám. 220/2, Brno, email: radka.mlynkova@post.cz

Abstrakt: Úvodním krokem k vytváření programu dalšího vzdělávání učitelů zaměřeného na zlepšování vzdělávacích výsledků romských studentů v českých školách je dotazníkové šetření zjišťující vnímání a postoje studentů učitelských oborů k romským studentům. Dotazník skládající se z 37 otázek byl administrován u více než 100 studentů učitelských oborů na Masarykově univerzitě během podzimního semestru 2014. Výsledky dotazníkového šetření naznačují, že postoj studentů učitelství k romským studentům je lepší, než se očekávalo, se silnou korelací mezi pozitivním postojem a osobní zkušeností se členy romské komunity a povědomím o romské kultuře. Značná část respondentů však také vyjádřila obavu ohledně svých schopností pracovat s romskými studenty efektivně a poukázala na potřebu dalšího profesního rozvoje v této oblasti. Přestože je nezbytné pokračovat v dalším výzkumu se studenty učitelských oborů, výsledky tohoto předvýzkumu poukazují na potřebu začlenění vzdělávání zaměřeného na specifika minoritních skupin obyvatelstva do vzdělávacího kurikula budoucích učitelů.

Klíčová slova: romští studenti, příprava učitelů, další vzdělávání učitelů, postoje studentů

Surveying and Assessing Pre-Service Teachers' Attitudes to Roma Students: The First Step in Improving Educational Outcomes

Abstract: The initial step towards the development of a program for further teacher training focused on improving educational outcomes for Romany students in Czech schools is surveying students of pedagogy specializations regarding their perceptions of and attitudes towards the students from this minority. The 37-item survey was distributed to over a hundred students of pedagogy programs at Masaryk University in the Autumn semester of 2014. The results indicate a more positive perception of

Romany students than expected, with preliminary analysis indicating strong correlation between positive perceptions and personal experiences with Romany community members as well as knowledge of the Romany culture. However, respondents expressed significant concern with their ability to work effectively with Romany students and voiced the need for additional professional development in this area. While additional research with students of teaching programs is necessary, the results of this preliminary study point to the need for the addition of teaching targeted towards minority student populations into teacher training curricula.

Key words: Roma students, teacher preparation, teacher professional development, student attitudes

Introduction

The status and situation of the Roma have been recognized as critical issues in much of Europe, as most clearly evidenced by the Decade of Roma Inclusion initiative which began in 2005 and concludes in 2015. With partner organizations including the United Nations Development Program, the World Bank, the Council of Europe, and the World Health Organization, one might assume that significant progress would have been made over the course of the initiative, but research indicates that instead there has been a “lack of significant success over the last decades in contrast to the invested resources” (Popova, 2015, p. 4). This failure to achieve its goals has been recognized by the initiative’s administration which states

After eight years it is clear that Roma integration has not been completed despite the fact that it has gained a higher level of attention by a number of key policy makers. The Decade goal to eliminate discrimination against Roma and close the unacceptable gap between Roma and the rest of society is still relevant, as the gap remains, and in some cases appears to be growing. (<http://www.romadecade.org/about-the-decade-decade-future>)

The Roma population in much of Europe remains mired in poverty, with some communities experiencing an unemployment rate approaching 100% (Chinole, 2007; Greenberg 2010) and shockingly low levels of access to sanitation, safe housing, and social services (Cottrell & Evans, 2012). Roma children suffer from far poorer health than members of the majority communities, and few attain upper secondary school completion, let alone university entrance. Two major factors appear to contribute to these problems: systemic racism on the part of non-Roma Europeans, and the lack or poor quality of education available to the Roma community.

In situations such as these, in which attitudes toward a minority community are highly negative and in which the youth of that community are being under-served in the educational system, social scientists have pointed to the education of teachers as a means of social change. Recently, a number of researchers have called for precisely

this solution in the case of the Roma. For example, Catto (2014) concludes that “The EU, individual countries and local education systems must take better care to train teachers that are more sympathetic to the Roma plight. Properly trained teachers should understand the cultural differences between Roma and non-Roma students. They should also be supportive and have appropriate expectations for Roma children to help them succeed in mainstream education” (p. 24).

Lasting social change, however, is not easy to affect, particularly in the case of the Roma, who have endured prejudice and exclusion for thousands of years. An effective program for social change must involve not only policy makers but also members of educational communities—those on the “front lines” of education—and Roma community members as well. As indicated in the European Commission’s EU Framework for National Roma Integration Strategies up to 2020,

Determined action, in active dialogue with the Roma, is needed both at national and EU level. While primary responsibility for that action rests with public authorities, it remains a challenge given that the social and economic integration of Roma is a two-way process which requires a change of mindsets of the majority of the people as well as of members of the Roma communities.

This paper presents the preliminary results of the first phase of research in a larger project designed to improve educational outcomes for Roma students in Czech schools. In this first phase, the researchers surveyed 110 Czech preservice teachers regarding their knowledge of Roma people and culture; their perceptions of the Roma community; and their dispositions toward the education of Roma children (i.e., the “mindset” of future educators). While data collection and analysis in this first phase continues, the results from these participants have guided the development of later stages of the project, which entails uniting Roma community members, teachers, and teacher educators in action research that will generate the information necessary to create a comprehensive teacher training/development program for working with Roma students.

The questions that guided this initial phase of the research are:

- 1) What are pre-service teachers’ attitudes toward and perceptions of Roma people and culture?
- 2) Does pre-service teachers’ familiarity with Roma people and/or knowledge of Roma culture affect their attitudes and perceptions?
- 3) What dispositions regarding the education of Roma children do pre-service teachers have, and are these related to their familiarity with Roma people and/or knowledge of Roma culture?

Objectives and Methods

Research intending to effect social change must commence with data regarding the current social situation so that researcher bias, scholarly and community assumptions,

and anecdotal evidence do not form a faulty foundation upon which the research is based. Thus, the first phase of this research project seeks to identify preservice teachers' knowledge, perceptions, and dispositions in relation to Roma communities and students. To this end, the researchers developed a 37-item questionnaire in Autumn 2014. Survey questions were of three types: Knowledge Questions, which were designed to elicit information about respondents' personal knowledge of Roma people and familiarity with Roma culture; Perception Questions, which asked respondents to indicate their beliefs about and attitudes toward Roma people, culture, and education; and Disposition Questions. The U. S. National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) defines Teacher Dispositions as "Professional attitudes, values, and beliefs demonstrated through both verbal and non-verbal behaviors as educators interact with students, families, colleagues, and communities. These positive behaviors support student learning and development" (<http://www.ncate.org/Standards/UnitStandards/Glossary/tabid/477/Default.aspx>). For the survey, Disposition Questions were developed to ascertain the extent to which respondents held the attitudes values and beliefs required for the successful education of Roma children. The number of survey items in each category and sample items can be seen in Figure 1.

Question Category	# of Items	Sample Items
Knowledge	6	I know some Roma people personally. Roma families live in my neighborhood/village. I have Roma friends. I am Roma. I know a lot about Roma culture. I went to school with Roma students.
Perception	21	Roma children have difficulty in school. Roma children should be in "regular" schools. I am afraid of Roma people. Roma parents respect teachers. Roma children need extra help. Many Roma children are dirty. Many Roma children are not as intelligent as other children. I have a good opinion of Roma people.
Disposition	9	I want to work with Roma children. I want to meet the parents of my Roma students. I want to learn more about Roma culture. I do not know how to teach Roma children. It is difficult to teach Roma children.

Figure 1. The number of survey items in each category and sample items

The questionnaire was initially developed in English by the researcher with the greater knowledge of survey development and analysis (Benedetti) and revised with the co-researcher who is a native speaker of Czech and familiar with the level of English language proficiency of the target participants (Mlýnková). The survey was

subsequently made available online using SurveyMonkey in both English and Czech versions. The survey was distributed to pre-service teachers from the Faculty of Education at orientation sessions in the Centre for Language Education at Masaryk University in October 2014.

110 pre-service teachers responded to the survey. Respondents included students from a variety of pedagogical disciplines, including Special Education, Czech Language and Literature, Math, Chemistry, and Physics.

One interesting issue was noticed during data entry. During the questionnaire development, the researchers chose to use a 4-point Likert scale (1 = strongly disagree; 2 = disagree; 3 = agree; 4 = strongly agree), as they were aware that “Using a mid-point item has been shown to affect the data. . . . When surveying a population to ascertain opinion, then the inclusion or omission of a mid-point can alter the results considerably” (Croasmun & Ostrom, 2011, p. 20). Given that many people are reluctant to express opinions regarding “sensitive” topics (e.g., racism), the researchers made the conscious choice to “force” respondents into making a choice other than “I don’t know,” which is what the center item in an odd-numbered Likert scale is frequently interpreted to mean. The Perception Questions in particular seek to generate information about respondents’ attitudes and beliefs, and allowing respondents the “I don’t know” option would have been counterproductive. While this strategy appeared to work—very few items were left blank – over 20 participants wrote either “I don’t know” or “Not all” on the paper survey next to items that they had answered. In addition, a few participants did not respond to random items.

Data analysis involved first calculating means and standard deviations for each item on the questionnaire to answer Research Question 1: What are preservice teachers’ attitudes toward and perceptions of Roma people and culture? Subsequently, correlation coefficients were calculated for selected items (i.e., selected Knowledge Questions x selected Perception Questions; selected Knowledge Questions x selected Disposition Questions) in order to answer Research Questions 2 and 3: Does preservice teachers’ familiarity with Roma people and/or knowledge of Roma culture affect their attitudes and perceptions? What dispositions regarding the education of Roma children do preservice teachers have, and are these related to their familiarity with Roma people and/or knowledge of Roma culture? Excel was used for all statistical calculations.

Results and Discussion

Research Question 1: What are preservice teachers’ attitudes toward and perceptions of Roma people and culture?

Twenty-two of the 37 items in the questionnaire relate to attitudes toward and perceptions of Roma people and culture. Eight of these 22 items elicit information about attitudes about Roma people and culture in general, and the other 14 target attitudes regarding the education of Roma children.

Table 1 shows means and standard deviations for the 8 questionnaire items related to Roma people and culture in general.

	<i>n</i> =	Mean	Std Dev S
6. I am afraid of Roma people.	109	2.46	0.845
13. Roma parents do not want their children to go to school.	108	2.66	0.686
14. Roma parents respect teachers.	108	1.94	0.701
16. Roma parents value education.	106	2.14	0.639
21. Roma parents do not trust teachers.	108	2.88	0.542
30. Many Roma children are dirty.	109	2.48	0.688
31. Roma culture is interesting.	107	2.84	0.779
35. I have a good opinion of Roma people.	106	2.24	0.641

Table 1. Attitudes toward Roma People and Culture in General

Data in this category indicate that while respondents did not greatly fear Roma (but note the standard deviation on item 6), they also did not perceive the community and culture positively, with responses on items 14, 16, 31, and 35 all falling below a mean of 3.0. The mean of the responses to item 14 (Roma parents respect teachers) is particularly low ($n = 108$, $M = 1.94$, $SD = 0.701$). However, respondents disagreed that Roma parents don't want their children to go to school and do not trust teachers (items 13 and 21). There appears to be a great deal of ambivalence about Roma attitudes toward education and educators; respondents seem to simply not know what Roma community values are.

Survey respondents held generally more positive attitudes toward the education of Roma children than about Roma people and culture in general, although the results here too were mixed. Table 2 shows means and standard deviations for the 14 questionnaire items related to the education of Roma children.

		<i>n</i> =	Mean	Std Dev S
2.	Roma children have difficulty in school.	109	3.03	0.535
3.	Roma children should be in “regular” schools.	109	3.06	0.657
4.	Roma children often behave badly in school.	109	3.00	0.638
8.	Roma children should be in special schools for them only.	110	1.81	0.873
9.	Many Roma children are good students.	110	2.49	0.674
10.	Roma children should be taught by Roma teachers.	109	2.19	0.726
11.	Many Roma children are well behaved in school.	110	2.26	0.659
12.	Many Roma children are not as intelligent as other children.	110	2.13	0.731
19.	Roma children have special needs.	108	2.56	0.753
24.	Roma children need extra help.	108	2.76	0.609
25.	Roma children are a positive influence on other children.	106	1.80	0.592
32.	Cultural diversity is good for schools.	110	3.04	0.663
34.	Other students are afraid of Roma children.	109	2.98	0.638
37.	Roma children are treated equally to other students.	106	2.39	0.670

Table 2. Attitudes toward the Education of Roma Children

These data indicate that respondents believe that Roma children exhibit both academic and behavioral problems in the educational system, with means of 3.03 for “Roma children have difficulty in school” and 3.00 for “Roma children often behave badly in school,” in addition to a 2.26 mean for “Many Roma children are well behaved in school” and 2.49 for “Many Roma children are good students.” However, they do not appear to believe that these difficulties are due to lack of intelligence ($M = 2.13$ for “Many Roma children are not as intelligent as other children.”) It may be that they attribute the problems of Roma children to their culture rather than intelligence. Interestingly, respondents generally disagree that Roma children have special needs ($M = 2.56$) or need extra help ($M = 2.76$); this is somewhat disturbing, as children from linguistic and cultural minority groups often *do* need supplementary assistance if they are to succeed in mainstream education. Respondents further do not believe that Roma children should be taught by Roma teachers (item 10, $M = 2.19$), although a great deal of evidence exists supporting the value of successful role models in minority education.

Also notable in these results is the belief that Roma children should not be segregated into separate schools (items 3 and 8). This may be attributed to respondents’ awareness of the 2005 European Court of Human Rights case *D. H. and Others v. the Czech Republic*, or it may be an indication of larger attitudinal change among Czechs.

While respondents indicate a positive attitude toward cultural diversity (item 32, $M = 3.04$, $SD = 0.663$), they do not believe that Roma children are a positive influence on other children (item 25, $M = 1.80$, $SD = 0.592$). It is often the case that the concept of cultural diversity is valued more highly in theory than in practice, but the relatively positive perception of the importance of diversity in Czech education is promising.

Overall, the pre-service teachers in this phase of the study did not indicate positive attitudes toward Roma people or culture, although they were more positive regarding the education of Roma children. However, given the overwhelmingly negative results of recent studies of the attitudes of Czech citizens in general toward Roma, the results here can be seen in a somewhat positive light. It is also important to note the very high standard deviations on many of the survey items, which indicates that some pre-service teachers hold much more positive beliefs than might have been anticipated. There appears to be reason for hope that, with appropriate support and education, pre-service teachers' perceptions of Roma will improve.

Research Question 2: Does pre-service teachers' familiarity with Roma people and/or knowledge of Roma culture affect their attitudes and perceptions?

Six items on the survey were designed to elicit data about respondents' familiarity with Roma people and culture. These items, with response means and standard deviations, can be seen in Table 3.

	n=	Mean	Std Dev S
1. I know some Roma people personally.	110	2.67	0.987
7. Roma families live in my neighborhood/village.	110	2.55	1.080
18. I have Roma friends.	110	2.04	0.877
22. I know a lot about Roma culture.	110	2.04	0.649
23. I am Roma.	110	1.14	0.370
29. I went to school with Roma students.	110	2.33	1.006

Table 3. Knowledge of Roma People and Culture

Clearly, respondents, none of whom left any of these questions unanswered, do not generally have Roma acquaintances, friends, neighbors, or classmates, nor do they have a high degree of knowledge about Roma culture. This is not particularly surprising, given the geographic isolation of Roma populations in Czech cities. Note, however, the high standard deviations on these survey items (with the exception of item 23). Note also that even though some respondents do indeed have Roma friends or acquaintances, this familiarity does not appear to result in increased understanding of Roma culture.

The mean result for item 23, "I am Roma" ($M = 1.14$), was the lowest of all means in the study. Most respondents indicated that they strongly disagreed with this statement, with only one student claiming Roma heritage. This too is unsurprising, as extremely few Roma students enter tertiary education in the Czech Republic.

While analysis of the relationship between respondents' knowledge of Roma people and culture and their perception of this minority group has just begun, preliminary results of Pearson product-moment correlation coefficient analysis has not yet yielded any significant results.

Research Question 3: What dispositions regarding the education of Roma children do pre-service teachers have, and are these related to their familiarity with Roma people and/or knowledge of Roma culture?

The concept of teacher dispositions is fairly recent, only appearing with any frequency in the professional literature in the early 1990s. However, the National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE), a hugely influential organization charged with overseeing the quality of all teacher education programs in the United States, now requires that programs assess the dispositions of all candidates for degrees in teaching. Dispositions can be viewed as “beliefs in practice,” or the degree to which teachers hold the values, commitments, and ethics necessary for effective teaching. Nine items on the questionnaire relate to dispositions (Table 4).

		n=	Mean	Std Dev S
5.	I want to work with Roma children.	109	2.08	0.747
15.	I prefer to work in a school with no Roma children.	109	2.36	0.834
17.	I want to meet the parents of my Roma students.	109	3.00	0.733
20.	I would like to become partners with Roma parents.	108	2.44	0.823
26.	I want to learn more about Roma culture.	110	2.65	0.737
27.	I do not know how to teach Roma children.	108	2.62	0.680
28.	I am afraid to have Roma students in my classes.	109	2.33	0.782
33.	I want to teach students from different cultures.	108	2.94	0.674
36.	It is difficult to teach Roma students.	110	3.12	0.586

Table 4. Dispositions of Pre-Service Teachers

Given respondents’ perceptions and knowledge of Roma people and culture as discussed above, the results on this data set are to a large extent to be expected. Means are relatively low, with the exceptions of those on items 17, 33, and 36. Responses to item 17, “I want to meet the parents of my Roma students,” resulted in a mean of 3.00; one might speculate that this is the result of either curiosity or an understanding of the importance of involving parents in the education of minority children. Respondents are far less positive in response to item 20, “I would like to become partners with Roma parents,” however, which casts doubt on the latter interpretation.

Once again, as in item 33 “I want to teach students from different cultures,” when the specificity of the Roma minority is removed, responses are higher. Cultural diversity is apparently seen as a good—unless that diversity indicates Roma.

The item in this data subset with the lowest mean, item 5 “I want to work with Roma children” (M = 2.08), is remarkable in light of the responses to items 27 “I do not know how to teach Roma children” (M = 2.62) and 36 “It is difficult to teach Roma students” (M = 3.12). By and large, respondents are not enthusiastic about working with Roma children, but not because they don’t know how; rather, their low disposition seems to be related to difficulty, not perceived lack of knowledge. Unfortunately, the

data in this study show that they do indeed lack the knowledge and dispositions that they will need to work with Roma children effectively.

An examination of the relationship between respondents' dispositions toward Roma students and their perception of this minority group has just begun, but one preliminary result of a Pearson product-moment correlation coefficient analysis is significant. The variables item 1 "I know some Roma people personally" and item 27 "I do not know how to teach Roma children" were correlated, $-r(108) = .265, p < .01$. This indicates that respondents who have greater personal knowledge of Roma people feel less unqualified to teach their children. Other correlations of significance are likely to be discovered in the analysis process, which continues.

Conclusion

While this study is preliminary and has elicited responses from a small sample of Czech pre-service teachers to date, it does suggest that, in the final year of the Decade of Roma Inclusion, a great deal of work remains to be done. The pre-service students in this study, while having somewhat more positive perceptions of Roma people and culture than anticipated, still do not have the knowledge or dispositions to work effectively with this significant minority population. Chinole's (2007) assertion that "schools fail both in treating these students equitably fair as learners and to respect their cultures as valid systems" (p. 39) will continue to hold true unless perceptions and dispositions change.

Change must be effected both within schools and in the society at large. Within the educational system, for example, "Cultural classes or lessons should target non-Roma to help them understand and accept the cultural differences and Roma language classes should be offered to help Roma children feel accepted and comfortable in 'coming out' about their Roma heritage" (Catto, 2014, p. 24), and Roma students should be mentored into the teaching profession. At the same time, larger societal initiatives must address "embedded negative attitudes by Roma by the majority" (McGarry, 2011, p. 131).

It is our contention that these measures would be best implemented through long-term initiatives directed at pre- and in-service teachers, as what is required is essentially the education of generations of children with the goal of creating a society in which cultural diversity is truly valued. But teacher educators alone cannot effect this change; as Lazar and Baciu (2014) point out, "The involvement of NGO's, Roma communities' formal and informal leaders, practitioners and academics would add to the action plan a more realistic perspective, thus rendering its measures more effective and beneficiary-oriented" (p. 232). Only with the support of all constituent communities can the situation of the Roma be improved.

References

- Catto, L. (2012). Xenophobia and structural violence: Barriers to education for Roma youth. *PURE Insights*, v. 1, Iss 1, Article 5. Available at <http://digitalcommons.wou.edu/pure/vol1/iss1/5>.
- Chinole, C. (2007). Denial of the right to education for Roma in the European Union. *Revista Romana de Biotice*, v. 5, nr. 3, pp. 37-50.
- Cottrell, P. & Evans, E. (2012). Exclusive Europe: Human rights, hypocrisy, and the case of the Roma. Paper presented at the Western Political Science Association: Portland, Oregon.
- Croasmun J. T., & Ostrom, L. (2011). Using Likert-type scales in the Social Sciences. *Journal of Adult Education*, v. 40, n. 1.
- European Commission's EU Framework for National Roma Integration Strategies up to 2020. http://ec.europa.eu/justice/policies/discrimination/docs/com_2011_173_en.pdf
- Greenberg, J. (2010). Report on Roma education today: From slavery to segregation and beyond. *Columbia Law Review*, v. 110, n. 4.
- Lazar, T. A., & Baciu, E. L. (2014). Educational inclusion of Roma people: The Romanian policy approach, in a European context. Paper presented at the International Conference on Economics, Education and Humanities, Bali, Indonesia.
- McGarry, A. (2011). The dilemma of the European Union's Roma policy. *Critical Social Policy* v. 32, n. 126.
- NCATE Glossary.
<http://www.ncate.org/Standards/UnitStandards/Glossary/tabid/477/Default.aspx>
- Popova, Z. (2015). 'Roma' Policy Making: Key Challenges & Possible Solutions. *ECMI Issue Brief #34*.
- The Decade after 2015. <http://www.romadecade.org/about-the-decade-decade-future>

Senioři v procesu vzdělávání v kurzech U3V na Univerzitě J. E. Purkyně v Ústí nad Labem

PhDr. Ing. Ivan Bertl, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Katedra pedagogiky, Pasteurova 1, 400 96, Ústí nad Labem, e-mail: ivan.bertl@ujep.cz

Abstrakt: Příspěvek popisuje východiska – teoretická i praktická – při vzdělávání seniorů v podmínkách univerzity třetího věku (U3V) v konkrétním kurzu na Univerzitě J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. Je zde analyzována konkrétní skupina vzdělávaných seniorů - vč. jejich sociologických charakteristik a jejich kategorizace – věk, původní povolání, nejvyšší dosažené vzdělání, opakovanost účasti v kurzech U3V či preferovaná vzdělávací témata.

Klíčová slova: senior, vzdělávací příležitost, poproduktivní vzdělávání, kurikulum, sociologická analýza, klíčové kompetence

Seniors in the education process in U3A courses at the University of JE Purkyně in Usti nad Labem

Abstract: The paper describes the background - theoretical and practical - in seniors' education in the conditions of the University of the Third Age (U3A) in a specific course at the J. E. Purkyně University in Ústí nad Labem. A specific group of seniors who are being educated at the university is analysed - including their sociological characteristics and their categorizations - age, original occupation, highest level of education completed, periodical participation in U3A courses or preferred educational topics.

Key words: senior, educational opportunity, post productive education, curriculum, sociological analysis, key competencies

Úvod

Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem pořádá již řadu let kurzy pro seniory – v rámci univerzity třetího věku (U3V). Nabídka těchto kurzů byla aktuálně rozšířena o čtyřsemestrální výuku základů grafologie. Tato nová vzdělávací příležitost byla seniory přivítána. Jejich účast je velice výrazná – v průměru se jednoho setkání zúčastní 60-70 klientů. Jde o čtyřhodinové výukové bloky. V průběhu jednoho setkání byli účastníci požádáni o vyplnění anonymního dotazníku mapujícího v tomto textu dále zpracovaná témata.

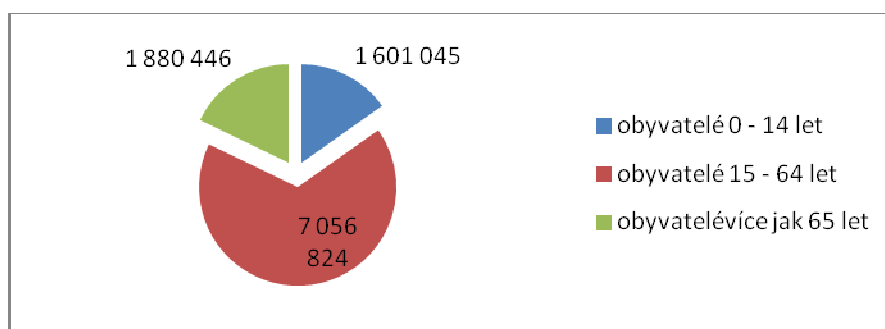
Stárnutí populace je nejcharakterističtější rysem demografického vývoje v ČR, ale i v dalších rozvinutých zemích Evropy. Tento vývoj bude v následujících letech zcela určitě pokračovat. Podle prognóz zpracovaných Českým statistickým úřadem by měli starší lidé nad 65 let v roce 2030 tvořit 22,8 % populace, v roce 2050 pak již 31,3 %. Tento podíl v celkovém počtu obyvatelstva představuje přibližně 3 miliony lidí⁷.

V současnosti se stále více diskutují otázky seberealizace, kvality života a jeho smyslu v pokročilém stáří. Populace seniorů není heterogenní skupinou. Rozdíly jsou dány jednak věkem a kondicí jednotlivých osob, ale také rozdílnými podmínkami, v nichž senioři prožili svůj život.

1. Východiska pro vzdělávání seniorů

Každý zdravý jedinec se během svého života pohybuje po vzdělávací dráze.⁸ Tato individuální dráha každého člověka je determinována několika skupinami faktorů. Vliv má bezesporu osobní charakteristika subjektu – tj. vzdělávaného seniora. Konkrétně se jedná o úroveň jeho intelektových schopností, rozvinutost kognitivního vývoje, o jeho motivace, zájmy, pílí, osobní ambice a jiné psychické vlastnosti. Vliv mají rovněž socioekonomické a sociokulturní charakteristiky člověka ve smyslu rodinného prostředí, v němž jedinec vyrůstal a žil.

Pokud se zaměříme na kvantitativní demografické ukazatele⁹, zjistíme, že skupina seniorů ve věku vyšším jak 65 let je v celkové populaci ČR poměrně významnou sociologickou skupinou (k 31. 12. 2014) – představuje téměř 18 % populace, tzn. pětinu obyvatelstva.

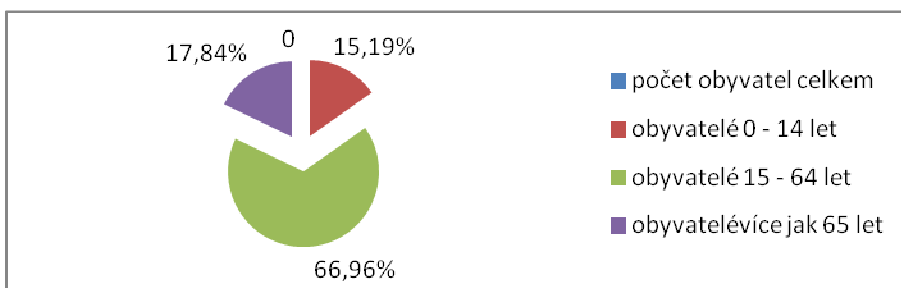


Obrázek 1. Věkové rozložení populace

⁷ VETEŠKA, J.; SALIVAROVÁ, J. *Vzdělávání dospělých – příležitosti a úskalí v globalizovaném světě*. Praha: Educa service, s. 253

⁸ PRŮCHA, J.; VETEŠKA, J. *Andragogický slovník – 2. vydání*. Praha: Grada, s. 299

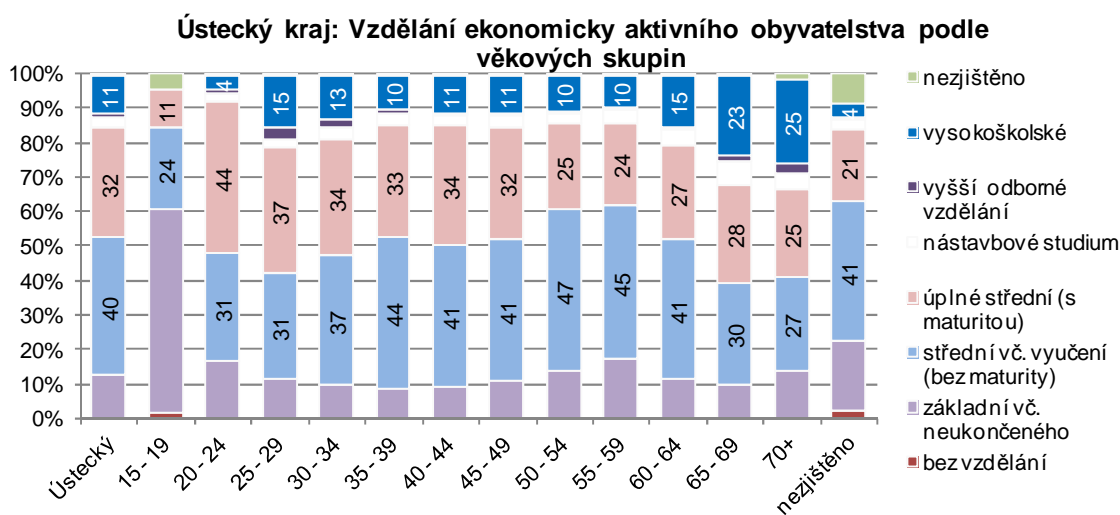
⁹ http://vdb.czso.cz/vdbvo/tabparam.jsp?voa=tabulka&cislotab=DEM0040PU_KR&maklist_velikost=10000&kapitola_id=19



Obrázek 2. Věkové rozložení populace

Domníváme se, že nesporný vliv na úroveň života seniora má rovněž i původní profese a profesní orientace¹⁰, ve které dospělý jedinec či senior v aktivní části svého života působil. Tato skutečnost ovlivňuje individualizovaný proces – resp. celou celoživotní dráhu člověka ve smyslu jeho popracovní aktivity. Lidé, kteří byli celoživotně zvyklí se vzdělávat, připravovat se na výkon určitých činností, průběžně se seznamovat se změnou zákonů, předpisů či pracovních postupů, jsou ve vyšším věku postaveni do situace, kdy jim tato intelektová činnost - jako seniorům v poproduktivním věku – přirozeně chybí.

Pokud se soustředíme na Ústecký kraj (sídlo organizace pořádající analyzovaný kurz), který je vzhledem k možné docházce či dojezdu pro účastníky vzdělávání seniorů nejrozhodnější, nenalezneme výrazně odlišné statistické údaje¹¹, které by vzdělávání seniorů v tomto smyslu právě v Ústeckém kraji vyvracely:



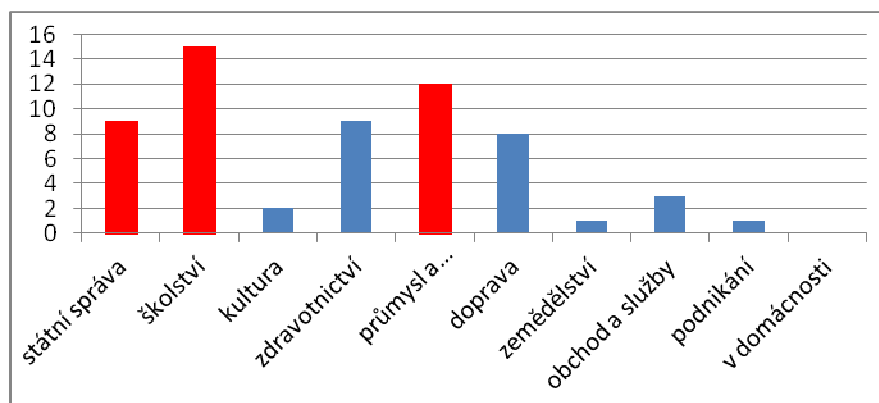
Obrázek 3. Ústecký kraj: Vzdělání ekonomicky aktivního obyvatelstva podle věkových skupin

¹⁰ PRŮCHA, J.; VETĚŠKA, J. *Andragogický slovník – 2. vydání*. Praha: Grada, s. 244

¹¹ http://www.czso.cz/csu/2013edicniplan.nsf/publ/1417-13-n_2013

Z výše uvedených statistických údajů vyplývá dílčí závěr: v populaci je poměrně značný podíl seniorů ve věku nad 60 let, kteří byli zvyklí ve svém pracovním věku vykonávat převážně duševní činnost a s vysokou pravděpodobností je smysluplná nabídka duševně naplněného prožití jejich poproduktivního věku osloví.

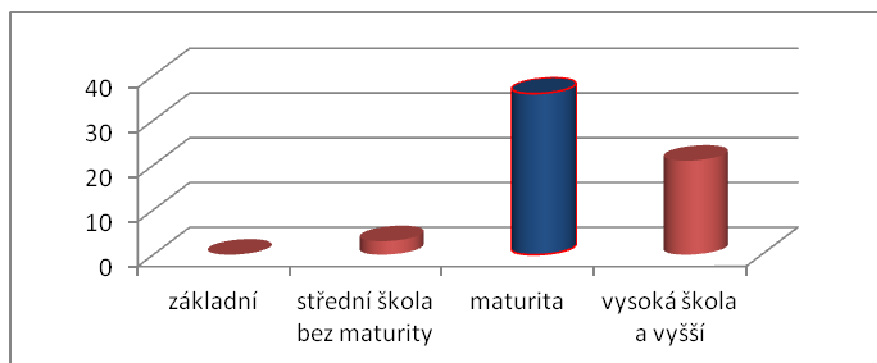
Pokud zmapujeme z tohoto hlediska skupinu účastníků výše popsaného konkrétního kurzu grafologie v rámci U3V, získáme tyto údaje o jejich původní profesi:



Obrázek 4. Původní profese účastníků kurzu

Je zřejmé, že největší původní profesní těchto účastníků bylo školství (učitelé byli zvyklí se na svou výuku v podstatě každý den připravovat, duševně pracovat, vzdělávat i sebe), dále pak průmysl a stavebnictví a státní správa. Tento výsledek je ovlivněn tím, že univerzita sídlí v krajském městě (v historickém a dlouholetém administrativním centru regionu) a v místě koncentrace poměrně velkých průmyslových podniků.

Pokud se podrobně podíváme na vzdělanostní strukturu účastníků, je patrné, že nejvíce seniorů účastnících se dalšího vzdělávání má maturitu či ukončené vysokoškolské vzdělání:



Obrázek 5. Vzdělanostní struktura účastníků

Jedná se tedy o občany, kteří ve formálním vzdělávacím systému¹² strávili minimálně 13, resp. 18 let. Vzdělávání se stalo nedílnou součástí jejich životního stylu. V okamžiku

¹² PRŮCHA, J.; VETEŠKA, J. *Andragogický slovník – 2. vydání*. Praha: Grada, s. 300

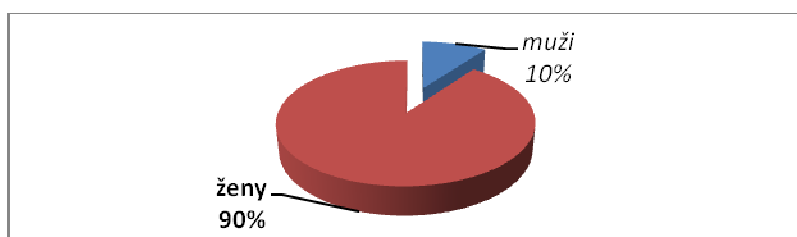
opuštění aktivního pracovního života pociťují nutnost tuto „mezeru“ vyplnit podobnou smysluplnou intelektuální činností.

Výše uvedené statisticko sociologické údaje zjištěné při šetření na univerzitě v Ústí nad Labem v podstatě korespondují s údaji celostátními o vzdělanostní struktuře pracovních sil¹³ v tom smyslu, že středoškoláci s maturitou a vysokoškoláci tvoří nadpoloviční podíl v populaci:

Tabulka 1. Vzdělanostní struktura účastníků

	<i>ČR rok 2010</i>	<i>kurz v UL rok 2014</i>
základní vzdělání	4,9 %	0,0 %
střední škola bez maturity	38,6 %	5,0 %
maturita	39,2 %	60,0 %
vysoká škola a vyšší	17,3 %	35,0 %

Základní sociologická kategorizace – dle pohlaví – vyznívá v tomto konkrétním případě jednoznačně ve prospěch žen:



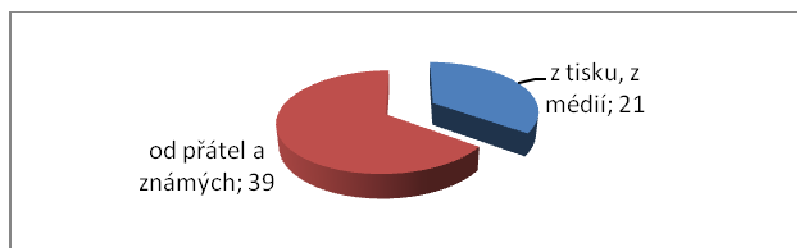
Obrázek 6. Genderové rozdělení

V této souvislosti nezbývá než konstatovat, že „slabé pohlaví“ je pohlavím více toužícím po vzdělávání - a to i ve věku vyšším.

2. Kurzy U3V

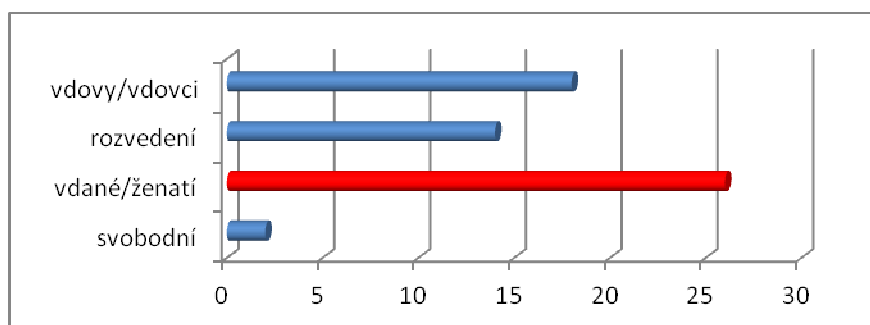
Nesporným faktorem ovlivňujícím přímo vzdělávací dráhu lidí - zvláště ve vyšším věku - je otevřenost a přístupnost vzdělávacího systému pro účastníky v rámci celoživotního vzdělávání. V tomto smyslu je velice pozitivní, že české vysoké školy dnes již standardně tyto vzdělávací příležitosti pro seniory nabízí. Pokud budeme zjišťovat, kde se účastník U3V o nabídce takovýchto kurzů dozvěděl, zjistíme, že informačním zdrojem jsou ve většině známí či přátelé, kteří pozitivní zkušenost s takovouto akcí již osobně mají:

¹³ PRŮCHA, J.; VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, s. 271



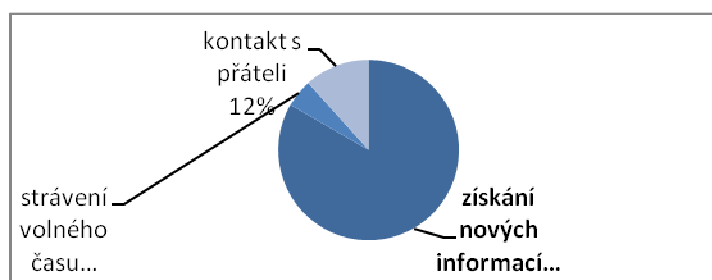
Obrázek 7. Zdroje informací o kurzech

Příčinu lze najít v tom, že univerzity zpravidla informují o své nabídce všech studijních programů formou webových stránek. Pro studenty v prezenční či kombinované formě studia jde o médium běžně užívané. Pro seniory jde ale o prvek, s nímž nemají zkušenost či nemají možnost častého přístupu k internetu. Na druhou stranu – osobní doporučení bývá věrohodnější a adresnější. Příčinou účasti seniora v tomto typu vzdělávání není jeho osamocení – jak ukazuje šetření v oblasti jejich rodinného stavu:



Obrázek 8. Rozdělení účastníků podle rodinného stavu

Ve skupině vzdělávaných seniorů převažovali vdané či ženatí účastníci – tzn. lidé s funkční rodinou. Proto lze reálně usoudit, že motivy pro další vzdělávání byly skutečně poznávací.



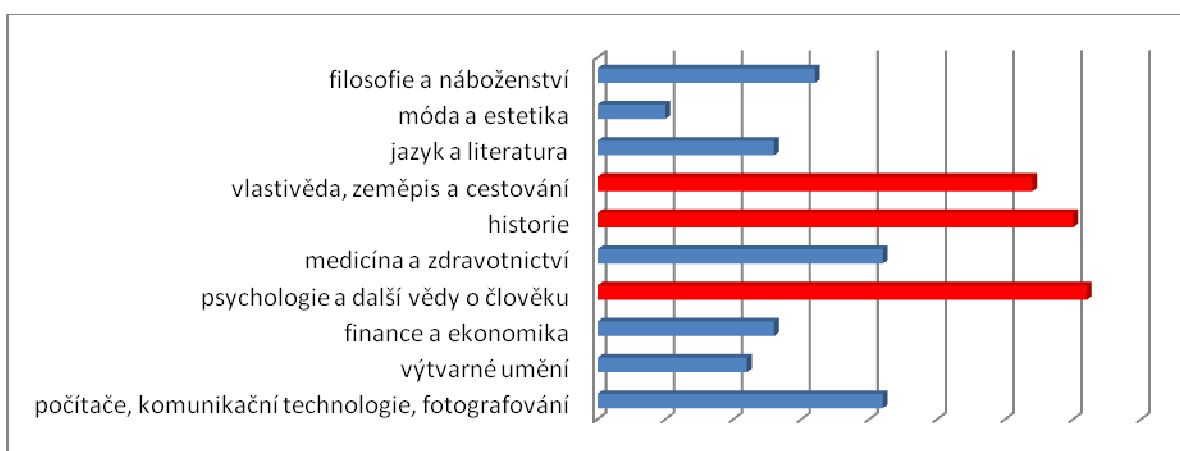
Obrázek 9. Důvody dalšího vzdělávání

To potvrdilo i naše konkrétní dotazování, kdy další případné důvody – kontakt s přáteli či vrstevníky a trávení volného času – tvoří v odpovědích seniorů jako důvod jejich dalšího vzdělávání méně než pětinu. Senioři tedy své vzdělávání skutečně aktivně vyhledávají a jejich motivace je poznávací.

Velice specifickou otázkou je téma vzdělání, tzn. konkrétní vzdělávací cíl a obsah. Teorie předpokládá, že tyto kategorie tvoří součást kurikula¹⁴. V případě vzdělávání seniorů jde o to, aby vzdělání cílevědomě utvářelo - v tomto případě spíše dotvářelo – osobnost vzdělávaného dospělého tak, aby mu bylo umožněno aktivně se realizovat – v tomto případě – v popracovním úseku života. Modifikace kurikulů z oblasti pracovní do oblasti poproduktivní je otázkou dalšího andragogického výzkumu¹⁵.

Pokud řešíme otázku kurikula, musíme zároveň kromě jiných témat řešit i to, „co“ se má senior naučit¹⁶. Je nesporné, že především v mimopracovním vzdělávání je to senior – zákazník, který určuje, obsah vzdělávání¹⁷.

Proto i v této oblasti bylo provedeno anketní dotazování, o která témata mají senioři největší zájem při své případné další účasti v kurzech U3V:



Obrázek 10. Zájem o nabízená témata

Z výše uvedeného grafu je patrné, že potenciální účastníci kurzů U3V mají největší zájem o oblast související s cestováním (spolu s vlastivědnými a zeměpisnými tématy), o historii a o vědy spojené se studiem člověka (navazující medicínská oblast je pak na čtvrtém preferenčním stupni). Naopak nejmenší zájem mají o módu o související témata. Důvod se přímo nabízí – ve vyšším věku se člověk stará raději o své nitro než o svůj vzhled.

3. Didaktická specifika vzdělávání seniorů

V rámci didaktické přípravy¹⁸ na vzdělávání seniorů je nutno didaktickou analýzu provádět tak, aby byly zjištěny a vyhodnoceny faktory, které budou součástí plánované výuky seniorů. Téma výuky musí odpovídat oblastem, které jsou pro seniory přitažlivé. Didaktická příprava lektora musí reagovat na rozsah a složitost přednášeného tématu v

¹⁴ PALÁN, Z. *Základy andragogiky*. Praha: UJAK, s. 120

¹⁵ PRŮCHA, J.; VETEŠKA, J. *Andragogický slovník – 2. vydání*. Praha: Grada, s. 36-39

¹⁶ BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: Grada, s. 103

¹⁷ tamtéž s. 106

¹⁸ PRŮCHA, J.; VETEŠKA, J. *Andragogický slovník – 2. vydání*. Praha: Grada, s. 81-82

tom smyslu, aby senior byl vzhledem k modifikované úrovni svých kognitivních úvah a smyslového vnímání schopen tyto nové informace smysluplně přijímat.

Věkové složení vyučované skupiny seniorů je dáno zájmem seniorů o tuto vzdělávací příležitost a lektor se k ní v podstatě vyjadřovat nemůže. Může ale při úvodním setkání zjistit, jakou věkovou či jakou vzdělanostní strukturu jeho klienti tvoří a ve své další práci se této skutečnosti přizpůsobuje.

Veškerá didaktická technika musí být názorná, přehledná a především funkční – zvláště s ohledem na obrazové vnímání a sluchovou zřejmost a nerušenost. Didaktická komunikace musí být ze strany lektora koncipována tak, aby senior měl pocit, že je partnerem vzdělavatele. On sice přichází do školy za vzděláváním, ale v jiném věku než ve věku školním, v jiné sociální roli. Respekt lektora k jeho specifickým vlastnostem získaným věkem – to je základní předpoklad úspěšnosti vzdělávání seniorů.

V literatuře¹⁹ je za velmi významný faktor ve vzdělávání dospělých považována motivace. V souvislosti se vzděláváním seniorů se domníváme, že prvotní motivační aktivity nejsou nutně spojeny s chováním vzdělávací instituce, popř. lektora. Vzdělávaný senior si vyhledá pro sebe vhodný kurs, je-li jeho téma pro něj zajímavé a přínosné, a osloví-li ho pořadatel vhodným komunikačním nástrojem, který senior umí užívat. Potencionální účastník této akce je dostatečně motivován především tématem konkrétní vzdělávací akce k tomu, aby se takovéto příležitosti zúčastnil.

Obecně musí být výukové cíle reálné²⁰. Při vzdělávání seniorů musí být zaměřeny tak, aby odpovídaly očekávání seniora ve smyslu jeho ideových představ. Již se nesoustřeďuje na uplatnitelnost nově získaných informací v praktickém životě. Senior přemýšlí o tom, zda tato vzdělávací příležitost naplní především jeho filozofický zájem dále se v poproduktivním věku vzdělávat. Bezprostřední praktická či dokonce profesionální využitelnost není již prioritní.

Silným motivačním prvkem může být osobnost lektora - jeho osobní a vstřícný přístup k seniorovi, respektování specifik vzdělávání ve vyšším věku, lektorem obecně projevovaná úcta ke stáří a především jeho sdělovaný respekt k hodnotám a zkušenostem, které generace seniorů reprezentuje.

Expoziční fáze vzdělávacího procesu seniorů musí být lektorem výrazně strukturovaná. Seznámení vzdělávaných s jakýmkoliv novým tématem, byť jen ve formě dílčího pokroku ve vykládané tematice, musí být spojováno s fixací - s upevňováním a s opakováním látky již probrané. Nová témata musí být vždy lektorem prezentován tak, aby je senior zasazoval do struktury informací již zpracovaných.

Pokud je obecná metodologie vzdělávání dospělých²¹ vedena myšlenkou vytváření teoretických vědomostí ve snaze zobecnit empirické zkušenosti a teoretické pojmové myšlení, je to jistě nepochybná pravda – ale při vzdělávání lidí v produktivním věku. V

¹⁹ MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. Praha: ASPI, 2004, s. 50

²⁰ tamtéž s. 51

²¹ MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. Praha: ASPI, 2004, s. 52

případě seniorů musí být kladen ze strany lektora důraz na zřejmost a jasnost nových informací. Jejich teoretické odvozování by mohlo pro seniora znamenat přílišnou kognitivní či smyslovou zátěž. V tomto případě musí být kladen větší důraz na deduktivní obsah²² vyučovaných témat.

V této souvislosti je nutné připomenout, že ve vazbě na věk je nejvíce negativně postižena krátkodobá paměť. Lektori vzdělávání dospělých by se neměli bát pracovat v případech, kdy je nutné zapamatování určitých konkrétních údajů, s různými mnemotechnickými pomůckami²³.

Za nezvratnou realitu musí rovněž lektor při vzdělávání seniorů vzít v úvahu skutečnost, že důvtip (fluidní inteligence) s věkem klesá, naopak moudrost (krystalická inteligence) bývá s přibývajícím věkem nezměněná²⁴.

Ověřování nově nabytých informací u seniorů musí rovněž probíhat specifickým způsobem. Nesmí chybět, protože jinak by senior mohl nabýt nežádoucího dojmu, že se o jeho nové znalosti nikdo nezajímá. Musí být koncipováno tak, aby na položené dotazy ze strany lektora si v podstatě on sám odpověděl. Jeho odpověď musí být považována za další fixaci nových informací. Pokud má senior snahu sám odpovědět, měla by být jeho aktivita lektorem verbálně i neverbálně podporována. Tato odpověď by měla být lektorem vždy přijata, drobné nepřesnosti by měly být přehlíženy, výrazné nepřesnosti jsou lektorem přeformulovány či doplněny - do odpovídající formy a obsahu. Neměly by být ale jako chyby označeny.

Klasického zkoušení bychom se v případě vzdělávání seniorů měli vyvarovat. Pokud ho zařadíme, mělo by být koncipováno jako jakýsi návrat do školního prostředí, protože „jsme přeci stále ve škole“. Obsahově by měla být i tato součást didaktického procesu tvořena tak, aby seniora motivovala - aby toto zkoušení zvládl.

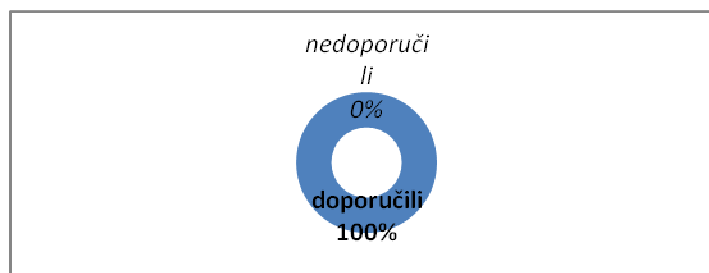
Závěry

Pokud shrneme osobní zkušenosti a pocity z tohoto typu vzdělávání, výrazně převažuje pozitivní dojem. Do určité míry je to dáno vzdělávacím tématem: grafologie je i pro seniory oblastí poměrně neznámou a zároveň velice pozitivně přijímanou. V paralelně probíhajících kurzech U3V na jiná témata bývá účast vzdělávaných menší. Pozitivní vnímání atmosféry a psychického ladění při tomto konkrétním kurzu potvrzují i odpovědi výše citovaného anketního šetření související s tím, zda by účastník doporučil přátelům či známým účast v kurzech U3V:

²² tamtéž

²³ BENEŠOVÁ, D. Gerontagogika. Praha: UJAK, 2014, s. 29

²⁴ BENEŠOVÁ, D. Gerontagogika. Praha: UJAK, 2014, s. 29



Obrázek 11. Doporučení absolvované vzdělávací akce ostatním

Pořadatel podobných vzdělávacích akcí pro seniory by měl vyjít z těchto východisek:

Informace o těchto kurzech musí být distribuovány médií, která tato starší generace dokáže zpracovat (klasický leták, tištěný inzerát, rozhlasový spot apod.); elektronická komunikace s potencionálními účastníky je méně vhodná.

Pro dobré naplánování jakékoliv vzdělávací příležitosti v kurzech U3V je potřebné vyjít z výše popsaného sociologického zmapování vzdělávané skupiny. Z té plyne, že modelovým účastníkem kurzů U3V bude s velkou pravděpodobností žena – minimálně středoškolačka, která pracovala v aktivním věku převážně duševně. Jsou to právě ženy, které po odchodu dětí z domova a po ukončení své aktivní pracovní dráhy zpravidla velice záhy po vstupu do důchodu (mezi 61 až 70 lety) hledají smysluplné zaplnění „mezery“ ve svém životě.

Kurzy univerzit třetího věku sice nabízí 21 veřejných vysokých škol (tedy skoro všechny), účastní se jich ale jen přibližně 38 tisíc lidí (přibližně 1,5 % seniorů).

Stáří bude pravděpodobně stále důležitějším politickým tématem. Zatímco nyní lidé nad 65 let tvoří necelých 16 % české populace, za 20 let budou podle statistických odhadů a modelů představovat již čtvrtinu a za půlstoletí dokonce třetinu ve věkové skladbě české společnosti. Podle autorů odborných materiálů je nutné dostatečně využít zkušenosti a znalosti seniorů ke zvýšení ekonomického potenciálu a konkurenceschopnosti ČR²⁵. Domníváme se, že smysluplně navržené kurzy U3V tomuto mohou významně pomoci.

Použitá literatura

BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: Grada, 2008, 135 s. ISBN 978-80-247-2580-2.

BENEŠOVÁ, D. *Gerontagogika*. Praha: UJAK, 2014, 136 s. ISBN 978-80-7452-039-6.

JESENSKÝ, J. *Andragogika a gerontagogika handicapovaných*. Praha: Karolinum, 2000, 354 s. ISBN 80-7184-823-9.

²⁵ http://zpravy.idnes.cz/strategie-starnuti-seniori-dp4-/domaci.aspx?c=A130213_135510_domaci_jj [citováno 6. 2. 2014]

- PALÁN Z. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského s. r. o., 2003, 200 s. ISBN 80-86723-03-8.
- PRŮCHA, J.; VETEŠKA, J. *Andragogický slovník – 2., aktualizované a rozšířené vydání*. Praha: Grada, 2014, 320 s. ISBN 978-80-247-4748-4.
- PRŮCHA, J.; VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012, 294 s. ISBN 978-80-247-3960-1.
- VETEŠKA, J. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího profesního vzdělávání*. Praha: Česká anagogická společnost, 2013, 168 s., ISBN 978-80-905460-0-4.
- VETEŠKA, J. *Kompetence ve vzdělávání dospělých*. Praha: UJAK, 2010, 200 s. ISBN 978-80-83723-98-3
- VETEŠKA, J.; SALIVAROVÁ, J. *Vzdělávání dospělých – příležitosti a úskalí v globalizovaném světě*. Praha: Educa service, 2013, 416 s. ISBN 978-80-87306-12-3.
- VETEŠKA, J.; VACÍNOVÁ, T. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých*, Praha: UJAK, 2011, 208 s. ISBN 978-80-7452-012-9.

Motivace pro vznik vzdělávacího programu

Ing. Josef Budík, CSc. Vysoká škola finanční a správní, Estonská 500, 101 00 Praha 10,
e-mail: josef.budik@mail.vsf.scz

Abstrakt: Účelem příspěvku je prezentovat postup a výsledky průzkumu potřebnosti a užitečnosti nového vzdělávacího programu. Motivací byla do jisté míry snaha reagovat na medializaci korupce v české ekonomice a na její možné vlivy na finanční trhy. Korupce není nijak novým jevem a řada, zejména zahraničních autorů, se tomuto tématu věnuje velmi intenzivně již mnoho let. Předkládaný text zmiňuje některé v minulosti zveřejněné studie, které zjišťovaly, jak úroveň korupce ve státě ovlivňuje jeho ekonomiku. V metodické a analytické části předkládaného textu je porovnávána korupce ve vybraných zemích s jejich ratingovým hodnocením. Z diskuse o závažnosti problému korupce autor následně formuluje návrh na program pro celoživotní vzdělávání vybraných zaměstnanců působících ve veřejné správě.

Příspěvek vznikl v souvislosti s výzkumem realizovaným na Vysoké škole finanční a správní pod číslem IGA 7759 s názvem „Zvyšování finanční gramotnosti na základě analýzy inovativního chování finančních institucí“.

Klíčové slová: vzdělávání dospělých, vzdělávací program, korupce, rating.

Motivation for the Formation of the Education Programme

Abstract: The purpose of this paper is to present the process and results of research into the usefulness and necessity of a new educational program. The research was in part motivated by an effort to respond to media coverage of corruption in the Czech economy and its possible effects on the financial markets. Corruption is not a new phenomenon and many, especially foreign authors, have been dealing with this subject intensively for many years. The present paper mentions some of the previously published studies delving into how the corruption level in the country affects its economy. The methodological and analytical part of the present text compares corruption in selected countries with their credit rating. The discussion on the seriousness of the corruption problem then leads the author to formulate a proposal for a lifelong learning program for selected employees working in public administration.

The paper was written in connection with research performed at the University of Finance and Administration under number IGA 7759 titled “Increasing financial literacy based on an analysis of innovative behavior of financial institutions”.

Key words: adult education, curriculum, corruption, rating.

Úvod

Prvním a základním krokem při navrhování nového vzdělávacího programu je rozhodnutí se o jeho potřebnosti a účelnosti. Většina autorů vzdělávacích programů

pracuje v oboru a často znají potřeby cílové skupiny potenciálních studujících velmi detailně. V jiných případech je vhodné pečlivě analyzovat potřebnost vzdělávání a jeho účelnost. Motivací pro zpracování analýzy a následně předkládaného textu byla snaha reagovat na medializaci korupce v české ekonomice a na její možné vlivy na finanční trhy.

V souvislosti s korupcí existuje stále mnoho nezodpovězených otázek. V příspěvku je tedy v prvních odstavcích řešeno samotné vymezení pojmu korupce. To není doposud jednoznačné a různí autoři definují korupci s většími či menšími odlišnostmi. Rovněž otázka, zda a případně jak korupce ovlivňuje ekonomickou výkonnost zemí, není odpovězena bez kontroverzí. Obdobný problém může nastat s kvantifikací korupce. Většinou ale data ukazují, že korupce není v jednotlivých zemích na totožné výši a lze formulovat hypotézu, že analýza korupce může přispět k vysvětlení rozdílů v ekonomické výkonnosti jednotlivých států. Ale ani volba indikátorů ekonomické výkonnosti není jednoznačně předem daná. Příspěvek obsahuje úvahy o tom, že jednou z možností k posuzování vlivů na ekonomiku je využití úvěrového ratingu státu.

Cíl

Cílem příspěvku je na základě analýzy navrhnout vzdělávací program celoživotního vzdělávání vybraných skupin zaměstnanců ve veřejné správě, jak je uvedeno v závěrečných odstavcích předkládaného textu. Vzdělávací program může být jedním z kroků, jak snižovat korupci a tím zvýšit výkonnost národní ekonomiky.

Metodika

Pojem korupce

Korupce je často označována jako „ta největší překážka hospodářského a sociálního vývoje. Především proto, že deformuje role právního státu a oslabuje institucionální základ, na němž závisí hospodářský růst“. Problematika kvantifikace korupce a jejích důsledků v ekonomice zasluhuje zvýšenou pozornost. Zabývají se jí dokumenty nadnárodních organizací, například OECD/²⁶, i interní dokumenty jednotlivých ministerstev, například Ministerstva obrany /²⁷. Pokud je korupce skutečně jednou z proměnných, které mají za důsledek snižování výkonnosti ekonomik, může být právě eliminace korupce ve státě klíčem k odstranění regionálních ekonomických disparit a tím i zvýšení ekonomické výkonnosti státu. Korupce není jenom uplácení, ale zahrnuje různé formy zneužívání funkcí v organizacích veřejné správy pro soukromé zisky.

²⁶ OECD 2011 Úmluva o boji proti podplácení zahraničních veřejných činitelů v mezinárodním obchodě a související dokumenty. http://www.oecd.org/daf/anti-bribery/ConvCombatBribery_ENG.pdf. Dostupný online dne 12.7.2015

²⁷ Resortní interní protikorupční program Ministerstva obrany, Praha 2014. www.mocr.army.cz dostupný online dne 10.7.2015

Index vnímání korupce

Vzhledem k tomu, že korupce je neodmyslitelně subjektivní, měřit míru korupce je často problém. V následující analýze je kvantifikována pomocí Indexu vnímání korupce 2014 (Corruption Perception Index, CPI). Poslední byl zveřejněný v prosinci 2014/²⁸. Index vnímání korupce zveřejňuje mezinárodní nevládní organizace Transparency International (TI) od roku 1995. Index řadí země podle stupně vnímání korupce ve veřejném sektoru. Mezi nejméně zkorumpované země světa se tradičně řadí Dánsko, Nový Zéland a Finsko, (Dánsko v roce 2014 dosáhlo 92 bodů, Nový Zéland 91 a Finsko 89 bodů). Na druhém konci žebříčku skončil Súdán s 11 body, dále Severní Korea a Somálsko s výsledkem 8 bodů. Index je sestavován na základě výsledků průzkumů, v nichž respondenti hodnotí schopnost vládních institucí omezovat a postihovat korupci, efektivitu protikorupčních opatření, rozsah korupce a otevřenosti v institucích veřejné správy a rozsah zneužívání veřejných funkcí a veřejných prostředků. Pozornost je věnována také podobám a způsobu lobbingu ve veřejném sektoru.

Hodnotit absolutní míru korupce na základě tvrdých empirických údajů je v podstatě nemožné. Například srovnávání výše zaplacených úplatků, počtu trestních stíhání nebo soudních řízení u korupčních kauz, nevypovídá o skutečné míře korupce. Mnohdy spíše vyzdvihují kvalitu žalobců, soudů a případně také médií při odhalování a vyšetřování korupce. Zachycení vnímání korupce – názorů lidí, kteří jsou schopni na základě svého postavení zkušenosti zhodnotit míru korupce ve veřejném sektoru v příslušné zemi, tak představuje (podle TI) nejspolehlivější metodu umožňující srovnání relativní míry korupce v různých zemích. Letošní index hodnotí celkem 175 zemí. Bodové hodnocení České republiky se oproti roku 2013 zlepšilo o 3 body, na 51 bodů, což ji v celosvětovém žebříčku posunulo o 4 příčky výše, na 53. místo. Podobného výsledku dosáhly Gruzie, Malajsie, Samoa, Slovensko a Bahrajn. I toto zlepšení však pokulhává za vývojem v ostatních evropských státech. Mezi 31 evropskými zeměmi (členské státy EU + Norsko, Švýcarsko, Island) je Česká republika až na 25. místě, za Maďarskem a před Slovenskem.

Indikátory ekonomické výkonnosti

Velmi běžným a v analýzách zpravidla prvním z ukazatelů, který zachycuje výkonnost dané ekonomiky je hrubý domácí produkt (HDP). HDP je snad nejsledovanějším makroekonomickým ukazatelem. Hrubý domácí produkt je tržní hodnota veškerých finálních statků a služeb vyprodukovaných v dané ekonomice za dané časové období.

²⁸ Corruption Perception Index 2014. Transparency International International Secretariat Alt-Moabit 96, 10559 Berlin, Germany. http://www.transparency.cz/wp-content/uploads/2014_CPI_Brochure_EN.pdf. dostupný online dne 10.7.2015

Do ukazatelů, hodnotících jednotlivé státy a jejich ekonomiky ale v současnosti pronikají také nefinanční ukazatele. Zde se vyskytují v souvislosti s tzv. Novou ekonomikou. Svědčí o tom například indikátory pro hodnocení Lisabonské strategie. Ta byla přijata Evropskou radou v březnu 2000. Pro rok 2004 bylo stanoveno 14 ukazatelů, které pokrývají tři pilíře reformy: ekonomický, sociální a environmentální. Mezi tyto ukazatele např. patří HDP na osobu v paritách kupní síly, produktivita práce, míra nezaměstnanosti, hrubé výdaje na výzkum a vývoj, úroveň dosaženého vzdělání mládeže, podnikové inovace, objem nákladové dopravy k HDP aj.

V současném globalizovaném světě se pro investiční rozhodování často používá rating. Jak uvádí Felixová/29, rating může být obecně charakterizován jako způsob hodnocení resp. posouzení institucí nebo věcí prostřednictvím škál. Ve finanční oblasti se rating vztahuje buď na finanční subjekty nebo na cenné papíry. Kreditní rating je potom vyjádření mínění specializované agentury o schopnosti emitenta dostát povinnosti úplného a včasného splacení závazku vyplývajícího z emise určitého cenného papíru. V této souvislosti se jedná o rating emise. Ratingové agentury udělují ratingy pro nejrozličnější druhy cenných papírů s různými lhůtami splatnosti. Naproti tomu rating emitenta se vztahuje přímo na platební schopnost osoby emitenta. Ratingy zemí jsou používány především při posuzování bonity pohledávek denominovaných v cizí měně vůči státu, protože, jak uvádí Jílek /30, také s jednotlivými zeměmi je spojené úvěrové riziko. Konkrétní rating je vyhlášen prostřednictvím ratingového symbolu dané škály a prezentuje mínění ratingové agentury o bonitě hodnoceného subjektu a tedy vyjadřující, jak je hodnocený subjekt spolehlivý z hlediska schopnosti dostát svým závazkům.

Výroky ratingových agentur se vyjadřují slovně nebo symbolicky. Jednotlivým ratingovým symbolům, které jsou stručné, výstižné a vhodné pro publikační účely, jsou přiřazeny slovní interpretace, aby i méně zasměšený čtenář správně pochopil, co daný ratingový symbol znamená. Přehled škál ratingových hodnocení ukazuje tabulka č. 1 Stupnice pro dlouhodobý rating. Používá-li se stupnice AAA až C, patří rating BB již do spekulativního pásma. Rating je relativním ukazatelem rizika, a není tak přesným měřítkem pravděpodobnosti budoucího selhání. Ratingové agentury nicméně ex post vyhodnocují svoji úspěšnost, tj. četnost dluhového selhání států pro různé stupně hodnocení. Pravděpodobnosti jsou v dostupných pramenech počítány různou metodikou, za různě dlouhé období sledování subjektů s ratingem, pro různé subjekty. Pro účely předkládaného textu jsou hodnoty pravděpodobnosti selhání do pěti let od roku zpracování ratingového hodnocení uvedeny jen orientačně.

Dobry rating pomáhá subjektu zlepšit jeho pozici při úvěrování, vydávání dluhopisů i získávání investorů. Dopadne-li rating špatně, pomůže nezávislá analýza odhalit

²⁹ FELIXOVÁ, Kateřina. Postavení a význam ratingu v současnosti. In. Finance a management v teorii a praxi. Sborník příspěvků ze semináře. ed. LÁNSKÁ, Michaela. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2011. str. 15 - 19

³⁰ JÍLEK, Josef. Finanční trhy a investování. Grada Publishing. Praha 2009. ISBN 978-80-247-1653-4

příčiny nedobrého stavu. Rating státu (Sovereign credit rating) hodnotí podle ČNB /31 důvěryhodnost dané země a její budoucí schopnost splácet své závazky. Toto hodnocení vzniká v nezávislých ratingových agenturách, nejznámějšími jsou společnosti/32 Standard and Poor's, Moody's a Fitch. Ratingové hodnocení využívá škálu od nejnižšího spekulativního stupně až po nejvyšší investiční stupeň. Čím je rating vyšší, tím by mělo být menší riziko nesplácení závazků ze strany státu, a tím je obvykle i nižší požadovaný výnos ze státních dluhopisů. K hodnocení státu dochází na základě mnoha kvantitativních i kvalitativních ukazatelů jako je zadlužení vládního sektoru a jeho vývoj v čase, stav ekonomiky a její výhled, institucionální vyspělost, politická rizika, a další.

Tabulka 1. Stupnice pro dlouhodobý rating

Moody's	Standard & Poor's; Fitch	Zhodnocení	Pravděp. selhání do pěti let v %
Aaa	AAA	Téměř žádné úvěrové riziko. Vynikající schopnost splnění finančních závazků.	0,1
Aa1	AA+	Bezpečná investice s nízkým rizikem.	
Aa2	AA		0,3
Aa3	AA-		
A1	A+	Bezpečná investice, náchylná na ekonomické změny a negativní vlivy v daném oboru podnikání.	
A2	A		0,6 - 0,61
A3	A-		
Baa1	BBB+	Středně bezpečná investice vyskytující se často při zhoršených podmínkách v ekonomice. Stále dostatečná schopnost dostát svým závazkům, ale situace se může zhoršit.	
Baa2	BBB		2,8 - 3,0
Baa3	BBB-		
Ba1	BB+	Spekulativní investice - dlužník čelí nepříznivým podmínkám a je obtížné předpovídat budoucí vývoj.	
Ba2	BB		10,7-11,3
Ba3	BB-		
B1	B+	Spekulativní investice - dlužník čelí nepříznivým podmínkám a očekává se zhoršení situace.	
B2	B		24,2-25,4
B3	B-		
Caa	CCC	Pravděpodobnost selhání nebo jiného přerušení činnosti - závazky nejspíše nebudou splaceny.	
Ca	CC		47,6-50,8
C	C		

Zdroj: vlastní zpracování podle ČNB; Standard & Poor's; Fitch; Moody's; Financial Times

³¹ <http://www.cnb.cz/cs/>

³² http://www.standardandpoors.com/en_US/web/guest/home

Diskuse

Analýza vychází z faktu, že Index CPI řadí země podle míry vnímání korupce ve veřejném sektoru s použitím stupnice 0–100, kde „100“ označuje zemi téměř bez korupce a „0“ znamená vysokou míru korupce. Důsledkem korupce může mimo jiné být zhoršování ekonomické pozice státu a s ní související horší ratingové hodnocení. Tabulka č. 2 ukazuje vztah mezi ratingem a indikovaným vnímáním korupce.

Výše uvedenou myšlenku podle 33 potvrdil řecký premiér před europoslanci v červenci 2015. Velmi ostře kritizoval předchozí vlády: „Nechci říci, že za problémy Řecka mohou zlí cizinci. Řecko stojí na prahu bankrotu, protože mnoho let řecké vlády vytvářely klientelistické prostředí, posilovaly korupci, vytvářely a hýčkaly spojení mezi politikou a ekonomikou. Reformy nezlepšily výběr daní, nakonec se zhroutily kvůli příliš chamtivým úředníkům řeckého státu, kvůli spojení mezi vládou, oligarchy a bankami. Lidé v zodpovědných funkcích pracovali ve svůj prospěch“.

Tabulka 2. Porovnání pořadí států podle CPI a ratingu

Země	Kod země	CPI 2014	Pořadí 2014	STANDARD & POORS
Japonsko	JPN	76	15	AA-
Barbados	BRB	74	17	BB+_negativní
Chile	CHL	73	21	AA-
Estonsko	EST	69	26	AA-
Kypr	CYP	63	31	B-
Portugalsko	PRT	63	31	BB
Taiwan	TWN	61	35	AA-
Maďarsko	HUN	54	47	BB
Česká republika	CZE	51	53	AA-
Saudská Arabie	SAU	49	55	AA-
Ghana	GHA	48	61	B_stabilní
Chorvatsko	HRV	48	61	BB+
Turecko	TUR	45	64	BB+
Rumunsko	ROM	43	69	BB+
Bosna a Hercegovina	BIH	39	80	B
Bennin	BEN	39	80	B_stabilní
Burkina Faso	BFA	38	85	B_stabilní
Čína	CHN	36	100	AA-
Indonésie	IDN	34	107	BB+
Ekvádor	ECU	33	110	B+_pozitivní
Albanie	ALB	33	110	B+_stabilní
Dominikánská republika	DOM	32	115	B+_stabilní

³³ <http://www.novinky.cz/ekonomika/374468-uspory-nas-dostaly-na-kolena-neda-se-to-uz-vydrzet-rekl-recky-premier-europoslancum.html> z 8.7.2015

Bělorusko	BLR	31	119	B-
Pakistan	PAK	29	126	B-
Rusko	RUS	27	136	BB+

Zdroj: vlastní zpracování autora

Transparency International uvádí, že aktuálně mezi priority v ČR patří:

- zavést efektivní systém zajišťování výnosů trestné činnosti a daňových úniků,
- posílení kontroly veřejně vlastněných firem,
- vynucování osobní odpovědnost za pochybení a nehospodárnost při nakládání s veřejnými penězi.

Zároveň se aktuálně vede bitva ohledně udržení nezávislosti státních zástupců a protikorupčních mechanismů v zákoně o veřejných zakázkách.

Pokud bychom údaje v tabulce č. 2 převedli do grafu, ukázalo by se, že závislost ratingu a velikost vnímané korupce není zcela úměrná. Česká ekonomika je ratingovými agenturami hodnocena daleko lépe, než by odpovídalo indexu CPI. Opačný výsledek, tedy horší ohodnocení než odpovídá CPI, vidíme u Kypru, Portugalska a Maďarska. To jsou ale státy, které by bez vnější pomoci EU spolu s Mezinárodním měnovým fondem spěly k finančnímu kolapsu. Rating tedy je komplexnějším ukazatelem, než index vnímání korupce.

Analýza tedy nepotvrdila jednoznačnou a silnou vazbu špatné ekonomické situace na vysokou korupci v příslušném státě. Protože ale korupční jednání zhoršuje politické a společenské klima ve státě, vznikl návrh projektu, jehož cílem je doplnit existující soubor opatření a procesů zaměřených na eliminování rizik a na ochranu majetku ve veřejné správě a ve finančních institucích vytvořením nového vzdělávacího programu.

Výsledky

Cílem vzdělávacího programu je především seznámit zaměstnance ve veřejné správě s finančními produkty a s procesy, které nejčastěji způsobují majetkovou újmu organizacím veřejné správy a klientům finančních institucí, vytvořit specializovaný software (e-learning) včetně statistického modulu pro hodnocení studijních výsledků, vzděláváním omezit negativní dopad korupce a dalších nelegálních činností zaměstnanců ve veřejné správě (mimo jiné zaměstnanci policie, soudů, finančních úřadů a také poskytovat formou celoživotního vzdělávání návod k efektivnějšímu odhalování nezákonné, nekorektní a neetické praxe.

Cílů bude dosaženo vytvořením inovativního modulového vzdělávacího programu, jeho realizace formou e-learningu. Vzdělávání se zaměří na analýzu povahy prostředků ohrožených trestnou činností, jejich objemy a na legislativu proti legalizaci výnosů z trestné činnosti. Účelem je ukázat účastníkům šíři problému a motivovat je k aktivnímu přístupu k tomuto typu vzdělávání. Program má ukázat, které potřebné znalosti a dovednosti mají získávat v budoucnosti. Při realizování předkládaného projektu bude připravena metodika výuky a podkladové materiály pro účastníky

především v elektronické podobě, ve formě e-learningu včetně softwaru pro testování znalostí.

Svým pojetím se tento program liší od programů organizovaných finančními institucemi (bankami, pojišťovnami, stavebními spořitelny). Jejich vzdělávání je zaměřené zejména na úkoly konkrétních institucí. Inovace spočívá také ve využití e-learningu spojeného s logickým a statistickým vyhodnocováním znalostí studujících.

Nově vyvinutý modulový vzdělávací program bude užitečný tím, že přispěje ke zmenšení počtu procesních chyb policie při vyhledávání a odhalování korupce, tak, že jeho e-learningová forma umožní vzdělávání podle individuálních potřeb osob z cílové skupiny. Výsledek bude užitečný také pro zkrácení dlouho se vleklých případů, kdy jsou poškozeni investoři (vlastníci cenných papírů i nemovitostí) a soudy obtížně hledají řešení. E-learningová forma výsledku aplikovaného výzkumu (tedy specializovaný software) má potenciál pro uplatnění v řadě dalších oblastí celospolečenského života (právní kanceláře, auditoři, neziskové organizace podporující občany s nízkou finanční gramotností). Odkládat vznik elearningových kurzů zaměřených na odhalování protiprávního jednání nelze, protože platná legislativa a nové technologie rychle mění podmínky pro trestnou činnost a tím komplikují její odhalování. Podpora předkládaného projektu z veřejných zdrojů je potřebná proto, že právě organizace veřejné správy a jejich rozpočty dávají prostor pro širokou škálu nelegálních transakcí obtížně dokumentovatelných a odhalitelných tradičními metodami.

Závěr

Pro navrhování vzdělávacích programů existuje řada metodických postupů. To ukazuje, že neexistuje žádný správný model, je jen několik možných. Příspěvek ukázal na jeden z problémů v české ekonomice - na problém korupce. Naznačil současně, jak může celoživotní vzdělávání zaměstnanců ve veřejné správě přispívat ke snižování korupce a tím současně ke zlepšování důvěryhodnosti ČR pro investory.

Použitá literatura

Corruption Perception Index 2014. Transparency International International Secretariat Alt-Moabit 96, 10559 Berlin, Germany. [cit. 2015-07-10]. Dostupné z http://www.transparency.cz/wp-content/uploads/2014_CPI_Brochure_EN.pdf.

FELIXOVÁ, Kateřina. Postavení a význam ratingu v současnosti. In. Finance a management v teorii a praxi. Sborník příspěvků ze semináře. ed. LÁNSKÁ, Michaela. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2011. str. 15 – 19.

JÍLEK, Josef. *Finanční trhy a investování*. Grada Publishing. Praha 2009. ISBN 978-80-247-1653-4.

<http://www.cnb.cz/cs/>[cit. 2015-07-10].

<http://www.novinky.cz/ekonomika/374468-uspory-nas-dostaly-na-kolena-neda-se-to-uz-vydrzet-rekl-recky-premier-europoslancum.html> z 8.7.2015[cit. 2015-07-10].

http://www.standardandpoors.com/en_US/web/guest/home. [cit. 2015-07-10].

OECD 2011 Úmluva o boji proti podplácení zahraničních veřejných činitelů v mezinárodním obchodě a související dokumenty. [cit. 2015-07-10]. Dostupné z http://www.oecd.org/daf/anti-bribery/ConvCombatBribery_ENG.pdf.

Resortní interní protikorupční program . Ministerstva obrany, Praha 2014. [cit. 2015-07-10]. Dostupný online z: www.mocr.army.cz.

Zaměření a volba témat závěrečných vysokoškolských prací v oboru pojišťovnictví

Ing. et Ing. Martin Cupal, Ph.D., Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Oddělení expertního inženýrství, Zemědělská 814/5, 613 00, Brno, e-mail: martin.cupal@mendelu.cz

Ing. Martin Zach, Ph.D., Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Oddělení expertního inženýrství, Zemědělská 814/5, 613 00, Brno, e-mail: martin.zach@mendelu.cz

Abstrakt: Základním záměrem příspěvku je objasnění zaměření témat závěrečných prací v oboru pojišťovnictví, která jsou zpracovávána vysokoškolskými studenty příslušných oborů či specializací.

V rámci šetření se jedná o výběrový soubor závěrečných prací z tuzemských vysokých škol, jejich analýza a následné zobecnění tak, aby bylo zřejmé, jakým hlavním tématům se studenti věnují a také paralelně to, co považují za přínosné pro obor v rámci řešení jejich vedoucí prací. V neposlední řadě bude uvedeno i četnostní zastoupení s ohledem na výběrový soubor.

Účelem příspěvku je především následná konfrontace výsledku (zobecněných témat) s reálnou potřebou, kterou mohou definovat pojišťovny, asociace pojišťoven, Nadační fond pro podporu vzdělávání v pojišťovnictví či jiné subjekty v rámci tohoto odvětví.

Klíčová slova: téma, pojišťovnictví, obor, závěrečná práce

The focus and the choice of topics of university final theses in insurance field

Abstract: The basic objective of this paper is to clarify the focus of topics of final theses in the field of insurance, which are being processed by university students of relevant fields or specializations. The investigation is a sample set of final theses from local universities, followed by their analysis and subsequent generalization so it should be obvious then what the main topics the students engaged and also parallel what their supervisors consider to be beneficial for the field. Finally, it will also be presented relative frequencies with respect to the sample. The purpose of this paper is primarily subsequent confrontation of the results (generalized themes) with real needs that may define insurance companies, insurance associations and other entities in this field.

Key words: topic, insurance, field, final thesis

Úvod

Problematika zpracovaná v příspěvku vychází z obecnějších úvah, zejména analýzy oboru pojišťovnictví, což zahrnuje průzkum struktury povolání, uplatnitelnosti na trhu práce a dále pak obory vzdělání v rámci zaměstnanců tohoto odvětví.

Hlavním cílem příspěvku však byla konkrétní analýza zaměření témat závěrečných vysokoškolských prací v oblasti pojišťovnictví renomovaných vysokých škol a jejich vyhodnocení pomocí zobecnění témat do určitých oblastí. Následně by mohlo být ukázáno, jak jsou výsledky této analýzy kompatibilní s praktickými potřebami v rámci tohoto odvětví.

1 Vzdělávání vs. kvalifikace a povolání v oblasti pojišťovnictví na tuzemském trhu práce

1.1 Peněžnictví a pojišťovnictví

V oblasti *Peněžnictví*, ale i *pojišťovnictví* jakožto efektivního způsobu tvorby a rozdělování finančních rezerv k úhradě škod a potřeb je zaměstnáno na domácím trhu nemalý počet pracujících. V Roce 2014 bylo v rámci tohoto odvětví na domácím trhu zaměstnáno přibližně 122 tisíc osob. V dalším horizontu deseti let se očekává výhled zvýšení počtu pracovních míst v tomto odvětví přibližně o 22 % (26.000). Nicméně se také v tomto horizontu očekává vlivem odchodu do důchodu, že sektor opustí současné pracovní pozice necelých 24 % zaměstnanců (28.000). Bude zapotřebí do roku 2025 nově obsadit více jak 50.000 pracovních míst (Peněžnictví, 2014).

Oblast *Peněžnictví a Pojišťovnictví* reprezentuje několik skupin povolání (dle: Klasifikace ekonomických činností CZ-NACE), s tím že nejčetnější jsou uvedeny v Tabulce 1.

Tabulka 1. Struktura skupin povolání v odvětví Peněžnictví a pojišťovnictví

Skupiny povolání	Kód	% zastoupení
Specialisté v oblasti financí	ISCO 241	23 %
Odborní pracovníci v ekonomických a příbuzných oborech	ISCO 331	21 %
Odborní pracovníci v oblasti pojišťovnictví, obchodní zástupci, nákupčí a obchodní makléři	ISCO 332	18 %
Úředníci pro zpracování číselných údajů	ISCO 431	7 %
Řídící pracovníci v oblasti vzdělávání, zdravotnictví, v sociálních a jiných oblastech	ISCO 134	4 %
Pokladníci ve finančních institucích, bookmakeři, půjčovatelé peněz, inkasisté pohledávek a pracovníci v příbuzných oborech	ISCO 421	4 %
Nejvyšší představitelé společností a institucí (kromě politických, zájmových a příbuzných organizací)	ISCO 112	3 %

Odborní administrativní pracovníci a asistenti	ISCO 334	2 %
Pracovníci informačních služeb	ISCO 422	2 %
Všeobecní administrativní pracovníci	ISCO 411	2 %
Ostatní	-	14 %

Zdroj: Vlastní zpracování; převzato: (Peněžnictví, 2014)

Hranici 5 % z celkového počtu zaměstnaných v rámci tohoto odvětví zastoupily v roce 2014 první čtyři skupiny, které představují dohromady okolo 70 % z celkového počtu zaměstnaných (Tab. 1).

Podstatnou součástí je dosažená úroveň vzdělání. Pracovníci v tomto odvětví mají nejvyšší dosažené vzdělání následovně dle Tab. 2.

Tabulka 2. Vzdělanostní struktura v rámci odvětví Peněžnictví a pojišťovnictví

Stupeň vzdělání	% zastoupení
Středoškolské maturitní vzdělání	53 %
Terciální vzdělávání	43 %
Středoškolské nematuritní vzdělání	4 %

Zdroj: Vlastní zpracování; převzato: (Peněžnictví, 2014)

Podíl u zaměstnanců s dosaženým terciálním vzděláním: 76 % magisterské vzdělání a 15 % bakalářské vzdělání.

Rozložení jednotlivých oborů vzdělání zaměstnanců v této oblasti je zobrazeno v Tab. 3. Pro potřeby řešení tohoto odborného příspěvku je důležité se soustředit na obory dosaženého Terciálního vzdělání, tak aby bylo možné analyzovat zaměření a volbu témat závěrečných prací v oblasti pojišťovnictví. Obory dosaženého Terciálního vzdělání s vazbou na pojišťovnictví jsou označeny zeleným podbarvením (Peněžnictví, 2014).

Tabulka 3. Obor vzdělání zaměstnanců v rámci odvětví Peněžnictví a pojišťovnictví v letech 2012-2014

Obor dosaženého vzdělání	% podíl z celého odvětví
Terciální vzdělávání s oborem studia 314 – Ekonomie (Mgr. 13,24 %; Bc. 2,68 %)	15,92 %
Středoškolské maturitní vzdělání s oborem studia Ekonomie	9 %
Středoškolské maturitní vzdělání s oborem studia Obecné vzdělání	
Středoškolské maturitní vzdělání s oborem studia Peněžnictví, bankovníctví, pojišťovnictví	
Středoškolské maturitní vzdělání s oborem studia Účetnictví a daně	
Středoškolské maturitní vzdělání s oborem studia Strojírenství, kovovýroba a metalurgie	
Terciální vzdělání s oborem studia 343 - Peněžnictví, bankovníctví, pojišťovnictví (Mgr. 2,80 %; Bc. 1,00 %)	3,80 %
Terciální vzdělání s oborem studia 345 - Management a správa (Mgr.)	1,62 %
Středoškolské maturitní vzdělání s oborem studia Management a správa	
Terciální vzdělání s oborem studia 38 - Právo	1,60 %
Středoškolské maturitní vzdělání s oborem studia Obecné vzdělání	
Středoškolské maturitní vzdělání s oborem studia Peněžnictví, bankovníctví, pojišťovnictví	

Zdroj: Vlastní zpracování; převzato: (Peněžnictví, 2014)

1.2 Národní soustava povolání a Národní soustava kvalifikací

Národní soustava povolání reflektuje nejaktuálnější informace o povoláních na tuzemském trhu. Plní funkci databáze povolání, přičemž monitoruje požadavky trhu práce zastoupeným zaměstnavateli sdruženými v sektorových radách. Sleduje u každého povolání jeho náplň, potřebné znalosti a dovednosti pro výkon povolání, výši mzdy, aktuálně volná místa aj (Informace, 2015).



Obrázek 1. Národní soustava povolání - schéma

Zdroj: Informace, 2015

Národní soustava kvalifikací (NSK) prostřednictvím informačního portálu (tzv. registru) uvádí celostátně uznávané profesní kvalifikace v ČR. Vzniká v souladu se zákonem č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání. Jedná se tedy o kvalifikace, které jsou k dnešnímu dni schválené a uplatnitelné na tuzemském pracovním trhu. Registr umožňuje zájemcům získat celostátně uznávané osvědčení o jejich profesní kvalifikaci, aniž by museli zasednout do školních lavic. Napomáhá všem, kdo se vydávají na cestu za lepší prací s cílem získat plnohodnotnou kvalifikaci a lepší pracovní uplatnění. Tato soustava je výstupem řešení projektu, kdy řešitelem je Národní ústav pro vzdělávání (NSP, 2014) a (MŠMT, 2014).

Ve dni 31. 7. 2015 je v rámci katalogu povolání (NSP) v rámci tohoto oboru 66 jednotek práce.

Registrované povolání v oblasti Bankovníctví, pojišťovnictví a další finanční služby jsou uvedeny v Tabulce 4. U každého povolání je uvedena *Kvalifikační úroveň*, která uvádí, jaké jsou kladené znalosti, dovednosti a další faktory na tyto vykonávané pozice.

Tabulka 4. Oblast pojišťovnictví v Národní soustavě povolání a její zastoupení povolání

Povolání	Kvalifikační úroveň
Pojišťovací makléř	NSP 7
Specialista v pojišťovnictví	NSP 7
Samostatný pracovník v pojišťovnictví	NSP 6
Klientský pracovník v pojišťovnictví	NSP 4
Likvidátor škod z cestovního pojištění	NSP 4
Likvidátor škod z pojištění majetku a odpovědnosti za škodu	NSP 4
Likvidátor škod z pojištění osob	NSP 4
Taxátor pojistných smluv	NSP 4
Technik likvidace pojistných událostí	NSP 4
Likvidátor škod z pojištění vozidel	NSP 3

Zdroj: Vlastní zpracování; převzato z NSP (2014)

1.3 Národní soustava kvalifikací a kvalifikační standard

NSK v souladu se zákonnou úpravou rozlišuje *úplnou profesní kvalifikaci* a *profesní kvalifikaci*. Při získání **úplné profesní kvalifikace** má zaměstnanec způsobilost vykonávat určitou pracovní činnost: truhlář, pekař aj. Při získání **profesní kvalifikace** má pracovník způsobilost vykonávat určitou pracovní činnost nebo ucelený soubor činností uplatnitelných na pracovním trhu: zpracování drůbeže; omítkář (MŠMT, 2014).

Kvalifikace jsou definovány pomocí *standardů*. „Profesní kvalifikaci získá každý, kdo úspěšně složí zkoušku podle hodnotícího standardu příslušné profesní kvalifikace“ (MŠMT, 2014).

Tabulka 5. Vybrané obory profesní kvalifikace: Ekonomika a administrativa; Ekonomie

Název profesní kvalifikace	Úroveň	Kód	Kvalifikační standard vybraný / název odborné způsobilosti
Ekonomika a administrativa			
Administrátor projektu	5	63-006-N	Asistence při finančním řízení projektu
Ekonom práce	6	63-005-R	Vyhodnocování mzdových (platových) podmínek a prémiových ukazatelů
Manažer programů a komplexních projektů	7	63-008-T	Finanční řízení projektů
Manažer projektu	6	63-007-R	Finanční řízení projektů
Ekonomie			
Asistent/ka, sekretář/ka	4	62-008-M	
Auditor systémů řízení	7	62-004-T	
Kontrolor kvality	4	62-003-M	
Manažer kvality	7	62-001-T	
Personalista	5	62-007-N	
Technik kvality	6	62-002-R	
Základy managementu kvality	6	62-005-R	

Zdroj: Vlastní zpracování; převzato: (NSK, 2014)

Tabulka 6. Kvalifikační standard v odborném směru Ekonomika, administrativa, personalistika, správa

Název vybraného povolání	Kvalifikační standard	Kód
Finanční specialista	6	
Podřízené typové pozice:		
Ekonom práce (personalistika)	Odborní pracovníci v oblasti personalistiky, ekonomové práce	CZ-ISCO 33138
Finanční analytik	Finanční analytici a specialisté v peněžnictví a pojišťovnictví	CZ-ISCO 2413
Finanční metodik	Ostatní odborní pracovníci v oblasti účetnictví a ekonomiky	CZ-ISCO 33139
Specialista finančního controllingu	Specialisté v oblasti účetnictví	CZ-ISCO 2411
Správce aktiv	Ostatní specialisté v oblasti účetnictví	CZ-ISCO 24119
Účetní metodik v podnikatelské	Metodici účetnictví	CZ-ISCO

Zdroj: Vlastní zpracování; (NSP, 2014)

„Finanční specialista zajišťuje financování organizace a řídí finanční rizika. Zpracovává analýzy efektivity vynakládaných finančních prostředků, dílčí analýzy a rozbor hospodaření a finanční situace organizace, připravuje pravidelné finanční reporty pro vedení, dbá na dosažení cílové ziskovosti společnosti ve shodě s jím koordinovanými plány a rozpočty“ (NSP, 2012).

Každá podřízená typová pozice u vybraného povolání (Finanční specialista) má vlastní definovaný kvalifikační standard (Tab. 6 druhý sloupec).

2 Analyzované obory a specializace

V rámci výzkumu byly analyzovány následující obory a studijní specializace, jejichž skladba studijních předmětů obsahuje předměty s pojistnou tematikou a závěrečné práce bývají také zaměřeny na oblast pojištění.

2.1 Obor Technické znalectví a pojišťovnictví (Mendelova univerzita v Brně)

Tento obor (B-TZP-TZP) spadá pod stejnojmenný bakalářský studijní program (B-TZP), který je akreditován na Mendelově univerzitě v Brně v rámci Institutu celoživotního vzdělávání jako standardní tříletý bakalářský obor.

Obor není výhradně určen pro pojišťovnictví, nicméně obsahuje ve svém portfoliu kmenové předměty, jako je Základy pojišťovnictví, Product management v neživotním pojištění, Účetnictví podnikatelských subjektů a pojišťoven, Pojistná matematika, Ekonomika a řízení pojišťoven, Management distribuce pojistných produktů, Finanční produkty a služby a Likvidace pojistných událostí. Obor obsahuje dále předměty ekonomického a převážně technického základu s důrazem na praktické aplikování v oblasti technického znalectví.

V rámci pojišťovnictví se obor zaměřuje především na likvidace pojistných událostí a oceňování majetku pro pojistné účely.

2.2 Obor Finance (Mendelova univerzita v Brně)

V rámci ryze ekonomických fakult se setkáme s oblastí pojišťovnictví zpravidla jako se specializací v rámci oboru finance. Bakalářský obor Finance (B-HPS-F) vyučovaný na Provozně ekonomické fakultě Mendelovy univerzity v Brně v rámci tříletého bakalářského studijního programu (Hospodářská politika a správa B-HPS) se zabývá problematikou pojištění pouze jako specializací a je předměty v oboru pojišťovnictví velmi málo dotován. Na druhou stranu se jedná o obor, jenž vykazuje velkou míru ekonomických předmětů a předmětů umožňujících ekonomickou analýzu a pochopení souvisejících oblastí.

2.3 Obor Finance (Masarykova univerzita)

Poslední analyzovaný obor Finance je vyučován v rámci bakalářského studijního programu Finance a účetnictví, který je akreditován na Masarykově univerzitě v rámci Ekonomicko-správní fakulty jako standardní tříletý bakalářský obor.

Obdobně jako předchozí obor je i tento zaměřen spíše na teoretické základy v rámci pojištění, avšak četné ekonomické a matematické předměty umožňují problematiku dobře analyzovat.

3 Výsledky výzkumu a zjištění

V rámci výzkumu byly analyzovány uvedené obory a studijní specializace, které byly detailně prozkoumány v rámci tematického zaměření bakalářských prací.

3.1 Zaměření oborů na pojišťovnictví v rámci závěrečných prací

Obor Technické znalectví a pojišťovnictví vykazuje přibližně 18 % bakalářských prací, které se zabývají problematikou pojištění. Tento údaj vychází z úhrnného šetření za dobu 5 posledních let. Napříč jednotlivými roky je toto procento různé. Ostatní práce jsou zaměřeny převážně na technické nebo technickoekonomické oblasti.

U bakalářského oboru Finance na Ekonomicko-správní fakultě Masarykovy univerzity bylo provedeno pouze průřezové šetření za jedno studijní období a v rámci toho zjištěno, že témata pojednávající o pojistném oboru tvoří zhruba 6-7 % mezi dalšími podobory ve financích. Zbývající množinu bakalářských prací lze rozdělit mezi podobory finanční trhy, účetnictví, finanční matematika, finanční instrumenty, bankovníctví a jiné.

Poslední obor Finance na Provozně ekonomické fakultě Mendelovy univerzity v Brně bylo šetření provedeno rovněž za posledních 5 let stejně jako v případě prvního oboru. Ukázalo se, že zastoupení témat s pojistnou problematikou v poměru všech finančních témat bakalářských prací variuje v jednotlivých letech od 3 % do 8,5 %. Další oblasti v rámci tohoto oboru byly nejčastěji o daňové problematice, makroekonomických souvislostech, veřejných financích, regionální ekonomii, účetnictví a investicích.

3.2 Analýza zaměření bakalářských prací napříč obory

Podrobnější analýza zaměření jednotlivých prací v rámci oblasti pojišťovnictví byla provedena u všech 3 vybraných oborů.

Tematicky nejednoznačnější se ukázal být první z oborů, tj. Technické znalectví a pojišťovnictví. Pro analýzu bylo použito všech 18 témat s pojistnou problematikou a bylo zjištěno, že 33 % témat se zabývá likvidací pojistných událostí, 33 % pojistnými

podvody a zbývající část prací řeší problematiku optimalizace pojištění, možnosti pojištění proti povodním a regulace a dohled v pojišťovnictví.

U druhého oboru, tj. Finance (Esf MU) bylo šetření provedeno z 50 závěrečných prací a v rámci srovnání s ostatními analyzovanými obory se zde jedná o nejpestřejší témata v oboru pojišťovnictví. Zaměření témat dominovala skupina druhů pojištění a srovnávací studie pojistných produktů (42 %), dále témata vztahující se k analýze pojistného trhu (20 %) a témata obsahující pojistnou činnost (16 %). Ostatní skupiny témat nepřekročily hranici 10 %, nicméně je nelze z hlediska relevance v oboru pominout: rizika v pojišťovnictví (10 %), témata zaměřená na legislativu v rámci pojišťovnictví (4 %), oceňování v pojišťovnictví (6 %), pojistné podvody (6 %) a optimalizace pojistné ochrany (4 %).

Poslední obor Finance (PEF, Mendelova univerzita v Brně) poskytl vzorek pro šetření o velikosti 30 témat z pojišťovnictví. Jeho analýza dopadla v zásadě podobně jako u předešlého stejnojmenného oboru. Nejvíce se témata vázala k druhům pojištění a srovnávacím studiím pojistných produktů (43 %), dále byl významně zastoupen pojistný trh (23 %) a také témata z oblasti pojistné činnosti (10 %). Podstatnější rozdíl spočívá v tom, že ostatní skupiny nebyly téměř (max. 1 téma) nebo vůbec naplněny (pojistná rizika, optimalizace pojistné ochrany, oceňování pro pojistné účely, pojistné podvody).

3.3 Celkové zhodnocení

První obor Technické znalectví a pojišťovnictví disponuje nejvíce předměty z oboru pojišťovnictví, nicméně témata se v zásadě rozpadají do dvou hlavních skupin, a to likvidace pojistných událostí a pojistné podvody, což také odpovídá dvěma stejnojmenným vyučovaným předmětům na tomto oboru. Zbývající třetinu témat tvoří různorodá témata netvořící samostatnou skupinu.

Ve srovnání dvou oborů Finance první z nich (Esf MU) nabízí přece jen různorodější témata, i když je třeba uvážit, že analýza měla více vzorků témat. Obor Finance (PEF, Mendelova univerzita v Brně) nemá naplněny nebo jen minimálně témata, která jsou z praktického hlediska velmi progresivní, jako jsou rizika v pojišťovnictví, oceňování pojištěného majetku či pojistné podvody.

V celkovém srovnání pak oba obory Finance tvoří blízké substituty a obor Technické znalectví a pojišťovnictví pak variantu s více studijními předměty a jednoznačnějším zaměřením témat závěrečných prací.

4 Závěr

V příspěvku byla zpracována analýza zaměření témat závěrečných vysokoškolských prací v oblasti pojišťovnictví renomovaných vysokých škol a jejich vyhodnocení pomocí zobecnění témat do určitých oblastí. V širším kontextu této problematiky by mělo být

smysluplné využití výsledků této analýzy pro vyhodnocení relevance a potřeby v rámci praktických skutečností vyplývajících z činnosti v oboru pojišťovnictví.

Použitá literatura

- Bankovníctví, pojišťovnictví a další finanční služby. <http://www.nsp.cz/>: *Národní soustava povolání* [online]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2014 [cit. 2015-07-19]. Dostupné z: http://katalog.nsp.cz/poziceOdbornySmer.aspx?kod_smeru=19
- Informace o projektu NSP: Národní soustava povolání. <http://www.nsp.cz/>: *Národní soustava povolání* [online]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2014 [cit. 2015-07-10]. Dostupné z: <http://info.nsp.cz/>
- Karta typové pozice: Bankovníctví, pojišťovnictví a další finanční služby. <http://www.nsp.cz/>: *Národní soustava povolání* [online]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2012 [cit. 2015-07-30]. Dostupné z: <http://katalog.nsp.cz/uvod.aspx>
- Národní soustava kvalifikací. <http://www.msmt.cz/> [online]. Praha: MŠMT, 2014 [cit. 2015-07-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/narodni-soustava-kvalifikaci>
- Peněžnictví a pojišťovnictví. <http://www.infoabsolvent.cz/>: *Informační systém o uplatnění absolventů škol na trhu práce* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2014 [cit. 2015-07-20]. Dostupné z: <http://www.infoabsolvent.cz/Temata/ClanekAbsolventi/8-8-80>
- Profesní kvalifikace: vstupenka na trh práce. <http://www.narodnikvalifikace.cz/>: *Národní soustava kvalifikací* [online]. NÚV a TREXIMA, 2014 [cit. 2015-08-10]. Dostupné z: <http://www.narodnikvalifikace.cz/vyber-kvalifikace/profesni-kvalifikace/skupiny-oboru-28-29/pouze-platne-ano/pouze-s-termíny-zkousek-ne/seradit-1v/ku-1-7>

Kvalita vysokoškolského vzdelávania na Slovensku: problémy a riešenia

PhDr. Alexander Čemez, PhD., Institute of Communication, Bazovského 2746/10,
911 08 Trenčín, Slovenská republika, e-mail: cemez1@gmail.com

Abstrakt: Predložený príspevok je nazvaný „Kvalita vysokoškolského vzdelávania na Slovensku: problémy a riešenia“. Je rozdelený na dve časti. Prvá časť analyzuje problémy a druhá časť sa zaoberá riešeniami.

Kľúčové slová: vysoké školstvo, vysokoškolskí učitelia, vysokoškolskí študenti, systém vysokoškolského vzdelávania

Quality of University Education in Slovakia: Problems and Solutions

Abstract: The submitted paper is entitled „The Quality of University Education in Slovakia: Problems and Solutions“. It is divided into two parts. The first one analyzes problems and the second one deals with solutions.

Key words: university education, university teachers, university students, the system of university education

Problémy vysokého školstva na Slovensku

Čo je kvalita a od čoho sa odvíja v prostredí vysokého školstva? V prvom rade je potrebné konštatovať, že kvalita je niečo efemérne, subjektívne a nemerateľné a tým sa odlišuje od kvantitatívnych ukazovateľov, hoci v podmienkach SR je hodnotená v procese komplexnej akreditácie práve kvantitatívnymi ukazovateľmi, akými sú počty publikácií, ohlasov, vedecko-výskumných projektov, vysokoškolských pedagógov s vedeckou hodnosťou PhD., docentov a profesorov apod.

Podarilo sa nám vyselektovať tieto problémy, ktoré narúšajú kvalitu vysokoškolského prostredia:

1. Na strane pedagógov: (vysokoškolský pedagóg je komplexnou osobnosťou, ktorá by mala disponovať určitým pedagogicko-psychologickým, odbornovo-vedeckým, ako aj morálnym profilom. (Sirotová, 2010)

a) V niektorých prípadoch sa prejavuje pomerne nízka odborná úroveň pedagógov, ktorá sa prejavuje v slabom prehľade v odbornej problematike,

- b) Nízka pripravenosť z hľadiska pedagogickej prípravy, ktorá vyplýva z toho, že vysokoškolskí pedagógovia vo väčšine prípadov (okrem absolventov študijných odborov učiteľstvo alebo doplňujúceho pedagogického štúdia alebo kurzu vysokoškolskej pedagogiky) nedisponujú žiadnym druhom pedagogického vzdelania, pretože sa to v podmienkach SR od nich nevyžaduje, mali by však disponovať všeobecno-pedagogickými, didaktickými aj psycho-didaktickými kompetenciami (Slávik a kol., 2012),
- c) Nízka pripravenosť z hľadiska znalostí cudzích jazykov v dobe, keď dva cudzie jazyky by mal ovládať na plynulej úrovni každý absolvent strednej školy, navyše od vysokoškolských učiteľov by sa očakávalo na jednej strane ovládanie nielen všeobecného jazyka, ale aj odborného a vzhľadom na internacionalizáciu vedy je žiadúce ovládanie viacerých cudzích jazykov,
- d) Odborný rast – nastavené kritériá pre habilitačné a inauguračné konanie nie sú prísne a umožňujú ich dosiahnutie bez väčšej námahy, tzn. nemajú selektívny účinok, vedú k spriemerovaniu a nie ku kvalite,
- e) Slabé výsledky v oblasti publikačnej a vedeckovýskumnej činnosti – vysokoškolskí pedagógovia nie sú nútení k podávaniu nadštandardných alebo dokonca excelentných výkonov v oblasti publikačnej a vedeckovýskumnej činnosti, okrem toho výsledky v tejto oblasti sú viac-menej formálne, publikuje sa dávno opublikované, skúma sa, čo už je dávno vyskúmané, teda umelo len pre dosiahnutie efektu, taktiež sa organizujú sa fakultné doktorandské konferencie s príslušnými zborníkmi, takže objemové kritériá aj u doktorandov sú takýmto spôsobom zabezpečené (Dudáš, 2011).

2. Na strane uchádzačov a študentov:

- a) Slabá pripravenosť absolventov stredných škôl – na vysoké školy sa dostávajú študenti s rôznou úrovňou vedomostí, ktoré sú hlavne po zmene v roku 1989 v drvivom počte študentov dokonca katastrofálne nízke (Dudáš, 2011),
- b) Absencia vyprofilovanosti – uchádzači o štúdium a samotní vysokoškolskí študenti nie sú dostatočne oboznámení o študovanom odbore, hlavne nemajú stanovené zameranie alebo výskumný cieľ, ktorému by sa chceli venovať, štúdium je poňaté pomerne širokospektrálne a nestimuluje študenta sa zamerať na vybranú časť študovaného odboru,
- c) Chýbajúce študijne návyky – pomerne nízke nároky na študentov vysokých škôl vedú k tomu, že študenti nemajú adekvátne študijne návyky, študujú nárazovo pre skúškami a nie počas celého semestra, čo vedie k ukladaniu vedomostí do krátkodobej alebo strednodobej pamäte a nie do dlhodobej, tzn. študenti sa učia len pre vykonanie skúšok a nie pre vedomosti; namiesto toho vyplňajú čas rôznymi voľnočasovými aktivitami, ktoré im ponúka mesto, v ktorom študujú, veľkou hrozbou sa stáva nadmerné požívanie alkoholu a iných návykových látok, štúdium nie je na prvom mieste,

- d) Nedostatočná jazyková výbava – jedná sa o širší problém a súvisí s celou vzdelávacou sústavou SR od základných škôl, cez stredné až po vysoké školy, jazykové vzdelávanie na vysokých školách je nesystémové, neponúka dostatočný výber cudzích jazykov, často chýba zameranie na odbornú stránku cudzieho jazyka, príp. rodení hovoriaci, cudzie jazyky v skladbe predmetov nie sú prioritou,
- e) Nezujem o študovaný odbor – často je možné sa stretnúť v prostredí vysokých škôl, že študenti nemajú reálny záujem o daný odbor a ani s ním nespájajú svoju budúcu profesionálnu kariéru, dôsledkom toho, že je ich štúdium je do značnej miery povrchné a tomu zodpovedá aj vzdelanie takto získané.

3. Na strane systému:

- a) Orientácia na kvantitatívne ukazovatele – dotácie zo strany Ministerstva školstva SR sú pridelené podľa počtu študentov, z toho vyplýva, že vysoké školstvo má tendenciu sa masifikovať a prijímať čo najväčšie počty študentov do prvých ročníkov bakalárskeho a magisterského štúdia; analogicky je možné uvažovať v súvislosti s dotáciami z hľadiska publikačnej a vedecko-výskumnej činnosti, kedy nerozhoduje kvalita výstupov, ale ich počet, pričom kvalita má v dôsledku toho tendenciu sa spriemerovať; je tu veľké množstvo vysokých škôl a tiež veľké množstvo vysokoškolských študentov a následne absolventov (Čemez, 2011), vysoké školy tento záujem na vlastnej pôde nevládali saturovať, preto začali zakladať pobočky aj v regionálnych centrách, kde neboli vždy pre vysokoškolské štúdium kvalitné podmienky (Kosová, Porubský, 2011),
- b) Výber vysokoškolských pedagógov – výberové konania nie sú zamerané na kvalitu, tzn. často sa nevyberajú najkvalitnejší uchádzači, ale rozhoduje protekcia a blízkosť tomu, kto má na danom pracovisku najväčšie slovo; vzhľadom k tomu, že pracovné zmluvy vysokoškolských učiteľov sú na dobu určitú, tak pred ich vypršaním musí vysoká škola uskutočniť výberové konanie, ktoré má však často len formálny charakter, pretože býva štandardným postupom, že takéto výberové konanie „zvíťazí“ opätovne ten kandidát, ktorému končí pracovná zmluva, z toho vyplýva, že daný jednotlivec si je viac alebo menej istý svojím pracovným miestom a to ho nenúti podávať nadštandardné výkony; ďalším problémom je, že v minulosti bolo bežné, že najlepším študentom vysoké školy ponúkali miesta asistentov, resp. odborných asistentov po skončení ich štúdia, v súčasnosti akoby už neboli rozhodujúce kvalitatívne kritériá, ale kontakty a kamarátske vzťahy s osobami z vedenia katedier alebo fakúlt,
- c) Výber študentov – výber študentov sa zmenil na nábor, tzn. vysoké školy majú také veľké kapacity, že sú schopné poňať celé populačné ročníky absolventov stredných škôl a aj tak nie sú ich kapacity naplnené, znamená to, že nie je z čoho vyberať, resp. situácia sa obrátila úplne opačne, pretože teraz si môžu vyberať študenti z ponuky vysokých škôl a majú takmer absolútnu garanciu, že budú prijatý aspoň na jednu vysokú školu, v dôsledku toho klesá kvalitatívna úroveň na vysokých

školách, z pôvodne exkluzívneho štúdia sa v priebehu niekoľkých rokov stalo masové štúdium (Štefančík, 2012),

- d) Prepojenie s praxou – miestami je možné pozorovať absenciu prepojenia vysokých škôl s praxou, pretože štruktúra študijných odborov neharmonizuje s potrebami trhu práce, najmä v súčasnosti sú žiadani hlavne absolventi technických odborov, naopak prejavuje sa tu prebytok absolventov humanitných a spoločenskovedných študijných odborov; iným problémom môže byť obsah výučby, ktorý často nezodpovedá aktuálnym trendom, ale zaostáva za potrebami trhu práce a škola akoby až spätne reagovala na meniaci sa vývoj,
- e) Demografia – páľčivou otázkou je demografický vývoj, podľa ktorého sa v súčasnej dobe dostávajú na vysoké školy deti narodené v 90. rokoch 20. storočia, v tomto roku je sú to deti narodené v roku 1996, pričom práve po roku 1989 možné pozorovať pokles sobášnosti a taktiež pôrodnosti najmä v súvislosti so zmenou politického systému a následne zmenou sociálnej, presnejšie rodinnej politiky.

Riešenia vo vysokom školstve na Slovensku

Takmer 26 rokov po Nežnej revolúcii nastal čas na systémové zmeny vo vysokom školstve na Slovensku, ktoré by viedli k zvýšeniu kvality. Tieto opatrenia, ako vyplýva z predchádzajúcej časti je možné rozdeliť na tri časti:

1. Na strane pedagógov:

- a) Nízka odborná úroveň pedagógov – zvyšovanie náročnosti pri výbere vysokoškolských učiteľov a priebežná kontrola ich pedagogickej, vedecko-výskumnej a publikačnej činnosti,
- b) Vyžadovanie doplňujúceho pedagogického štúdia alebo zavedenie tzv. kurzu vysokoškolskej pedagogiky, aby si vysokoškolskí učitelia osvojili základné zručnosti z oblasti didaktiky, pedagogiky, metodiky a psychológie, pretože *„vrodené dispozície k učiteľstvu (pokiaľ vôbec existujú) však bohužiaľ nemajú všetci ľudia, tým menej sa to očakáva u odborníkov orientovaných do vysokých sfér teoretického myslenia a bádania. Avšak: určité učiteľské techniky, postupy, metódy a operácie sa dajú naučiť.“* (Podlahová a kol., 2012, s. 12)
- c) Vyžadovanie kontinuálneho jazykového vzdelávania u vysokoškolských učiteľov a jeho dokladovanie štátnou jazykovou skúškou, zavedenie interných kurzov cudzích jazykov pre vysokoškolských učiteľov,
- d) Sprísnenie kritérií pre habilitačné a inauguračné konanie, spätné zavedenie vedeckej hodnosti akademik SAV, vyžadovanie vedeckej hodnosti DrSc. ako podmienky pre inauguračné konanie,
- e) Zavedenie kreditového systému z hľadiska vedecko-výskumnej a publikačnej činnosti pre vysokoškolských pedagógov, ktoré by bolo každoročne kontrolované a v prípade nesplnenia sankcionované.

2. Na strane uchádzačov a študentov:

- a) Slabá pripravenosť absolventov stredných škôl – striktnějšía selekcia uchádzačov o vysokoškolské štúdium,
- b) Absencia vyprofilovanosti – zaviesť špecializácie v rámci študijných programov magisterského štúdia a výber témy diplomových prác za začiatku akademického roka 1. ročníka magisterského štúdia tak, aby študenti mali stanovený jasný cieľ a zamerali na určitý konkrétny problém,
- c) Chýbajúce študijne návyky – zvýšenie nárokov na vysokoškolských študentov z kvantitatívneho aj kvalitatívneho hľadiska v zmysle väčšieho množstva učiva, ako aj zvýšenie nárokov na tvorivý prístup k štúdiu, priebežná kontrola vedomostí v pravidelných intervaloch, napr. štyrikrát za semester,
- d) Nedostatočná jazyková výbava – posilnenie týždennej hodinovej dotácie jazykových predmetov všeobecného aj odborného charakteru podpora študijných pobytov v zahraničí, väčšia spolupráca s rodenými hovoriacimi,
- e) Nezájem o študovaný odbor – prísnejšia selekcia uchádzačov na prijímacích pohovoroch alebo študentov počas štúdia.

3. Na strane systému

- a) Orientácia na kvantitatívne ukazovatele – zvýšenie noriem na študenta a tomu zodpovedajúce znižovanie počtu študentov prijatých do prvých ročníkov,
- b) Výber vysokoškolských pedagógov – výberové konania organizované nie vysokou školou, ale na centrálnej úrovni, zabezpečiť ich anonymitu, transparentnosť a merateľnosť,
- c) Výber študentov – redukcia vysokých škôl,,
- d) Prepojenie s praxou – podpora prakticky zameraných stáží,
- e) Demografia – podpora rodiny a následne, čo by sa malo odzrkadľovať vo zvýšenej sobášnosti a pôrodnosti.

Záver

V našom príspevku sme identifikovali problémy vysokoškolského vzdelávania na troch úrovniach, ktorými sú problémy na úrovni vysokoškolských pedagógov, študentov a na úrovni systému. Zovšeobecnene je možné konštatovať, že sa jedná hlavne o sociálno-ekonomické a demografické problémy a podobné objektívne okolnosti, ktoré nie je možné ovplyvniť a ďalej subjektívne okolnosti, ktoré súvisia najmä s nízkymi nárokmi na vysokoškolských učiteľov, ako aj študentov, pričom riešenie by malo byť práve v prísnejších podmienkach a priebežnej kontrole.

Použitá literatúra

ČEMEZ, Alexander. Problémy vysokoškolského vzdelávania na Slovensku v 21. storočí. In: DANIELOVÁ, Lenka, LINHARTOVÁ, Dana, SCHMIEDOVÁ, Kateřina. *Sborník*

- z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2013*. Brno: Inštitút celoživotného vzdelávania Mendelovej univerzity, 2013. s. 62 – 68. ISBN 978-80-7375-825-7.
- DUDÁŠ, Ján. *Absurdity vysokých škôl a inteligencie na Slovensku: Z vývoja európskych vysokých škôl, vedy a inteligencie*. Bratislava: Eterna Press, 2011, s. 206. ISBN 978-80-8061-456-0.
- KOSOVÁ, Beata a PORUBSKÝ, Štefan. *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica: PedF UMB, 2011, 169 s. ISBN 978-80-557-0275-9.
- PODLAHOVÁ, Libuše a kol. *Didaktika pro vysokoškolské učitele*. Praha: Grada Publishing, 2012, 154 s. ISBN 978-80-247-4217-5.
- SIROTOVÁ, Mariana. *Vyučovacie metódy v práci vysokoškolského učiteľa*. Trnava: UCM, 2010, 174 s. ISBN 978-80-8105-201-9.
- SLÁVIK, Milan. a kol. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2012, 253 s. ISBN 978-80-247-4054-6.
- ŠTEFANČÍK, Radoslav. *Uvažovanie o politike (nielen) v nemecky hovoriacom prostredí*. Trnava: Slovenská spoločnosť pre regionálnu politiku, 2012, 315 s. ISBN 978-80-969043-4-1.

Bolo by vhodné začleniť možnosti práce so žiakmi s poruchami učenia aj do výučby didaktiky odborných predmetov

Ing. Eleonóra Černáková, Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre, Fakulta ekonomiky a manažmentu, Centrum pedagogiky a psychologického poradenstva, Tr. A. Hlinku 2, 949 76 Nitra, Slovenská republika, e-mail: eleonora.cernakova@uniag.sk

Abstrakt: V posledných rokoch sme si uvedomili a diagnostikovali žiakov s poruchami pozornosti, učenia, príp. správania a začlenili sme ich do bežných tried. Počet týchto žiakov narastá. A pravdepodobnosť, že každý učiteľ sa s takýmto žiakom za svoju učiteľskú prax stretne mnohokrát, sú dostatočným dôvodom, aby sme sa tomuto javu venovali. Termín žiaci so špeciálnymi potrebami vznikol prekladom z pôvodného anglického termínu „children with special needs“, ktorý mal postupne nahradiť staršie pojmy, nežiaduco zvyrazňujúce rôzne typy postihnutí. V príspevku sa venujeme možnostiam práce učiteľa odborných predmetov so žiakmi s poruchami učenia v SR.

Kľúčová slova: učiteľ odborných predmetov, žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, integrácia, metóda R. Feuersteina

It would be appropriate to include options for working with students with learning disabilities in teaching methodology of vocational subjects too

Abstract: In recent years, we have realized the problems, diagnosed students with attention deficit disorder, learning disabilities or behaviour disorders and integrated them into normal classes. The number of these students grows. And the likelihood that a teacher encounters such students many times in their career is a sufficient reason for us to begin paying attention to this phenomenon. The term “students with special needs” was intended to gradually replace older, less which was gradually replace older terms which highlighted different types of disabilities in an objectionable way. The paper focuses on the ways in which a teacher of vocational subjects can work with students with learning disabilities in the Slovak Republic.

Key words: teacher, student with specific requirements for teaching, integration, method of R. Feuerstein

Úvod

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 SOŠ, kde často je jeden ak nie viac žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Súčasná pedagogika, ovplyvnená humanizmom, sa zameriava na osobnosť žiaka, na jeho potreby v priebehu edukácie. V posledných rokoch sme si uvedomili a diagnostikovali žiakov s poruchami pozornosti, správania, žiakov so sensorickými 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. Podľa § 2 školského zákona č. 245/2008 Z. z. z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) žiakom so ŠVVP je žiak, ktorému zariadenie výchovného poradenstva a prevencie diagnostikovalo špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, okrem detí umiestnených do špeciálnych výchovných zariadení (diagnostické centrum, reedukačné centrum, liečebno-výchovné sanatórium) na základe rozhodnutia súdu. Takíto žiaci majú právo na výchovu a vzdelávanie s využitím špecifických foriem a metód, ktoré zodpovedajú ich potrebám, a na vytvorenie nevyhnutných podmienok, ktoré túto výchovu a vzdelávanie umožňujú. Ich uplatnenie je nevyhnutné na rozvoj osobnosti žiaka a jeho schopností, dosiahnutie primeraného stupňa vzdelania a primeraného začlenenia do spoločnosti. Rovnako je žiak poškodzovaný, ak učiteľ nepozná a nerealizuje potrebnú špeciálnopedagogickú starostlivosť. Spôsobí mu tým obmedzenie rozvoja.

Východiská

Kratochvílová, E. a kol. (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“.

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 poruchami učenia, pedagogika žiakov s poruchami správania, pedagogika výnimočne nadaných a talentovaných.

Vašek, Š. (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, J. (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.

Špeciálna výchovno-vzdelávacia potreba je podľa § 2 Zákona o výchove a vzdelávaní (2008) požiadavka na úpravu podmienok, obsahu, foriem, metód a prístupov vo výchove a vzdelávaní pre žiaka, ktorá vyplýva z jeho zdravotného znevýhodnenia alebo jeho vývinu v sociálne znevýhodnenom prostredí, a uplatnenie ktorej je nevyhnutné na rozvoj schopností alebo osobnosti žiaka, na dosiahnutie primeraného stupňa vzdelania a primeraného začlenenia do spoločnosti.

Mnohí zo žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami trpia problémami v oblasti percepcie - prijímú neskreslenú 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, s. 65). 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 vo škole, „vypínanie“ pozornosti, čo môže vyzeráť ako zasnenosť a neporiadnosť, nedostatočné študijné výsledky, problémy so samostatnou prácou (Riefová, 1999, s. 17). 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, s. 185).

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 (Zaťková M., 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.

Žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je žiak, u ktorého je potrebné zabezpečiť ďalšie zdroje na podporu efektívneho vzdelávania. Použitie ďalších zdrojov umožní vytvoriť kvalitatívne nové prostredie, zodpovedajúce potrebám žiakov, ktorí si vyžadujú špeciálny prístup vo vzdelávaní. Špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby sú u žiaka diagnostikované školským zariadením výchovného poradenstva a prevencie. Špeciálnou výchovno-vzdelávacou potrebou je požiadavka na úpravu podmienok (obsahu, foriem, metód, prostredia a prístupov) vo výchove a vzdelávaní pre žiaka. Špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby vyplývajú zo zdravotného znevýhodnenia alebo nadania alebo vývinu žiaka v sociálne znevýhodnenom prostredí, zohľadnenie ktorých mu zabezpečí rovnocenný prístup k vzdelávaniu, primeraný rozvoj schopností alebo osobnosti ako aj dosiahnutie primeraného stupňa vzdelania a primeraného začlenenia do spoločnosti. Žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je spravidla žiak so zdravotným znevýhodnením, t.j. žiak so zdravotným postihnutím (s mentálnym postihnutím, so sluchovým postihnutím, so zrakovým postihnutím, s telesným postihnutím, s narušenou komunikačnou schopnosťou, s autizmom alebo inými pervazívnymi vývinovými poruchami, s viacnásobným postihnutím); žiak chorý alebo zdravotne oslabený, žiak s vývinovými poruchami (poruchou aktivity a pozornosti, s vývinovou poruchou učenia), žiak s poruchou správania, okrem detí umiestnených do špeciálnych výchovných zariadení na základe rozhodnutia súdu, žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia, žiak s nadaním. Ďalšie zdroje na podporu efektívneho vzdelávania žiaka so SZP sú rôzneho druhu, predovšetkým zabezpečenie odborného prístupu vo vzdelávaní – včasná špeciálnopedagogická, psychologická, medicínska diagnostika, vzdelávanie podľa individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu, individuálna a skupinová práca so žiakom, používanie špeciálnych metód a foriem vyučovania, zaradenie špecifických vyučovacích predmetov, špecifický postup v hodnotení vzdelávacích výsledkov, aplikácia alternatívnych foriem komunikácie, úzka spolupráca s rodičmi a iné, podľa individuálnej potreby konkrétneho žiaka, vyplývajúcej z odbornej diagnostiky. Materiálne, ktoré zahŕňajú špeciálne učebnice, špeciálne vyučovacie pomôcky, kompenzačné pomôcky, prístroje, úpravy prostredia (napr.

bezbariérový prístup) a iné. Personálne, t.j. odborný servis špeciálneho pedagóga, školského špeciálneho pedagóga, logopéda, liečebného pedagóga, asistenta učiteľa, školského psychológa, ďalej nižší počet žiakov v triede, v prípade individuálnej integrácie zníženie maximálneho počtu žiakov v triede, odborná príprava učiteľov a iné. Finančné na zabezpečenie špeciálnych materiálnych, odborných a personálnych podmienok (Štátny pedagogický ústav, <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-2-stupen-zakladnych-skol-ISCED-2/Vychova-a-vzdelavanie-ziakov-so-SVVP.alej>).

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 niekedy stretávame s prvotnou diagnostikou špecifických vývinových porúch učenia až u stredoškolákov.

Poruchy učenia mávajú aj tieto symptómy: žiak s problémami neudržiava dostatočne dlhú pozornosť potrebnú pre počúvanie rôznych textov a problémovjšie im rozumie; problémovjšie si pamätá podrobnosti z textov, ktoré sú mu predčítané; v prvej triede má problémy samé zvládnuť čítanie a písanie hlások a číslíc; je málo odolný 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 donútený, má veľké problémy; podobne je preň veľmi ťažké zaznamenať písomne akúkoľvek vlastnú myšlienku; je schopný 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).

Súčasná škola sa zameriava na *pedagogickú integráciu*, ktorú chápeme ako dynamický, postupne sa rozvíjajúci jav cieľového charakteru, v ktorom dochádza k partnerskému súžitiu, komunikácii a kooperácii postihnutých a intaktných účastníkov pedagogického procesu za podmienky vzájomne vyváženej adaptácie počas ich výchovy a vzdelávania pri obojstrannom aktívnom podiele na riešení výchovno-vzdelávacích situácií (Kratochvílová, E., 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, S., 1999). Autorka ďalej vyzdvihuje, že vybudovanie poradenských služieb pre postihnutých žiakov, ich rodičov ako 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. Psychologa 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, J. – Walterová, E. – Mareš, J., 2003). Ale aj žiaci, ktorí nikdy nevyhľadali pomoc v špecializovaných zariadeniach (Zaťková M., 2007, s. 6), si dokážu vytvoriť vlastný kompenzačný program pri učení, s pomocou učiteľov, rodičov, doučovateľov a pod. Výchovu a vzdelávanie žiakov so špeciálnymi potrebami v SR ustanovuje Zákon o výchove a vzdelávaní 245/2008 v siedmej časti.

Cieľ

V predkladanom príspevku upozorňujeme na potrebu vzdelávania učiteľov odborných predmetov v oblasti špeciálnych didaktík a možnosti práce so žiakmi s poruchami učenia na Stredných odborných školách v rámci výučby odborných predmetov.

Diskusia

Špecifická vývinová porucha učenia je podľa pedagogického slovníka, heterogénna skupina porúch, ktoré sa prejavujú ťažkosťami pri nadobúdaní a používaní zručností, ako sú hovorenie, porozumenie hovorenej reči, čítanie, písanie, matematické usudzovanie alebo počítanie, jemná motorika, hudobný prejav a potom poruchy sústredenia atď. Niektoré poruchy učenia môžu vzniknúť na podklade ľahkej mozgovej disfunkcie (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 224). Za žiaka s vývinovými poruchami učenia sa považuje žiak, ktorému na základe psychologického a špeciálnopedagogického vyšetrenia bola diagnostikovaná niektorá z vývinových porúch učenia. Vývinové poruchy učenia zahŕňajú najmä dyslexiu (narušená schopnosť čítania), dysgrafiú (narušená schopnosť písania), dysortografiu (narušená schopnosť ovládania pravopisu), dyskalkúliu (narušenie matematických schopností), dyspraxiu (narušená schopnosť vykonávania zložitých manuálnych úkonov), dyspinxiu (narušená výtvarná schopnosť), dysmúziu (narušenie hudobných schopností) a poruchy učenia vyplývajúce z dysfázie

(špecificky narušený vývin reči). Ide o heterogénnu skupinu problémov, ktoré sa prejavujú najmä pri osvojovaní a používaní písanej formy reči - čítania, písania, v matematike a v iných školských zručnostiach. Vývinové poruchy učenia majú individuálny charakter, to znamená, že sa neprejavujú rovnako u každého dieťaťa, hoci majú spoločné znaky (URL 5). 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.

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

Predpona DYS- znamená rozpor, deformáciu. Z hľadiska vývoja znamená dysfunkcia funkciu neúplne vyvinutú. V nižšie uvedených pojmoch znamená predpona dys- nedostatočný, nesprávny vývoj schopnosti. (Zelinková 2003, s. 9). Podľa Medzinárodnej klasifikácie chorôb v oddieli V. Duševné poruchy a poruchy chovania sa špecifické poruchy učenia radia do kategórie F00-F99 (URL7). Klasifikácia chorôb je súčasťou zákona č. 576/2004 Z. z. o zdravotnej starostlivosti, službách súvisiacich s poskytovaním zdravotnej starostlivosti a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

V súčasnej dobe sa odborníci zaoberajúci sa problematikou porúch učenia prikláňajú k nasledujúcemu rozdeleniu vzniku týchto porúch:

1. genetické faktory – medzi blízkymi príbuznými (súrodenci, rodičia) jedinca s dyslexiou je možné predpokladať v 40 – 50 % prejavy problémov v čítaní. Pozitívne je, že deti rodičov – dyslektikov, ktorí svoje problémy kompenzovali, majú väčšiu šancu, že sa im podarí problémy kompenzovať, ako deti tých rodičov, ktorí ju kompenzovať nedokázali.

2. odchýlky v cerebrálnej aktivite – ide o deficit v štruktúre a fungovaní mozog; mozog sa podieľa na kontrole pohybov končatín predovšetkým v rýchlych cieľových pohyboch, poruchy v rôznych jeho častiach môžu viesť k rozmanitým symptómom, od porúch rovnováhy a postoju k meravosti končatín, strate napätia, poruche koordinácie, poruche automatizácie pohybov. Písanie vyžaduje plynulosť pohybov, koordináciu, automatizáciu atd. K čítaniu je nutné vnímať presne zvuky reči, hláskovou stavbu slov apod. Tieto veci sa pri

postihnutí mozogku nerozvíjajú plynule, dochádza k ich oneskorovaniu a to môže byť jedna z príčin dyslexie.

3. hormonálne zmeny – jednou z príčin ŠPU môže byť zvýšená hladina testosterónu. Testosterón je hormón, ktorý ovplyvňuje vývoj sekundárnych pohlavných znakov, ale môže obmedzovať vývoj niektorých ďalších znakov. Preto sú poruchami učenia viac postihnutí chlapci. Objavuje sa u nich znížená imunita, ľaváctvo, dyslexia, deficity vo

fungovaní ľavej hemisféry, ktoré však môžu byť kompenzované zvýšenou zdatnosťou hemisféry pravej.

4. deficity jednotlivých funkcií – fonologický deficit, vizuálny deficit, deficity oblasti reči a jazyka, deficity v procese automatizácie, deficity v oblasti pamäti, deficity v časovom usporiadaní ovplyvňujúce rýchlosť kognitívnych procesov a kombinácie deficitov. (Zelinková 2003, s. 21-31).

Školská integrácia je výchova a vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v rôznych formách integrácie podľa zákona č. 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škôl (školský zákon) v znení neskorších predpisov v znení Čl. XV, § 32a, ods.(1) zákona č.365/2004 Zb o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Formy školskej integrácie sú integrácia v špeciálnych triedach, pri ktorej sa žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami vzdelávajú v základnej škole alebo strednej škole v samostatných triedach. Časť vyučovania sa môže uskutočňovať v triede spoločne s ostatnými žiakmi školy, na vyučovaní sú prítomní učitelia oboch tried. Individuálna integrácia, pri ktorej sú žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami zaraďovaní do tried a výchovných skupín s ostatnými žiakmi školy a sú vzdelávaní podľa individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu, pričom učebné osnovy a výchovné postupy sú prispôbené ich potrebám.

Integrovaný žiak je žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorý bol prijatý do základnej školy alebo strednej školy na základe písomného vyjadrenia zariadenia špeciálnopedagogického poradenstva, po poradenským zariadením vykonaných diagnostických vyšetreniach. Žiak s vývinovými poruchami učenia alebo správania môže byť evidovaný a vykázaný ako integrovaný aj na základe písomného vyjadrenia pedagogicko-psychologickej poradne (§ 32b, ods.(1) zákona č. 29/1984 Zb. v znení zákona č.365/2004 Z. z.). Organizácia starostlivosti o deti so špecifickými poruchami učenia V súčasnosti existujú základné možnosti starostlivosti:

1. *Individuálna starostlivosť* vykonávaná v rámci vyučovania učiteľom kmeňovej triedy, táto forma starostlivosti sa uplatňuje u miernejších foriem ŠPU. Učiteľ by mal mať základné vedomosti o danej problematike a mal by vytvoriť čo najlepšie podmienky pre reedukačné postupy. Dieťa je do triedy základnej školy integrované.

2. *Individuálna starostlivosť vykonávaná učiteľom* – mal by byť absolventom špeciálneho kurzu, starostlivosť vykonáva i špeciálny pedagóg. Pôsobí v triede základnej školy, vedie dyslektické krúžky, zabezpečuje reedukačnú starostlivosť a svoje postupy konzultuje s poradenskými pracoviskami.

3. *Triedy individuálnej starostlivosti* – sú zriaďované pri základných školách a dieťa sem dochádza v priebehu dňa väčšinou na hodiny so zameraním na reedukačnú starostlivosť, po hodine sa žiak vracia do svojej kmeňovej triedy. Reedukáciu zaisťuje obvykle špeciálny pedagóg.

4. „*Cestujúci učiteľ*“ – je to väčšinou pracovník CPPP alebo špeciálny pedagóg mimo školy, dochádza do základnej školy, kde v priebehu vyučovania vykonáva reedukačnú starostlivosť, ktorú zaisťuje pred aj po vyučovaní.

5. *Špecializované triedy pre deti s poruchami učenia a chovania* – ktoré sa zriaďujú pri ZŠ a v ktorých je znížený počet žiakov a vyučovanie vedie špeciálny pedagóg. U žiakov s diagnostikovanou poruchou sa preferuje individuálny prístup a navrhnutá reedukačná starostlivosť prebieha v priebehu celého vyučovania. Táto forma starostlivosti je vhodnejšia pre žiakov s priemernými, mierne podpriemernými intelektovými schopnosťami; žiakov, ktorí sa horšie adaptujú, sú uzavretí; pre deti s neurotickými rysmi a jedincov, ktorí potrebujú individuálny prístup.

6. *Špeciálne školy pre deti s poruchami učenia* – o žiaka sa stará tím odborníkov, ktorý plne zaisťuje individuálnu a špeciálnu starostlivosť v priebehu celého edukačného procesu.

7. *Detské psychiatrické liečebne* – v triedach pri týchto liečebniach sa vzdelávajú deti s ťažkým stupňom postihnutia, prebieha tu aj reedukačná starostlivosť. Deti majú kombinované postihnutie a pristupuje tu tak starostlivosť terapeutická.

8. *Individuálna a skupinová starostlivosť* – v CPPP, SPC. Táto starostlivosť prebieha formou edukatívnych a stimulačných skupín či individuálne vedenou reedukáciou. Sú zapojení aj rodičia, ktorí sa zúčastňujú spoločných sedení čím svoje deti motivujú (Majeská, 2008, s. 9,15).

Učítelia odborných predmetov sa najčastejšie stretávajú so žiakmi s vývinovými poruchami učenia, ktorí sú individuálne integrovaný v bežných triedach. Žiak, ktorý je podľa § 32 zákona č. 29/1984 Zb. v znení zákona č. 365/2004 Z. z. *individuálne integrovaným žiakom s vývinovými poruchami učenia* je evidovaný v zariadení špeciálnopedagogického poradenstva (špeciálnopedagogická poradňa, detské integračné centrum) alebo v pedagogicko-psychologickej poradni, má vyplnený formulár Záznam o evidencii žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v základnej a strednej škole so závermi zo psychologického, špeciálnopedagogického, prípadne iných odborných vyšetrení. Žiak, ktorému pri ľahkej forme, alebo len príznakoch vývinových porúch učenia, podľa záverov psychologického a špeciálnopedagogického vyšetrenia nie je potrebné zabezpečovať systematickú starostlivosť špeciálneho pedagóga a úpravu výchovno-vzdelávacieho procesu na základe individuálneho vzdelávacieho programu, aj keď sa do pominutia problémov vyžaduje dočasný zvýšený individuálny prístup pedagógov a individuálny prístup pri hodnotení a klasifikácii s odborným usmernením poradenského zariadenia, sa za *individuálne integrovaného žiaka nepovažuje*. Do jednej triedy bežnej základnej alebo strednej školy z dôvodu zvýšenej náročnosti organizácie vyučovacej hodiny a prípravy príslušnej dokumentácie, pokiaľ to umožňujú ďalšie okolnosti, sa odporúča zaradiť **najviac troch žiakov** s vývinovou poruchou učenia (ďalej len VPU) a podľa možností nenaplniť celkový počet žiakov v triede po jeho hornú hranicu. Vzdelávanie žiaka s VPU v strednej škole sa riadi metodickými pokynmi k výchove a vzdelávaniu žiakov

s vývinovými poruchami učenia v základných a stredných školách, kde je uvedené. Že v dokumentácii žiaka je potrebné uviesť závery zo špeciálnopedagogickej diagnostiky, popísať konkrétne príznaky poruchy s odporúčaniami pre vyučovanie predmetov, v ktorých sa VPU žiaka prejavujú. Každé dva roky je potrebné vykonať rediagnostiku. Každý učiteľ žiaka s VPU sa dôkladne oboznámi s dokumentáciou žiaka a najmä s odporúčaniami špeciálneho pedagóga, ktoré uplatňuje vo výchovno-vzdelávacom procese. Odporúča sa pravidelná spolupráca vyučujúcich so špeciálnym pedagógom. Ak v strednej škole, ktorú žiak s VPU navštevuje, nie je školský špeciálny pedagóg so zameraním na vývinové poruchy učenia, riaditeľ školy je povinný zabezpečiť pravidelnú spoluprácu so špeciálnym pedagógom s uvedeným zameraním v zariadení špeciálnopedagogického poradenstva, prípadne v pedagogicko-psychologickej poradni. Ak je na základe odporúčania špeciálneho pedagóga nevyhnutné, aby žiak postupoval v niektorom z vyučovaných predmetov podľa individuálneho vzdelávacieho plánu, individuálny vzdelávací plán vypracovaný príslušným vyučujúcim v spolupráci so špeciálnym pedagógom sa stane súčasťou jeho individuálneho vzdelávacieho programu (URL 4). Pri skúšaní je vhodné u individuálne integrovaného žiaka používať predĺženie času potrebného na vykonanie písomnej skúšky, zaradenie doplňovania do textu namiesto písomky, práca s asistentom, ústne zadávanie úloh, možnosť použitia kompenzačných pomôcok, prípadne počítača. Pri hodnotení učebných výsledkov žiaka s vývinovými poruchami učenia učiteľ rešpektuje jeho psychický a fyzický zdravotný stav, druh a stupeň poruchy, ktorá má vplyv na úroveň a výsledky práce žiaka v príslušnom predmete. Učiteľ posudzuje učebné výsledky žiaka objektívne a primerane náročne, pričom prihliada aj na jeho vynaložené úsilie, svedomitosť, individuálne schopnosti, záujmy a na predpoklady jeho ďalšieho vzdelávania po ukončení povinnej školskej dochádzky. Pri hodnotení učebných výsledkov žiaka kladie dôraz na jeho individuálne schopnosti, ktoré sú základom jeho pracovnej a sociálnej integrácie. Pri hodnotení a klasifikácii žiaka je nevyhnutné postupovať podľa odporúčaní špeciálneho pedagóga. O spôsobe a možnostiach hodnotenia a klasifikácie triedny alebo vyučujúci učiteľ informuje zákonného zástupcu žiaka s VPU po konzultácii so špeciálnym pedagógom. Pri hodnotení žiaka s VPU učiteľ taktne posudzuje úroveň jeho vedomostí nielen v porovnaní s rovesníkmi, ale najmä v porovnaní s uplynulým obdobím vzhľadom na predchádzajúce výkony samotného žiaka. Zápis klasifikácie sa riadi Metodickými pokynmi (URL 4).

Práve pri príprave individuálneho vzdelávacieho plánu sú učitelia odborných predmetov aktívne zapojení do navrhovania možných zmien a postupov výučby u žiaka s VPU. A to znamená, že by v problematike jednotlivých špeciálnych metodík pre prácu so žiakmi s poruchami učenia mali mať určité základy a mali by ich vedieť rozvíjať a aplikovať v konkrétnom vyučovacom predmete. Myslíme si, že v doplňujúcom pedagogickom štúdiu by bola možnosť zaradiť do výučby predmetov Didaktika odborných predmetov a Metodika odborných predmetov výberové prednášky so špeciálnym pedagógom alebo psychológom z CPPP, prípadne aj so skúseným učiteľom, ktorý už má prax vo výučbe integrovaných žiakov s VPU. Vhodná by bola aj väčšia

vonkajšia motivácia zo strany vedenia SOŠ pre ďalšie vzdelávanie učiteľov odborných predmetov v predmetnej oblasti.

Ako perspektívne sa nám javí vzdelávanie širšie použiteľného prístupu. A takým môže byť metóda rozvoja kognitívnych funkcií podľa R. Feuersteina. Táto metóda je vhodná na korekciu nedostatočne rozvinutých kognitívnych funkcií a teda aj u žiakov s poruchami učenia, alebo aj u bežnej populácie, ktorá niektoré funkcie nedostatočne využíva a vedomo nereflektuje. Využívanie poznávacích funkcií sa deje, podľa autora metódy, vo vnímaní, pozornosti a pamäti, v troch úrovniach – vstup, spracovanie, výstup. Uvedieme len príklady možností. Pri deficitoch na úrovni vstupov sa prejavujú nezreteľným, povrchným a nepresným vnímaním, impulzívnym a nesystematicky zameraným chovaním. Nedostatočnou schopnosťou slovne opísať vnímané predmety a javy, slabšou orientáciou v priestore, čase, neschopnosťou zapamätať si vlastnosti vnímaného. Žiak nepocituje potrebu precízne pracovať. A úroveň vstupu ovplyvňuje ďalej spracovanie a výstup. Nedostatočnosti na úrovni spracovania sa prejavujú slabšou schopnosťou vyberať podstatné pre riešenia problému, nedokonalá porovnávajú, ťažko vedomosť aplikujú; veľmi zle plánujú stratégie plnenia úloh. Na úrovni výstupu sa deficit v poznávacích funkciách prejavujú ťažkosťou vyjadrovať myšlienkové vzťahy, často žiak jedná impulzívne a postupom pokus – omyl; nevníma pohľad druhých na jav a možné riešenie. Feuersteinova metóda sa nazýva aj inštrumentálnou alebo sprostredkovanou, pretože cielene využíva „pracovné“ zošity a učiteľovu komunikáciu; žiak si má rozmyslieť úlohu a nie je dôležitá rýchlosť a zameranie na výsledok, ale na proces riešenia a prevzatie zodpovednosti. Úlohy sú zaujímavé, pri rozmyšľaní o riešení učiteľ podnecuje diskusiu, aktivuje pozornosť otázkami, každému umožní byť úspešným. Chyba je prostriedok k lepšiemu pochopeniu vlastných myšlienkových postupov a k lepšiemu pochopeniu úlohy. Žiak sa naučí hodnotiť svoje postupy pri riešení úloh a môže ich zovšeobecňovať. Hlavnou úlohou je odstrániť pasivitu žiaka a nechať si žiaka uvedomiť vlastné schopnosti a úspech. Dôležité je, aby si žiak uvedomoval cieľ aktivity a ako bude vedieť využiť nadobudnuté zručnosti. Ak sa pracuje v skupine, je potrebné viesť diskusiu žiakov o ich pohľade na problém a jeho riešenie; tak žiak zistí odlišnosti náhľadov, odlišnosti postupov, kladú sa otázky, učí sa aj sociálnym zručnostiam.

Zošity používané pri predmetnej metóde sa dajú rozdeliť do troch skupín, podľa potreby zvládania písania a čítania. Prvý, bez schopnosti zvládať čítanie, „Usporiadanie bodov“ slúži na podporu organizácie práce žiaka a usporiadať vonkajšie podnety. Proces diferenciacie a integrácie je podporovaný zošitom „Analytické vnímanie“, žiak sa učí aj oddeliť hranicu seba a okolie. Zošit „Ilustrácie“ učí rozoznať logickú odlišnosť v rade obrázkov a navrhnúť možnosť nápravy. Potom nasledujú tri zošity, pri ktorých môže asistovať učiteľ pri čítaní pokynov: „Orientácia v priestore I.“, kde sa žiak učí relatívnym vzťahom v priestore ako vpredu, vzadu, vyšší, nižší, napravo; „Orientácia v priestore II.“ podporuje vyznať sa v absolútnych vzťahoch ako svetové strany, miery atď.; zošit „Porovnávanie“ podporuje schopnosti komparácie triedenia informácií, postupy počítania, šablóny, rodinné vzťahy. V ostatných troch zošitoch je potrebné si čítať

s porozumením a podporujú logické myslenie, kategorizáciu, časové vzťahy, prechodné vzťahy, sylogizmy. Najdôležitejšie je viesť rozhovory pri každej úlohe zamerané na vlastnú reflexiu myšlienkového pochodu pri riešení a prepojenie s problémami bežného života. Učiteľ musí samozrejme prejsť školením na prácu s touto metódou. Učitelia, ktorí takto pracujú hovoria, že zmenili prístup aj k výučbe „bežných“ vyučovacích hodín, naučili sa aplikovať sprostredkované vyučovanie do výučby predmetov. Tiež im táto metóda pohla v osobnom raste a systematizácii vlastnej práce (Pokorná, 2003, str. 10,12).

V našom mapovaní pohľadu učiteľov na prácu so žiakmi so špeciálnymi potrebami, v rámci inštitucionálneho výskumu na SPU v Nitre, sme prišli k výsledkom, že 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 nedostatočnosť. Odlišnosť v práci učiteľov odborných škôl s takýmito žiakmi spočíva v zvláštnej príprave, individuálnom prístupe, v dôraze na dovysvetľovanie, 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 (Černáková, 2012).

Možnosť zlepšiť situáciu žiakov s VUP je tiež utvárať sociálne žiacke kompetencie, ako navrhuje Bakošová (2011), a to prostredníctvom učením sa v skupinách a postupným utváraním sociálnych návykov. Využívať recipročný determinizmus, ktorý podporuje sebareguláciu, poskytuje možnosť overiť si, ako určitá forma správania sa vplýva na druhých poskytovaním spätnej väzby. Využívať situačnú metódu – vytvárať situácie s modelovaním riešenia problému. Tým sa poskytne možnosť učiť sa cez skúsenosť vlastnú, ale modelovú i iných. Situácie budú spracované tak, aby dochádzalo k posilňovaniu prosociálneho správania sa a k oslabovaniu egocentrického alebo agresívneho správania sa. Oceňovanie pozitívnych foriem správania sa, využívanie skupinového ocenenia, sebahodnotenia, hodnotenia inými.

Záver

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 individuálne integrovaní žiaci so špeciálnymi poruchami učenia. Prieskumom v radoch učiteľov stredných škôl sme zistili, že prevažná väčšina učiteľov má skúsenosti s prácou so žiakmi so špeciálnymi potrebami a učitelia uprednostňujú využívanie poradenstva v predmetnej oblasti u výchovného poradcu, príp. školského psychológa, pätina využíva aj služby pedagogickopsychologického poradenstva. Prevažná väčšina učiteľov vyslovila názor, že si trúfajú zvládať prácu s integrovanými žiakmi, ale záujem o ďalšie vzdelávanie v predmetnej oblasti má viac ako polovica učiteľov odborných predmetov; s individuálnou integráciou žiakov so

špeciálnymi potrebami súhlasia temer všetci opýtaní (Černáková, 2015). 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. V problematike jednotlivých špeciálnych metodík pre prácu so žiakmi s poruchami učenia by učelia odborných predmetov mali mať určité základy a mali by ich vedieť rozvíjať a aplikovať v konkrétnom vyučovacom predmete. Myslíme si, že v doplňujúcom pedagogickom štúdiu by bola možnosť zaradiť do výučby predmetov Didaktika odborných predmetov a Metodika odborných predmetov výberové prednášky so špeciálnym pedagógom alebo psychológom z CPPP, prípadne aj so skúseným učiteľom, ktorý už má prax vo výučbe integrovaných žiakov s VPU. Vhodná by bola aj väčšia vonkajšia motivácia zo strany vedenia SOŠ pre ďalšie vzdelávanie učiteľov odborných predmetov v predmetnej oblasti. Ako perspektívne sa nám javí vzdelávanie v možnostiach širšie použiteľného prístupu. A takým môže byť metóda rozvoja kognitívnych funkcií podľa R. Feuersteina. Profesionálnou povinnosťou učiteľov odborných predmetov je zabezpečiť rovnakú šancu osobnostného rastu, začlenenia sa do spoločnosti a šancu sebauplatnenia sa pre každého žiaka, bez rozdielu.

Použitá literatúra

- BAKOŠOVÁ, Z. a kol. 2011. Teórie sociálnej pedagogiky. Edukačné, sociálne a komunikačné aspekty. Bratislava : Slovenská pedagogická spoločnosť SAV, Glasstrading, s. r. o. Vydavateľstvo NOI, 2011. 182 s. ISBN 978-80-970675-0-2.
- ČERNÁKOVÁ E. 2012. *Neštandardné pedagogické situácie v stredných odborných školách a možnosti ich riešenia*. Záverečná správa inštitucionálneho výskumu SPU v Nitre, č. projektu 11/11.
- ČERNÁKOVÁ, E. 2015. Krátky pohľad na integráciu žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami cez názory učiteľov SOŠ. In *Sborník statí z X. ročníku konferencie Educo*. IVP ČZU v Praze, 2015. s. 45-53, ISBN 978-80-263-0902-4.
- KRATOCHVÍLOVÁ, E. a kol. 2007. *Úvod do pedagogiky*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2007. 165 s. ISBN 978-80-8082-145-6.
- MARTIN, M., WALTMANOVÁ-GREENWOODOVÁ, C. 1997. *Jak řešit problémy dětí si školou*. Praha: Portál, 1997. 322 s. ISBN 80-7178-125-8.
- MAJESKÁ, H. 2008. Prejavy špecifických porúch učenia so zameraním na dyskalkúliu na Gymnáziu Integra. Bakalárska práca, PF MU, Brno, 2008. 48 s.
- POKORNÁ, V. 2008. Metoda upevňování a rozvoje poznávacích funkcí Reuvena Feuersteina. In *Pedagogické rozhledy* 4/2008, s. 9-12. [online] cit.25.6.2015 Dostupné na internete: <http://www.rozhledy.pedagog.sk/cisla/pr4-2003.pdf>.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vydanie. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

- RIEFOVÁ, S. F. 1999. *Nesoustředěné a neklidné dítě vo škole*. Praha: Portál, 1999. 251 s. SBN 80-7178-287-4.
- RYAN, M. 1997. Dyslexie a sociální a emocionální problémy. In *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1996*. Praha: Portál. 1997. 203 s. ISSN 1211-670X.
- SLOWÍK, J. 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.
- SERFONTEIN, G. 1999. *Potíže dětí s učením a chováním*. Praha: Portál, 1999. 149 s. ISBN 80-7178-315-3.
- SIROTOVÁ M., FRÝDKOVÁ, E., SMETANOVÁ E. 2010. Postavenie špeciálnej pedagogiky a sociálnej pedagogiky v pregraduálnom vzdelávaní učiteľov. In *Neštandardné pedagogické situácie*. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie. Nitra: SPU, 2010. str. 22-31. ISBN 978-80-552-0663-9.
- TRAIN, A. 2001. *Najčastejšie poruchy chování*. Praha: Portál, 2001. 198 s. ISBN 80-7178-503-2.
- VIŠŇOVSKÝ, L. – KAČÁNI, V. et al. 2001. *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava: Iris, 2001. 227 s. ISBN 80-89018-25-4.
- VAŠEK, Š. 2003. *Základy špeciálnej pedagogiky*. Bratislava: Sapientia. 2003. 210s. ISBN 80-968797-0-7.
- ZAŤKOVÁ, M. 2007. *Poradenský bulletin – Žiak so špecifickými vývinovými poruchami učenia na strednej škole*. Trnava: Krajská pedagogicko-psychologická poradňa. 2007. s. 13.
- ZELINKOVÁ, O. 2003. *Specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál, 2003. 263 s. ISBN 80-7178-800-7.
- Zákon o výchove a vzdelávaní 245/2008.
- URL1: *Školská integrácia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) a vzdelávanie žiakov so ŠVVP v špeciálnych triedach ZŠ* (Interný metodický materiál ŠŠI). 2009. Bratislava: ŠŠI, 2009. [On line] cit. 20. 11.2014. Dostupné na internete: http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/Skolska_integracia_ziakov_so_SVVP.pdf
- URL2: ŠTIHOVÁ, A. Žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Aktualizácia ďalších dokumentov. Bratislava: ŠPÚ [on line] cit. 19. 11. 2014. Dostupné na internete: zsss.stranka.info/stranky/zsss/F/.../ziacisosvvp_dkubin12nov08.ppt?..
- URL3: *Ponukové katalógy MC*. [on line] cit.20. 11. 2014. Dostupné na internete: <http://www.mcpo.edu.sk/modules/articles/article.php?id=92>.
- URL4: <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-2-stupen-zakladnych-skol-ISCED-2/Vychova-a-vzdelavanie-ziakov-so-SVVP.alej> cit. 19. 6. 2015.
- URL5: Metodické pokyny k výchove a vzdelávaniu žiakov s vývinovými poruchami učenia v základných a stredných školách č. CD-2004-12003/23597-1:095. [online] cit. 19.6.2015 Dostupné na internete:

https://www.google.sk/search?q=%C5%BEiaci+s+%C5%A0VVP&oq=%C5%BEiaci+s+%C5%A0VVP&aqs=chrome..69i57.14012j0j8&sourceid=chrome&es_sm=93&ie=UTF-8#q=%C5%BEiaci+s+vpu.

URL6: *Dysgrafia. Dyskalkúlia. Dysortografia. Dyspraxia. Ďalšie dysfunkcie u detí.* [online] cit.19.6.2015 Dostupné na internete: <<http://www.modernaskola.sk>.

URL7: Medzinárodná klasifikácia ochorení, 2013, [online] cit. 19. 6. 2015 Dostupné na internete: <http://www.nczisk.sk/Standardy-v-zdravotnictve/Pages/Medzinarodna-klasifikacia-chorob-MKCH-10.aspx>.

Spoločenské a etické kontexty doktorandského štúdia - „spoved“ školiteľky

doc. PhDr. Marta Černotová, CSc., Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, Katedra pedagogiky, Ul. 17. novembra č. 1, 080 01 Prešov, Slovenská republika, e-mail: cernot@unipo.sk

Abstrakt: Autorka nastoľuje otázku kvality doktorandského štúdia na FHPV PU v Prešove. Zaujíma kritický postoj k priebehu vzdelávania, zanedbávanie morálnych a etických cieľov všeobecnej kultúrnosti, múdrosti, vzdelanosti. V druhej časti state popisuje výskumnú sondu realizovanú metódou obsahovej analýzy z 21 posudkov doktorandských prác. Kvalitatívnou analýzou boli odhalené viaceré klady i nedostatky práce doktorandov i školiteľky samotnej. Obsahovou analýzou autorka dospela i k pomenovaniu etických prvkov práce školiteľa, napr. miera akceptácie autorstva doktoranda, miera ovplyvňovania metód výskumov doktorandov apod. V závere uvádza niekoľko návrhov na zmeny v organizácii doktorandského štúdia v podmienkach FHPV PU v Prešove.

Kľúčová slova: vzdelanie, doktorand pedagogiky, obsahová analýza, kvalita dizertačných prác

Social and ethical contexts of doctoral studies – “shrive” of the supervisor

Abstract: The author deals with the question of quality of doctoral education at the Faculty of Humanities and Natural Sciences at the University of Prešov. The author explains her critical view on process education, as the moral and ethical objectives of the general cultural character, wisdom and education are neglected. The second part of the paper describes a survey based on the content analysis of 21 doctoral thesis reviews. The research has revealed the strengths and weaknesses of the doctoral students and the supervisor as well. The content analysis has also revealed some ethical features of the supervisor's work - e.g. the degree of acceptance of the student's authorship, the degree of influencing doctoral student's research methods etc. The author concludes the paper by proposing several changes in the organization of doctoral studies at the Faculty of Humanities and Natural Sciences.

Key words: education, doctoral students, content analysis of doctoral theses, quality of doctoral theses

V dobe, ktorú práve prežívame sa v tlači čoraz častejšie objavujú reakcie vedcov, cirkevných predstaviteľov, významných ľudí, ale i bežných občanov na javy, ktoré sú nazývané krízové. Nejde len o krízu na finančných trhoch, nejde o kolapsy vo svete

ponuky a dopytu, o krízové politické vzťahy. Pri snahe riešiť súčasnú **krízu človeka** sa dôrazne pripomína nutnosť uvedomovať si trvalé ľudské hodnoty, výchovu k nim, etiku života, konania, hodnoty v spôsobe života. O obraze doby, keď sa mnohé všeludské hodnoty vytrácajú a prekrývajú ich nové spôsoby života, hovorí i anonymná veta šíriaca sa na internete: ...“Vytvorili sme viac počítačov pre viac informácií, aby sme vytvorili viac kópií, ale máme menej vzájomnej ľudskej komunikácie“. Táto veta nás podnietila zamyslieť sa nad spojením: ľudská komunikácia na vysokej škole, v terciálnom vzdelávaní. Ide nám o vhl'ad do špecifickej komunikácie školiteľky s doktorandmi, v ktorej sme vytypovali viacero „intímnejších“ problémov. Naše zamyslenie podopierame i požiadavkou, ktorú Višňovský (2014) v štúdiu „Idea kreatívnej univerzity: prečo univerzita nie je fabrika, biznis ani úrad?“ komentoval slovami: ... „ je najvyšší čas (čas sa dávno naplnil,)urobiť vedeckú sebareflexiu nášho akademického života, vrátane jeho filozofickej reflexie, lebo zvlášť pohľad zo strany samotných akademikov na ich vlastnú súčasnú situáciu absentuje takmer úplne“. (Višňovský, 2014 s. 35)

V kontexte sebareflexie sme na Katedre pedagogiky FHPV PU v Prešove prednávknom riešili tému reformy a zefektívnenia doktorandského štúdia v odbore pedagogika. Po hypoteticky vystavanej revízii programu PhD. štúdia sme si položili kontrolnú otázku: Je spôsob a obsah práce v doterajšom doktorandskom štúdiu neefektívny, má chyby, ktoré je potrebné odstrániť a program reformovať? Ak áno, aké sú to chyby, ktorých sa dopúšťame? Aká je ich charakteristika, vieme chyby presne pomenovať? Ak áno, akými cestami – spôsobmi ich načim naprávať?

Objektívne zdôvodnenie reformy doktorandského štúdia nám určovalo i plnenie záväzných, tzv. Salzburškých princípov. 10 princípov s názvom Salzburg II., hovorí o **reforme doktorandského vzdelávania** a majú podobu odporúčaní pre doktorandské štúdium. Ide o nasledovné okruhy:

- 1) Kľúčovou zložkou doktorandského vzdelávania je rozvoj poznania prostredníctvom originálneho výskumu.
- 2) Začlenenie doktorandského vzdelávania do inštitucionálnych stratégií a politík.
- 3) Význam rozmanitosti.
- 4) Doktorandi sú výskumní pracovníci v začiatočnej fáze svojej kariéry.
- 5) **Kľúčová rola školiteľov.**
- 6) Dosiahnutie kritického množstva.
- 7) Trvanie doktorandských programov.
- 8) Podpora inovatívnych štruktúr.
- 9) Rozvoj mobility.
- 10) Zabezpečenie primeraného financovania (In: Černotová-Dupkalová 2014).

Salzburšký princíp č. 5 - kľúčová rola školiteľov bol pre nás inšpirujúci pre nižšie popísanú analýzu plnenia role školiteľky, pre uvedenie niekoľkých osobných postojov, i pre obsahovú analýzu výskumného materiálu.

Metódami pre hľadanie odpovedí na vyššie položené otázky sa stali: **vlastná introspekcia, vhlad do osobnej komunikácie** medzi školiteľkou a doktorandmi a **obsahová analýza posudkov na doktorandské dizertačné práce**. Pri analytických postupoch sme sa zamýšľali i nad **etickými kontextami** v práci školiteľky. Pred samotnou kvalitatívnou analýzou posudkov uvádzame niekoľko riadkov, ktoré tvoria „odrazový môstik“ ďalších úvah.

Napojenie sa na Boloňský proces

Na Slovensku je dostatočne známa kniha „Teorie nevzdělanosti – omyly společnosti vědění“ od autora Liesmana (2008). Rakúsky autor sa kriticky vyslovuje k podriadeniu klasického univerzitného vysokého školstva tzv. Bolonskému procesu a jeho princípom, dodržiavanie ktorých prijali naše vysoké školy dost nekriticky. Ide pre nás, okrem iného, i o netradičné štrukturovanie štúdia na bakalársky a magisterský stupeň v učiteľskom štúdiu. V ostatných rokoch je i v pedagogických prácach zaznamenané, že **takto organizované štúdium v učiteľskej profilácii na Slovensku neprináša svoj efekt**. Toto štrukturovanie spôsobuje skôr chaos a nízku efektivitu bakalárskeho stupňa. Do popredia vystupuje i **etická otázka**: Kam smerujeme s takto usporiadaným učiteľským vzdelávaním? Naplníme jeho realizáciou široko chápanú myšlienku cieľov: mať dobrých, vzdelaných, graduovaných učiteľov, dať dobré vzdelanie všetkým, mať kvalitnú kultúru, kultúrnosť, múdrosť jedinca i národa? Alebo, ako uvažuje Kučerová (1992), terajšou výchovou a vzdelávaním spôsobujeme **pretváranie mladého človeka z Homo Ludens, Homo Faber**, (poznámka: *podľa Wikipédie: človek určujúci svoj osud alebo človek vyrábajúci nástroje na prácu*), Homo Esteticus, Homo Sapiens, **na Homo Oeconomicus**. Ten môže, podľa Kučerovej, páchať veľa zla, spôsobovať ekologické a iné pohromy, **lebo je „iba“ vlastníkom diplomu, certifikátu o svojich vedomostiach**.

Domnievame sa, že takáto „metamorfóza“ študentov vysokých škôl i doktorandov sa prejavuje v ostatných rokoch viacerými nekorektnými sprievodnými znakmi. Ilustrujeme ich parafrázovanou vetou študentky doktorandského štúdia, ktorá hovorí: *...“ Som schopná rýchlo sa učiť, urobiť skúšky. Mám vlastnú stratégiu ako „vedu“ rýchlo do seba nasypať vedomosti, skombinovať a odpovedať na otázky komisie, predstierať vzdelanie, záujem o vedeckú prácu...“* Výrok charakterizuje postoje nie jednej, ale mnohých uchádzačov o doktorandské štúdium. Volia si ho hlavne z dôvodu nezamestnanosti po obdržaní diplomu. Ide o typickú ilustráciu vyššie uvedenej „metamorfózy“ z Homo Faber na Homo Oeconomicus. Aj Višňovský (2014, s. 33) v spomínanej štúdiu uvádza kontext podobných tendencií, keď citujúc Bauerleina (2010) a Fialu (1993) píše: *... „Spoločenské dôsledky takýchto trendov však môžu byť ešte horšie a môžeme ich označiť ako „stupidizáciu“ (Bauerlein 2010). ... „Nejde len o ohlupovanie nás obyvateľstva konzumom a reklamou, ale aj o manipuláciu intelektuálnych elít prostredníctvom normativizácie do pozície sluhov týchto spoločenských (aj politických) tendencií až po úroveň vlastnej sebanegácie“ (Fiala 1993). (In: Višňovský 2015 s. 33).*

Naša osobná skúsenosť nás vedie k poznaniu, že viacerým uchádzačom o doktorandské štúdium v ostatnom čase nejde o vážny záujem vedecky pracovať, objavovať, tvoriť, ale o vyriešenie si svojej **ekonomickej situácie** aspoň na 3 roky. Za 3 – 5 rokov sa skoro vždy podarí doktorandské štúdium dokončiť, obhájiť dizertačnú prácu. Domnievame sa, že v tejto súvislosti narážame na **etický problém i otázku**: Má prijímacia komisia „právo“, okrem vedomostí, zisťovať, či je uchádzačovo doktorandské štúdium motivované správnymi etickými, morálnymi, postojmi? Má právo zisťovať, čo si doktorand „odnesie“ okrem diplomu z tohto štúdia? Vráti spoločnosti to, čo doňho vložila za 3-5 rokov? Aké morálne, etické hodnoty nesie v sebe doktorand, ak sa jeho aktivita prejaví iba ako „**sebecká múdrosť, sebecká vzdelanosť**“. Aká je spoločenská zodpovednosť budúceho doktoranda, ak svoju doktorandskú graduovanosť nebude využívať v prospech spoločnosti? Provokatívnejšie by znela otázka: využíva spoločnosť dostatočne a adekvátne túto **vedeckú** hodnotu? Ved' napr. z absolventov doktorandského štúdia na Katedre pedagogiky FHPV PU v Prešove 4 absolventi – nositelia titulu PhD. učia „iba“ v špeciálnej a materskej škole, jedného živí hudobná skupina, jeden pracuje na stavbách či príležitostne vykladá vagóny, viacerí sú registrovaní na Úrade práce. Takéto ciele ich doktorandské štúdium určite nemalo. (poznámka : *Politológ Sekerák v článku docenti z McDonald's (Pravda, 7.1.2015) píše: ...“ Už dnes sa mnohí vysmievajú absolventom spoločenských a humanitných vied, že sú dobrí/é akurát tak na obracanie hranolčekov v rýchlych občerstvení. Žiaľ, aj toto je realitou súčasnosti. Ak však trend „robenia“ vedy bude pokračovať týmto smerom, zo spoločenských a humanitných vedcov a vedkýň nikdy nebudú kritickí a angažovaní intelektuáli, akých Slovensko potrebuje ako sol’.”*)

Je nesporné, že zvýšenie kvalifikácie by malo okrem zdokonaľovania, rozširovania poznania, vedomostí, odbornosti, zušľachtovať i morálne kvality jedinca. Doktorand by sa mal obohacovať v syntéze celej štruktúry osobnosti. Sme presvedčení, že v postdoktorandskej sebarealizácii v praxi by mal prinášať i vysoký efekt pre spoločnosť. Doktorandské štúdium by malo byť štúdiom, ktoré vedie jedinca i k jednej z tzv. kľúčových kompetencií – **k občianskej zodpovednosti**. (Psychológ a logoterapeut Frankl v knihe: *Vôľa k zmyslu*, používa dokonca slová: **mať radosť zo zodpovednosti**. (2010 s. 110). Vyššie uvedený výrok doktorandky potvrdzuje nebezpečie nízkeho uvedomovania si svojej spoločenskej zodpovednosti, ktoré spôsobujú, podľa Višňovského : „Praktiky súvisiace s chápaním študenta ako „zákazníka“, odberateľa, kupujúceho či konzumenta vzdelávacích služieb a pod..). Takáto „marketizácia“ a „komodifikácia“ akademickej práce ignoruje jeden podstatný rozdiel medzi obchodným vzťahom „producent/konzument“ a pedagogickým vzťahom učiteľ/študent. Tento rozdiel spočíva v tom, že zákazník na trhu je „autorita“, ktorá nezávisle rozhoduje o svojej kúpe a spotrebe, kým študent na univerzite je ten, kto sa ešte len má učiť; autoritou, povolanou k tomu, čo a ako sa má učiť, je učiteľ. Pedagogický vzťah jednoducho nie je svojou povahou a svojím obsahom trhový vzťah. Preto takéto praktiky, ktoré zvonka vstupujú do pedagogického procesu ho skôr deformujú, než pozitívne formujú.“ (Višňovský 2014, s.42) Podobne kriticky uvažuje český autor Helus (2012, s. 80), ktorý konštatuje, že tzv. ...výkladová paradigma ekonomizmu posilňuje trend zakrytia ľudskej komplexity absolutizáciou

čiasťkových znakov a vo svojich dôsledkoch je to amputačné násilie na človeku s dôsledkami pre jeho sebareflexiu a konanie.

Pýtame sa preto, je prijatie na doktorandské štúdium morálne, ak uchádzač oň priznáva, že mu ide „iba“ o získanie dočasnej ekonomickej výhody, o sebeckú, individualistickú, síce kognitívnu vybavenosť, ale bez perspektívy a zodpovednosti vrátiť ju spoločnosti? Stotožňujeme sa s názorom Liesmana (2008), že s pôvodným významovým poľom „vzdelanie“ má takéto chápanie doktorandského štúdia len málo spoločného. Vzdelanie sa stalo príliš často nadobúdaním diplomov, nie poznania. Prikláňame sa preto i k názoru doktorandky Hudákovej (2014), ktorá citujúc Kačšáka a Pupalu (2012) zdôrazňuje, že máme mnohých vyškolených odborníkov, špecialistov i absolventov doktorandského štúdia, ktorí nemajú dostatok kultúry, máme mnohých s nedostatkom morálnych hodnôt, bez širokého kultúrneho prehľadu, ktorí nemajú rozvinutú spoločenskú a morálnu zodpovednosť, teda vykazujú vcelku známky nekultúrnosti.

Doktorand pedagogiky

V príspevku hovoríme o doktorandskom štúdiu v odbore pedagogika na FHPV PU v Prešove. J. Vašutová († 2014) v publikácii *Průvodce doktoranským studiem oboru pedagogika na PdF UK v Praze* charakterizuje ciele doktorandského štúdia v odbore pedagogika takto: ...*„Doktorandské štúdium je vedecká príprava. Je to náročný proces zahrňujúci intenzívne štúdium literatúry, špecifické odborné činnosti a osobnú angažovanosť doktoranda pre získavanie kompetencií vedeckého pracovníka.“* Vašutová (2011, s. 8-13) konštatuje, že profil doktoranda pedagogiky utvárajú základné komponenty:

Intelektuálny, vedecko-výskumný, etický a osobnostný, profesionalizačno-socializačný a praktický. Tieto kritériá boli pre nás rozhodujúce i pri následnej obsahovej analýze posudkov.

Napĺňanie uvedených komponentov a cieľov doktorandského štúdia v pedagogike je aj na FHPV PU v Prešove vyjadrené hodnotením v indexe. Kreditmi zaznamenané absolvovanie predmetov, ale vôbec nedokazuje či hodnoty, **ciele profilu boli skutočne dosiahnuté.** Stáva sa, že školiteľ priamo s doktorandom „nezažil“ atmosféru konferencie a nepočul ho vystupovať v konferenčnej diskusii, nečítal jeho články a pod. Akú má objektivitu a validitu jeho hodnotenie napr. v posudku školiteľa pri obhajobe? Nie je to morálny a etický problém školiteľov?

Dôkazy o kvalitách doktoranda by mali prezentovať 3 nezávislí oponenti, ktorí dizertačnú prácu posudzujú. Ich posúdenie by malo vyjadrovať objektívne zhodnotenie efektivity štúdia, prípravy textu doktorandskej práce, kvalitu i uchopenie vedeckého problému a spôsob jeho realizácie. **Posudok oponenta by rozhodne nemal byť iba popisom obsahu doktorandskej práce.** Posudok oponenta by mal priniesť informácie nie len o výbere, riešení a aplikácii vedeckého problému, ale, podľa nášho názoru, by

mal obsahovať i opis doktorandovej osobnej zainteresovanosti, jeho postojov, širšieho záujmu doktoranda o riešený problém i popis rezerv doktorandov. To všetko by malo byť čitateľné, odvoditeľné z doktorandskej práce. Doktorandská dizertačná práca prezrádza i osobnú zainteresovanosť na štúdiu, oponent by ju mal preto v posudku rozpoznať a vyjadriť.

Vychádzajúc z týchto očakávaní sme za kritérium efektivity PhD. štúdia a „kvalít osobností“ doktorandov zvolili **posúdenie ich dizertačných prác oponentmi**. Za ostatných 5 rokov autorka článku viedla 7 doktorandov, ktorí pred obhajobou dizertačnej práce dostali 3 posudky oponentov. Teda, 21 posudkov doktorandských prác bolo použitých ako výskumný materiál pre realizáciu kvalitatívnej analýzy. Časový diapazón práce školiteľky s doktorandmi bol od 5 do 10 rokov, pretože niektorých poznala od začiatku ich denného štúdia na VŠ, iných iba po prijatí na doktorandské štúdium. Všetci 7 doktorandi/dky dostali 3 oponentské posudky. Pre účel príspevku bola zrealizovaná obsahová analýza 21 oponentských posudkov dizertačných prác. Posudky napísali **4 profesori, 9 docenti. 3 oponenti boli z ČR, 13 zo Slovenska**. Niektorí boli oponentmi na FHPV PU viackrát, preto ich počet nie je 21, ako posudkov.

Metódy výskumu

Pre účely kvalitatívneho výskumu bola využitá výskumná **metóda obsahovej analýzy** (Gavora 1996, Seebauer 2003) oponentských **posudkov dizertačných prác**. Obsahová analýza bola chápaná ako nástroj, pomocou ktorého ide o **využitie slovného obsahu (oponentských posudkov) tak, aby sa kódovaním, podľa vybraného triediaceho univerza, dal obsah tejto komunikácie previesť na kvantifikovateľné údaje, ktoré sú následne interpretované podľa cieľa výskumu**.

Hlavným cieľom bolo identifikovanie druhu výpovedí o ne/kvalite dizertácie, početnosť výrokov, ich obsah, klady i zápory doktorandskej práce v celku, prípadne i hodnotenie osobnosti doktoranda. Kritériá triedenia boli zvolené podľa kategórií profilu absolventa doktorandského štúdia pedagogiky navrhnuté vyššie uvedenou autorkou Vašutovou (2011). Výskumný „materiál“ t.j. oponentské posudky boli triedené podľa základných znakov: vedecké klady a zápory textu dizertácie, výroky o aktuálnosti témy, o zvládnutí teórie, o medzipredmetovom chápaní problematiky, všeobecné vedomosti doktoranda. Triedili sme výroky o metodologickom „uchopení“ témy (napr. kvalita hypotéz, formulácia cieľov, popis výskumnej vzorky), štatistické spracovanie, adekvátnosť a zmysluplnosť záverov i navrhovaných opatrení, ktoré doktorandi navrhli. Oponenti venovali niekoľko výrokov i osobnostným vlastnostiam doktoranda, preto bola zaznamenávaná aj častosť výskytu týchto charakteristík doktorandov. Analyzované boli aj výroky týkajúce sa osobných postojov doktorandov, etická rovina práce, čistota citácií, aplikačné kvality spracovanej témy, dôslednosť úpravy DP, kvalita jazykového prejavu atď.

Výskumná vzorka doktorandov, posudky, ktorých boli analyzované, mala tieto základné charakteristiky: 4 muži, 3 ženy, 3 interní doktorandi, 4 externí. Pracovné

skúsenosti pred nástupom na doktorandské štúdium mali štyria, bez pracovných skúseností (t.j. nástup do doktorandúry hneď po promóciách) boli traja. Po obhajobe dizertácie 4 pracujú ako vysokoškolskí učitelia, 1 učí v špeciálnej škole, 1 učí v materskej škole, 1 je nezamestnaný.

V Tabuľke 1. kvantifikujeme vybrané javy z dizertačných prác, ktoré sme odhalili kvalitatívnou analýzou posudkov oponentov.

Tabuľka 1. Výstupy obsahovej analýzy

Jav	Klady (počet výrokov)	Zápory (počet výrokov)	Neutrálne výroky
Aktuálnosť témy, (spoločenská významnosť, ojedinelosť, výnimočnosť)	11		2
Poznanie a spracovanie teórie (interdisciplinarita spracovania témy)	14 7	18 4	2
Metodologické znaky / kvalita hypotéz, adekvátnosť metód, originalita kombinácie metód	18	23	
Použité metódy výskumu	16	1	
Dizajn výskumu Využitie metódy / kvantitatívne, kvalitatívne/	5	2	
Jazyk DP	7	12	
Osobnostné vlastnosti doktoranda	5		
Etika spracovania témy	7		1
Úprava textu, tabuľky, grafy	3	2	
Štatistika	3		
Prínos témy DP, jej návrhov, výsledkov	17	5	

Tabuľka 2. Typické výroky oponentov

nedostatky	klady
Odporúčania sú písané od stola, všeobecne platné	Prínosný výskum, významné výsledky, reálne odporúčania Zistenia zodpovedajú stavu školstva
Výsledky sú málo využiteľné, málo konkrétne Skoro žiadne odporúčania – sú nekorektným súborom námetov.	Výsledky sú využiteľné v praxi, doposiaľ nepoznané výsledky, Ped. etnografiou sa pomenovali skryté javy práve prebiehajúcej reformy školstva
V DP chýbajú odporúčania	Momentálne využiteľné – najmä v ďalšom vzdelávaní učiteľov Nová, doposiaľ neskúmaná špecifická skupina študentov Konkrétne odporúčania pre VŠ, pre pedagogiku vys. škôl, pre kurikulum konkrétnej fakulty - bohosloveckej/ Pootvorenie „múrov“ školy Potvrdenie doteraz známych korelácií Prepojenie vlastnej praxe v riešenom probléme Nové poznatky do pedeutológie Originálny pokus o novú normu štandardov, návrh vlastného modelu Prínos pre praktickú prípravu a metodológiu skúmania javu Veľa zistení pre vedenie fakúlt

Uvedené, z kontextov posudkov „vytrhnuté“ výroky určite nevypovedajú o celkovej ne/kvalite dizertačných prác, ale v skratke dokladujú i efektivitu spolupráce školiteľky s doktorandmi. Za roky spolupráce boli školiteľkou spoznané aj individuálne vlastnosti osobností doktorandov, preto v ďalších riadkoch vyššie uvedené „čísla“ komentujeme vo vzťahu k etickým otázkam doktorandského štúdia, ktoré sme naznačili v úvode.

Ako ukazuje Tabuľka č. 1. najmenej záporov je v riadku – aktuálnosť témy. Musíme priznať, že všetci absolventi pracovali na téme, ktorú „stvorila“, navrhla školiteľka, prispôsobila ju osobnosti, záujmom a predpokladaným možnostiam doktoranda. Zo skúseností za 10 rokov práce konštatujeme, že ani jeden doktorand **nebol dostatočne „zrelý“ na pomenovanie vlastnej témy**, na určenie základného výskumného problému, výskumných otázok. Iba v niektorých prípadoch došlo v čase štúdia a tvorby práce k menšej korekcii názvu práce. Pomenovávame tento jav ako dôkaz vedeckého **dozrievania doktoranda**, ale prvotné „autorstvo“ témy zostalo na školiteľke. Bola táto cesta: „výberu“ témy etická? Nezasiahla školiteľka príliš do práv doktorandov tým, že tému vlastne „pridelila“?

Spracovanie teórie, interdisciplinarita: 21 kladov, 22 záporov. Skoro vyrovnané „skóre“. Kvalitu spracovania teoretickej časti DP sýtili výroky z oblasti: teoretická vyspelosť doktoranda, jeho odbornosť, kvalita myšlienkových operácií, schopnosť indukcie, dedukcie, zovšeobecňovania a pod. Domnievame sa, že štýl spracovania teoretických východísk práce sýti a vysoko odráža i osobnostné črty doktoranda, akými sú napr. usilovnosť, prípadne lenivosť, skromnosť, ambicióznosť, sčítanosť, všeobecná vzdelanosť a všeobecný kultúrny rozhľad doktoranda. I v tomto kontexte vidíme etický prvok vzájomnej komunikácie, a to rešpekt školiteľky k autorským právam doktoranda, k jeho názorom, postojom, presvedčeniu, svetonázoru. Školiteľka mala neraz pochybnosti - nakoľko vkladať svoje vedomosti, svoj postoj ku problematike i **do textu DP. Pýtali sme sa sami seba** - nakoľko je nutné rešpektovať tvorivé, autorské práva doktoranda? Komunikačný prvok – **mieru ovplyvňovania originality, autorstva**, vnímame ako **etický, neraz i morálny problém funkcie školiteľa. Konkretizujeme ho výrokom z posudku oponenta:** „Doktorandka pedagogiky nezohľadňuje psychologické princípy správania sa žiaka“. Táto kritika presne pomenováva hrubú teoretickú chybu v texte DP. Naznačuje „polovzdelanosť“ doktorandky. Nízka úroveň psychologického vysvetľovania pedagogických javov je neprípustná. K tejto chybe došlo napriek upozorneniam školiteľky v štádiu prípravy DP. Pripomienky školiteľky boli brané „na ľahkú váhu“. Kto sa má potom za takúto elementárnu chybu pri obhajobe viac „červenat“ školiteľ, či doktorand?

Metodologické znaky: 18 kladov, 23 záporov. Opäť problém etiky, morálky? Napr. rada školiteľky smeruje napr. ku náprave zvolenej metódy, k náprave chýb v interpretácii zistení, ale doktorand stojí, čo stojí uplatňuje svoje „autorské právo“ v rozpore s vedeckými zásadami, a tak ich aj v práci zverejní. Kde je chyba? **Má školiteľka právo vnucovať doktorandovi presvedčenie, že koná nesprávne, že robí chyby?** Doktorand chce byť svojský, trvá na svojom autorstve a menšia odchýlka nie je tragédiou, ved': „...V pedagogike predsa nejde, ako v medicíne, o život“. (názor doktoranda)

Metódy výskumu: 16 kladov, 1 zápor. Opäť javy, kde hlavnú rolu pri rozhodovaní o výbere výskumných metódach zohrala školiteľka. Ako bolo uvedené vyššie, J. Vašutová odporúča, aby doktorand „**vždy akceptoval rady a odporúčania svojho školiteľa**“ (2011, str. 11). Ako školiteľka som túto zásadu nedodržiavala a rešpektovala som vlastné, hoci aj tvrdohlavé rozhodnutie, konanie i presvedčenie doktoranda. Oponent DP však odhalil a pomenoval chybu a doktorand si až následne sypal „popol na hlavu“ „kajal sa“ a pri obhajobe sa „triasol“.

Jazyk DP 7 kladov, 12 záporov. V hodnoteniach oponentov išlo predovšetkým o vyjadrenie sa ku kvalitám textu, gramatickým chybám, za ktoré by si mal zodpovedať iba doktorand. Ale i tu, v čase prípravy textu doktorandskej práce „strážime“ správnosť odbornej terminológie. Vyspelosť a vlastný štýl písania pokladáme za elitný osobnostný prejav doktoranda a zasahujeme doň čo najmenej. Po skúsenostiach sme ale odhalili

slabú štylistickú pripravenosť zo základného stredoškolského i vysokoškolského štúdia.

Dizajn výskumov: v doktorandských prácach boli použité kvalitatívne a kvantitatívne metódy: školská etnografia, zmiešaný, kauzálny výskum; analýza, komparácia, deskripcia; historicko-porovnávací metóda; pedagogické pozorovanie strednodobé, dlhodobé, štruktúrované, zúčastnené i nepriame pozorovanie – rozbor videozáznamov; obsahová analýza školských dokumentov; hĺbkový rozhovor /naratívny/; dotazníky; vedomostné testy; testy jazykových schopností; ohnisková skupina; štatistické metódy.

O spektre využitých metód vo veľkej miere rozhodovala školiteľka. V malom počte sa doktorandi sami rozhodli pre využitie metódy, o ktorej sa dozvedeli štúdiom literatúry a našli odvahu aplikovať metódu i vo svojom výskume.

Záver

Obsahová analýza posudkov na doktorandské práce priniesla nový „obraz“ o absolventoch doktorandského štúdia na KP FHPV PU v Prešove, o kvalite ich prípravy, ako i vhl'ad do kvality spolupráce školiteľky a doktorandov. Všetci 7 doktorandi, posudky ktorých boli analyzované, úspešne vykonali obhajoby svojich DP a bol im udelený titul PhD. Mohli by sme ich preto považovať za takých, ktorí naplnili žiadaný profil doktoranda odboru pedagogika. Analýzou oponentských posudkov sme však zistili viaceré **spoločné nedostatky doktorandov**, na odstránení ktorých by mala KP FHPV PU pracovať. Najpočetnejšie sú zastúpené **chyby v metodologickej oblasti**. Poznané chyby v tejto oblasti DP predikujú potrebu **zvýšenia metodologickej teoretickej i praktickej prípravy** – napr. zvýšeným počtom vyučovacích hodín z metodológie pedagogiky, špecializovaných, metodologicky orientovaných prednášok, ale najmä **metodologických cvičení**, workshopov (podobné, ako sa realizujú na ČAPV konferenciách).

Analýza odhalila i spoločenský „handicap“, a to **nedostatok financií v školstve**, ktoré sa prejavili tým, že doktorandi o ktorých píšeme, neabsolvovali žiadnu stáž v cudzine, absolvovali minimum konferencií za hranicami FHPV PU. Finančný handicap sa prejavil i v tom, že nemali z čoho zaplatiť skúmaným subjektom „ochotu“ zúčastniť sa na výskume. Použité techniky výskumu – dotazníky boli vyrábané „na kolene“, bez kvalitnej estetickej úpravy.

Zo štipendia / až na jedného doktoranda) si nemohli dovoliť kupovať zahraničné publikácie, ani zaplatiť za publikovanie v karentovanom časopise v cudzine. Veľkým subjektívnym nedostatkom doktorandov je **slabá znalosť cudzích jazykov**. Analýza posudkov preukázala i vplyv **subjektívneho postoja oponentov (kladného i záporného) ku školiteľke doktorandov**. Výrazne sa prejavil subjektívny **záujem oponenta o problematiku DP**, alebo iba „povinnosť“ napísať posudok. Domnievame sa, že odborové komisie na fakultách by **mali mať k dispozícii Ministerstvom**

školstva SR vytvorenú databázu profesorov, docentov a odborníkov z praxe, špecializácia ktorých by v rámci ČR i SR poskytla širšie spektrum výberu oponentov. Naša kvantifikácia posudkov upozornila i na to, že o služby oponovania sú často žiadaní tí istí profesori, docenti či odborníci z praxe a táto služba ich už neraz unavuje.

Z obsahovej analýzy vyplynulo i poznanie, že na kvalitu doktorandskej práce má výrazný **pozitívny vplyv vlastná prax doktoranda/dky v školstve. Poznanie reality nášho školstva sa** výrazne odráža na záujme i na celkovom spracovaní témy. Skúsenosť z praxe má výrazný vplyv na výskumné spracovanie i na záverečnú, aplikačnú časť, na reálnosť návrhov a opatrení. Bolo by potrebné zvážiť, či by do doktorandského štúdia nemali byť prednostne prijímaní absolventi s najmenej ročnou praxou v školstve.

Jeden – možno príliš subjektívny záver: posudky z ČR boli obsažnejšie a objektívnejšie formulované.

Použitá literatúra

- ČERNOTOVÁ, M., DUPKALOVÁ, M. Doktorand pedagogiky v kontextoch súčasnej vysokoškolskej edukácie. Poster na XXII. Konferenci ČAPV, 8.- 9.9. 2014. Olomouc: PF UP 2014.
- FRANKL, V. *Vôľa k zmyslu*. 1. vyd. Bratislava: Lúč, 2010, 288 s. ISBN 978-80-7114-799-2.
- GAVORA, P. *Výskumné metódy v pedagogike*. 1. vyd. Bratislava: UK 1996, 208 s. ISBN 80-223-1005-0.
- HELUS, Z. *Učiteľské povolání dnes a zítra*. 1. vyd. In: Somr, Miroslav a kol. *Pedagogika pedagogů*. 1. vyd. České Budějovice: PdF JU, 2012, 201 s. ISBN 978-80-7394-397-4.
- HUDÁKOVÁ, T. *Pregraduálna príprava v reflexii začínajúcich učiteľov*. Prešov, 2014. Dizertačná práca. FHPV PU. Vedúca práce Nadežda Krajčová.
- KERLINGER, F. *Základy výzkumu chování*. 1. vyd. Praha: ACADEMIA ČSAV, 1972. 708 s.
- KOSOVÁ, B. *Filozofické a globálne súvislosti edukácie*. 1. vyd. Banská Bystrica: PdF UMB, 2013, 173 s. ISBN 978-80-577-0434-0.
- KUČEROVÁ, S. Ciele a hodnoty výchovy. *Pedagogická orientace*. 1992, č.3, s. 4-7.
- LIESMAN, K. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. 1. vyd. Praha: Academia, 2008, 125 s. ISBN 978-80-200-1677-5.
- SEEBAUER, R. *Základní úvahy o plánování, realizaci a vyhodnocování vědeckých výzkumů prováděných v rámci diplomových prací a disertací*. 1. vyd. Wien – Brno Publikation des Paido –Verlags 2003, 125 s. ISBN 80-7315-056-5.
- SEKERÁK, M. Docenti z McDonal`s. *Denník Pravda* 7.1.2015, str. 31
- VAŠUTOVÁ, J. a kol. *Průvodce doktoranským studiem oboru pedagogika na PdF UK v Praze: teoreticko-metodologický úvod do studia*. 1. vyd. Praha: PdF UK – Ústav výzkumu a rozvoje vydělavání. 2011, 154 s. ISBN 978-80-7290-503-4.

VIŠŇOVSKÝ, E. (editor) a kol. Univerzita, spoločnosť, filozofia: realita versus hodnoty.(s pôvodnou štúdiou Axela Honetha). 1. vyd. Bratislava: IRIS, 2014, 201s. ISBN 978-80-8153-016-6.

Odborné vzdělávání v prostředí vysokých škol v České republice

Ing. Lenka Danielová, Ph.D., Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Zemědělská 5, 613 00 Brno, e-mail: lenka.danielova@mendelu.cz

Mgr. Dita Janderková, Ph.D., Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Zemědělská 5, 613 00 Brno, e-mail: dita.janderkova@mendelu.cz

Abstrakt: Příspěvek se bude věnovat problematice odborného vzdělávání v České republice. Budou poskytnuty informace o trendech v oblasti odborného vzdělávání v podmínkách vysokých škol a vzdělávacích institucí. Jak ukazuje praxe a jak také vyplývá z požadavků zaměstnavatelů je nezbytná orientace na technické a přírodovědné obory, které se v minulosti dostaly na okraj zájmu potenciálních účastníků vzdělávání a samotných vzdělavatelů. Stěžejní část příspěvku se zaměří na aktuální možnosti vzdělávání na Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně a jeho rozvoj. Na základě analýzy dokumentů budou zhodnoceny pozitivní a negativní stránky vzdělávání a budou formulovány návrhy na jejich řešení.

Klíčová slova: vzdělávání, odborné vzdělávání, účastník vzdělávání, zaměstnavatelé

Vocational education at universities in the Czech Republic

Abstract: The article will focus on the vocational training in the Czech Republic. The information about trends in the fields of vocational training within universities and educational institutions will be provided. The essential concentration on the technical and natural sciences, which were on the very low interest of the potential education participants and educators themselves, emerged from practical training and employers requirements, is important to aim at. The crucial part of the article will specialize on the current possibilities of training and its development at the Institute of lifelong education of Mendel University in Brno. The positive and negative aspects of education will be evaluated on the basis of education documents analysis and the proposal with solution will be formulated.

Key words: education, vocational training, participant education, employers

Problematika odborného vzdělávání je v současné době, kdy se sází na podporu zaměstnanosti a s tím souvisejícího procesu celoživotního vzdělávání, lépe řečeno učení, velmi aktuální.

Celoživotní učení chápeme jako veškeré učební aktivity v průběhu života člověka, které mají za cíl rozvoj znalostí a kompetencí a umožňují osobnostní růst, občanské, sociální a profesní uplatnění. Jedná se o plánovanou, cílevědomou a

institucionalizovanou aktivitu, při které se realizuje to, co společnost považuje za důležité. Upřednostňování učení na úkor pojmu vzdělávání je výrazem toho, že odpovědnost za znalosti a kompetence se přenáší na jednotlivce. Tyto požadavky jsou v souladu s nároky znalostní společnosti a jejím požadavkům na kompetence, kterých člověk není schopen dosáhnout jen v rámci stávající školské soustavy. (Beneš, 29 In Průcha, 2009).

Česká republika jako člen Evropské unie klade důraz na schopnost konkurovat světovým rozvinutým oblastem. Proto je ale nutné mít kvalitní vzdělávací systém a neustále ho rozvíjet.

Jak píše Rabušicová (podle Senge in Narcis, 2004, s. 12) poprvé v historii lidský druh produkuje více vědění, než jsou lidé schopni pojmout. K tomu dodává, že jestliže je tomu tak, potom nemusí být žádným překvapením, že se postupně začaly vytvářet mechanismy, které mají napomáhat tomu, aby lidé byli schopni se se záplavou různorodého vědění nějakým způsobem vyrovnávat. Souhrnným označením těchto mechanismů je celoživotní učení.

Celoživotní učení představuje kontinuální proces a nikoliv dosažený nebo snadno dosažitelný stav a zahrnuje v sobě osobní rozvoj člověka.

V souvislost s tím se mluví o společnosti vědění (knowledge society), která sází na vědění jako klíčový faktor. Už méně se zdůrazňuje fyzický kapitál, množství lidské práce a průmysl.

Koncept celoživotního učení představuje nový přístup ke vzdělávání, který staví do centra pozornosti procesy učení a deklaruje, že příležitosti k učení, dostupné v průběhu celého života, založené na široké základně a určené všem jednotlivcům, jsou významným atributem současné společnosti. Sledujeme tedy intenzivní proces přesunu od vzdělávání k učení se. Učení je ale v tomto kontextu vnímáno nejen jako jeden z produktů vzdělávání, ale jako uvědomovaný a reflektovaný proces, který probíhá v celé šíři, rozmanitosti a průběhu celého lidského života. Zahrnuje všechny učební aktivity, jež rozvíjejí znalosti, dovednosti a kompetence z hlediska osobního, občanského a sociálního rozvoje a uplatnitelnosti jedince na trhu práce (European report, 2002 in Rabušicová, 2006).

Celoživotní učení zahrnuje tři kategorie učebních činností: formální učení, neformální učení, informální učení. V této souvislosti je nutné zmínit koncept vzdělávání dospělých, který úzce souvisí s koncepcí celoživotního učení. Argumentem pro vzdělávání dospělých a celoživotního učení je jistě i skutečnost, že dochází k zastarávání našich poznatků. Jak připomíná Rabušicová, mluví se o poločasovém rozpadu. Nové technologie a poznatky se totiž obměňují každých 10-15let. Každý jedinec je tedy ohrožen tím, že za tuto dobu bude jen z poloviny kompetentní vykonávat svou práci, ke které byl původně připravován.

Na celoživotním učení se podílí mnoho subjektů. Jsou to například společenské organizace, odbory, komunity, firmy a také vzdělávací instituce. V této souvislosti nabízí mnoho možností vysoké školství, které má nezastupitelnou roli.

Vysoké školy přestávají být jen zařízením, které poskytuje vzdělávání mladým lidem a připravují je na budoucí povolání. Dnes se ukazuje, že je nutné reagovat v souladu s narůstajícími požadavky trhu práce, a tedy zaměstnavatelských subjektů na změněnou situaci. Na důležitosti nabývá odborné vzdělávání. Některé požadavky jsou naplňovány v rámci podnikového vzdělávání, ale stále zůstává široká oblast, která je nepokrytá vzdělávací nabídkou. Zde právě mají nezastupitelnou roli vysoké školy. Zájemci o takové vzdělávání jsou z řad zaměstnanců ve firmách, které samy nemají nabídku vzdělávání a oslovují vysoké školy s tímto požadavkem. Dále se vzdělávají lidé kvůli rozšíření kvalifikace, zvýšení kvalifikace a podobně.

Ve vyspělých zemích se nepochybuje o nutnosti celoživotního učení a vzdělávání. Ukazuje se, že je to nutná podmínka hospodářské prosperity. Ovšem stále se hledají cesty k vytvoření jednotného uceleného systému. Stěží se někde bezezbytku poučit. Každá země totiž musí respektovat svá specifika a jistě i své historické tradice a kořeny, které souvisí se vzdělávacím systémem a systémem školství jako institucí.

Nelze ovšem vytvářet kvalitní systém bez finančních zdrojů. To se jeví ovšem v některých případech a jako problém. Na jedné straně se proklamuje, že nutnost dalšího vzdělávání vede k prosperitě, ale na druhou stranu, pokud se má někde šetřit, tak se mnohdy omezuje právě oblast celoživotního vzdělávání. Tuto skutečnost potvrzuje i výzkum provedený společností Donath-Marsteller ve spolupráci s Asociací institucí vzdělávání dospělých ČR a společností Faktum Invenio v období od 23. září do 26. října 2009, který se zaměřil na průzkum v problematice vzdělávání dospělých. Cílem bylo popsat hlavní aktuální problémy příležitosti tohoto segmentu celoživotního vzdělávání v České republice. Mimo základní hodnocení se také zjišťovalo, zda je tehdy probíhající ekonomická recese pro rozvoj vzdělávání dospělých motivující, nebo naopak rozvoji brání. Byly osloveny dvě skupiny respondentů. Jednou byla veřejnost v rámci tematických diskusních skupin a druhou tvořili zástupci odborné veřejnosti z řad akademické obce, státní správy, manažerů pro rozvoj lidských zdrojů, nevládních organizací a společností poskytujících vzdělávání v dospělosti. Z výsledků bylo zřejmé, že se odborníci shodli, že ekonomická recese má dva hlavní efekty - příjmový a motivační. Na jedné straně firmy škrtají výdaje (podobně se chovají i rodiny) a tak se snižuje poptávka po vzdělávání. Výpadek firemních zdrojů je ale nahrazován evropskými prostředky. Na druhé straně je na pracovním trhu větší konkurence a roste snaha udržet si pracovní místo, recese tedy posiluje zájem veřejnosti o vzdělávání. Lidé jsou tlačeni k tomu, aby přehodnotili svoji pozici na trhu práce.

Z pohledu pedagogiky je nutné a možné se vzdělávat v kterékoli fázi života. Jen musíme zvolit přiměřené podmínky.

Trendy v oblasti odborného vzdělávání v podmínkách vysokých škol a vzdělávacích institucí

Odborné vzdělávání v dospělosti, jak už bylo zmíněno, vyžaduje určitá specifika. Jednou z možných cest je například modularita programů. Rozvíjí se nové formy učení, jako je e-learning, distanční vzdělávání, inovují se metody, přičemž se klade důraz na používání nedirektivních metod výuky. Pozitivní roli jistě může sehrávat i vytvoření center podporující učení. Například v Japonsku bylo z nařízení vlády vybudováno 17 000 center podporující neformální a informální zájmové učení. Tato centra se zakládají při muzeích, nemocnicích, úřadech a podobně. Ve Velké Británii zase University for Industry poskytuje získání certifikovaných a zaměstnavateli uznávaných kvalifikací. Jedná se prakticky o zprostředkovatelskou agenturu vzniklou ve spolupráci veřejného a soukromého sektoru, která garantuje kvalitu získaných kvalifikací. Zákazník si určuje formu, místo, institucionální zázemí, metody výuky a podobně. Na významu nabývá i profesní kariérové a vzdělávací poradenství. Důraz se klade na orientaci na neformálně i formálně získávané kompetence a jejich uznávání a také jejich přenositelnost a zprůhlednění i na mezinárodní úrovni. Nezapomíná se ani na podporu znevýhodněných skupin. (Beneš in Průcha, s. 32, 2009).

V České republice je v současnosti realizován projekt s názvem – Rozvoj a implementace národní soustavy kvalifikací. Projekt má být ukončen v červnu 2015. Součástí projektu je několik aktivit. Po jeho skončení má dojít k naplnění následujících požadavků. Musí být vymezeny profesní kvalifikace, zpracovány jejich kvalifikační standardy s využitím obsahu povolání popsanych v Národní soustavě povolání a zpracovány jejich hodnotící standardy. Musí dojít k systémovému propojení Národní soustavy kvalifikací se souvisejícími rámci nebo soustavami, s nimiž je to účelné a s nimiž lze vzájemné vztahy jednoznačně definovat. Důležité je zapojit zástupce hospodářské sféry do přípravy, ověřování, posuzování a schvalování standardů zaručující vymezení profesních kvalifikací v souladu s požadavky trhu práce a se zájmy cílových skupin. Mají být navrženy nástroje ke zjištění kvality procesů ověřování a uznávání profesních kvalifikací, zejména pro potřeby autorizujících orgánů, především při realizaci zkoušek. Zajišťují se potřebné informace pro všechny cílové skupiny projektu i všechny uživatele a další aktéry procesů Národní soustavy kvalifikací, autorizací a fungování potřebných informačních toků (více informací na stránkách www.nuv.cz/nsk2).

V současnosti je aktuálně vytvářeno v sektorových radách 326 nových profesních kvalifikací v různých oblastech. Nejvíce těchto kvalifikací vzniká v oblasti lesního a vodního hospodářství a životního prostředí, kde je očekávaná profesní kvalifikace Pracovník pro odpadové hospodářství, dále v oblasti zemědělství a textilního, oděvního a kožedělného průmyslu. Nyní je odesláno 147 standardů autorizujícím orgánům.

Očekávané jsou především profesní kvalifikace v oblasti financí a účetnictví (mzdová účetní, finanční poradce, účetní, účetní metodik, referent finanční kontroly). V oblasti životního prostředí se jedná o Technika pro odpadové hospodářství. Již 20 standardů prošlo procesem schvalování u autorizujících orgánů a budou odeslány na Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 128 standardů je již odesláno na schválení Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, přičemž 34 standardů z nich představují revize již schválených a zveřejněných profesních kvalifikací. Úplně novou oblastí je kariérové poradenství, kde se jedná o tyto čtyři profesní kvalifikace: Kariérový poradce pro ohrožené, rizikové a znevýhodněné skupiny obyvatel, Kariérový poradce pro rozvoj lidských zdrojů, Kariérový poradce pro vzdělávací a profesní dráhu a Kariérový poradce pro zaměstnanost. Pokud se nevyskytnou nějaké závažnější překážky, pak v průběhu prvního čtvrtletí roku 2015 budou tyto profesní kvalifikace schváleny. Po schválení ministerstvem jsou pak zveřejňovány standardy a další údaje o kvalifikacích v Národní soustavě kvalifikací. Během ledna a února 2015 bylo přidáno do Národní soustavy kvalifikací dalších devět profesních kvalifikací z různých oblastí a bylo provedeno pět revizí již schválených profesních kvalifikací. Za úspěch lze považovat, že osvědčení o získání profesní kvalifikace z různých oborů má nyní již přes sto tisíc lidí. (Langová, A., 2015, s. 18-19)

K tomu, aby se dospělí účastníci na dalším vzdělávání, je nutné jim nabídnout vstřícné prostředí. Jistě, že se budou vždy vyskytovat určité bariéry, je ale snaha tyto bariéry eliminovat na nejnížší možnou míru. Osvědčenými prostředky jsou například finanční, ale i nefinanční pobídky. Hlavními podpůrnými opatřeními jsou například placené volno za účelem vzdělávání, daňové odpočty, vzdělávací poukazy, které mohou uhradit část nákladů spojených se vzděláváním.

V této souvislosti jistě bude zajímavé zmínit i bariéry, které byly odhaleny v rámci už zmíněného průzkumného šetření provedeného společností Donath-Marsteller ve spolupráci s asociací institucí vzdělávání dospělých ČR a společností Faktum Invenio v období od 23. září do 26. října 2009. Jako hlavní bariéry systematického vzdělávání v dospělosti byly uváděny finanční náročnost (zejména nezaměstnaní a matky na mateřské dovolené), časová náročnost (tvrzení většiny lidí, že prioritou v dospělosti je pro ně práce, rodina, odpočinek), ale byl uveden i nedostatek motivace (obecný problém mnoha respondentů, někteří dokonce mluví přímo o lenosti).

Hodnotit celoživotní učení a vzdělávání v České republice není nijak snadné. Objektivita takového hodnocení může být v mnoha ohledech sporná. Některé nedostatky jsou zřejmé na první pohled, některé je problém objevit. Zmíníme například jednu z důležitých podmínek a to, že je nedostatečná horizontální a vertikální propustnost vzdělávacího systému a šance učit se v kterékoli fázi života s ohledem na své možnosti a požadavky. K odstranění těchto negativních momentů je možné mnohé udělat a mnohé se již děje, například zmíněn rozvoj a implementace národní soustavy kvalifikací. Jako perspektivní se jeví podpora celoživotního vzdělávání v institucích, přičemž musí být

garantována a pravidelně sledována jejich kvalita a propojení s oblastí poradenskou, která by se měla stát nedílnou součástí procesu vzdělávání.

Nelze v této souvislosti opomenout kvalitu vzdělávání a její možné hodnocení. Velmi zajímavě se touto problematikou zabýval ve svém příspěvku (Průcha, 2014, s. 8-22). Autor chtěl identifikovat reálné efekty ve vzdělávání dospělých. Hlavní otázka se týkala toho, zda ve vzdělávání dospělých vznikají vždy pozitivní efekty (přínosy), a které to jsou. Upozornil na skutečnost, že výzkumná měření efektů vzdělávání dospělých jsou nedokonalá a zřídka prováděná. Jako bychom apriori předpokládali, že vzdělávání má efekt pozitivní. Je tomu tak ale ve skutečnosti? Problém se při hodnocení kvality objeví ihned na počátku, kdy se snažíme měřit efekt vzdělávací aktivity. K tomu dodává Hroník (in Průcha, 2014, s. 12), že se balancuje mezi něčím tak iracionálním jako je hodnocení spokojenosti (účastníků vzdělávání) a něčím, co je faktickým vztahem k vzdělávací aktivitě například výsledek projevující se v obratu. Charakterizuje různé metody hodnocení vzdělávacích aktivit a rozlišuje:

- subjektivní metody: dotazník spokojenosti účastníka vzdělávání, který je vhodné zadávat ne ihned po dokončení kurzu, ale s odstupem 3 - 7 dnů; dopis lektorovi; zpětná vazba účastníka například formou jednoduchého dotazníku;
- objektivní metody: testování znalostí (pretest a retest, tj. srovnávající stav znalostí účastníka před zahájením vzdělávací akce a po jejím ukončení); případová studie; měření dovedností (například vypracování plánu projektu).

U nás se efektivností mnoho odborníků v současnosti nezabývá. Především není dostatečně zmapována oblast dalšího profesního vzdělávání. Inspirací mohou být realizovaná šetření v zahraničí, kde se jim věnuje daleko více pozornosti. Jak připomíná Průcha (2014, s. 19), je pro současné zkoumání efektů vzdělávání dospělých v zahraničí typické, že se různé výzkumy zaměřují na mimoekonomické efekty (výnosy, benefity) dalšího vzdělávání. Výzkumy potvrzují teoretický model Schullera et al., v němž jsou rozlišeny kategorie efektů vzdělávání dospělých:

- Fyzické a mentální zdraví: Potvrzuje se, že u dospělých účastníků vzdělávání dochází často k restrukturalizaci a aktivizaci životního režimu a tím i k zlepšení jejich zdraví.
- Intelektová stimulace, posilování kompetencí a dovedností: Vzdělávání se stává intelektuální výzvou pro dospělé s motivací uspět.
- Vyšší sebedůvěra: Mnoho dospělých sděluje, že vzdělávání jim přináší pocit vyšší sebedůvěry ve vlastní schopnosti a překonávání překážek.
- Posílení aktivit mezigeneračního učení: Účastníci vzdělávání dospělých častěji předávají znalosti, rady mladším osobám (většinou v rodinách) než ti, kteří se vzdělávání neúčastní.
- Překonávání osobních nesnází: Pokud dojde například ke ztrátě pracovního místa, představuje další vzdělávání pomoc k překonávání problémů.

Lze konstatovat, že v České republice je stále málo studií věnujících se efektivnosti dalšího vzdělávání dospělých a tato skutečnost představuje výzvu pro odborníky v andragogické problematice.

Orientace na technické a přírodovědné obory

Vzdělávání je oblast, která se dotýká ve vyspělých zemích prakticky celé populace. Liší se ale co do kulturních vlivů historie, tradice, současných potřeb, protěžování určitých oborů a zaměření. V ČR došlo po roce 1989 k nárůstu možností vzdělávání. Objevily se nové obory, školy, příležitosti. Zmizelo „rozdělování“ populace na studijní a nestudijní obory. Jedinci dostali možnost si volit obory podle zájmu, ale někdy i zkreslených představ. Objevilo se mnoho škol zaměřených na management, ekonomii. Zapomnělo se ovšem během počátečního nadšení, že je nutné se dívat na věc nejen v intencích přítomnosti, ale bylo by dobré zhodnotit šance následného uplatnění na trhu práce. Tak se stávalo, že lidé studovali obory, se kterými se jen obtížně uplatňují na trhu práce a na druhou stranu nám chybí některé profese zaměřené technicky a přírodovědně. Jistě to, co bylo výše napsáno, je zjednodušením, ale bylo by dobré se nad tím, alespoň zamyslet a snad i poučit.

Dnes je poptávka po určitých profesích, ale školství na to reaguje velmi pomalu a rigidně. Začíná to už během školní docházky, kdy se přírodovědné předměty ocitají spíše na „chvostu“ oblíbenosti mezi žáky a studenty.

Nicméně objevují se i pozitivní momenty. Například z nejnovější analýzy, kterou vypracoval Národní ústav pro vzdělávání, roste zájem žáků o učební obory, jejichž absolventi jsou dobře uplatnitelní na trhu práce. Nárůst počtu žáků přijatých do vybraných skupin oborů vzdělávání tak reflektuje postupné zavádění řady opatření na podporu odborného vzdělávání, které ministerstvo školství připravilo v poslední době. Pozitivní trend je možné sledovat hlavně v učebních oborech v oblasti Potravinářství a ve skupině oborů Strojírenství a strojírenská výroba. Naopak si můžeme všimnout poklesu žáků ve skupině oborů Ekonomika a administrativa a Gastronomie, hotelnictví a turismus. Rovněž v maturitních oborech s odborným výcvikem došlo také k meziročnímu nárůstu ve strojírenských oborech, a naopak k poklesu v oblasti osobních služeb. U klasických maturitních programů se žáci výrazněji zajímají o oblast uměleckou a strojírenskou, méně se jich pak hlásí na ekonomické a inženýrské obory. „Podpora odborného vzdělávání patří mezi priority současné vlády. Ministerstvo školství proto letos podpořilo technické vzdělávání téměř 300 miliony korun,“ říká ministr školství Marcel Chládek. Ke zvýšení prestiže odborného vzdělávání připravuje jeho resort také zavedení mistrovské zkoušky a podporu oborů uplatnitelných na trhu práce. K tomu by měla napomoci i opatření v oblasti financování regionálního škol. (MŠMT, 2015).

Zmíněné okolnosti vedou k opatřením i v odborném vzdělávání dospělých, ať už se jedná o rozšiřování kvalifikace, rekvalifikace nebo jiné formy vzdělávání. Svoji roli tady

nachází jak školy střední se svými Centry celoživotního učení, tak i školy vysoké, které nabízí vzdělávání v rámci specializačního vzdělávání, rozšiřujícího vzdělávání, doplňujícího vzdělávání, rekvalifikačního vzdělávání. Dále je možné se účastnit tematického vzdělávání organizované formou kurzu, případně přednášky, semináře, odborného soustředění, přednáškového cyklu.

Další vzdělávání v prostředí vysokých škol

V rámci dalšího profesního vzdělávání lze vymezit tyto typy vzdělávacích akcí:

- tzv. normativní vzdělávání na základě zákonů (vzdělávání různých cílových skupin podle profesí,
- rekvalifikační vzdělávání uchazečů o zaměstnání a dalších „ohrožených“ pracovníků ze ztráty zaměstnání;
- školení pracovníků podniků a institucí nesplňující zákonně stanovené standardy bezpečnosti práce;
- kurzy celoživotního vzdělávání ve školské sféře na školách středních, vyšších odborných a vysokých;
- podnikové vzdělávání;
- ostatní odborné a zájmové vzdělávání.

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).

S poklesem demografické křivky je na vysokých školách zřejmá tendence nárůstu počtu účastníků celoživotního vzdělávání. V prostředí vysokých škol jsou realizovány kurzy, které mají charakter dalšího vzdělávání, a to profesního i zájmového zaměření. Školy povětšinou zřídily samostatná centra celoživotního vzdělávání a nabízejí nejrozličnější kurzy i krátkodobé či jednorázové vzdělávací akce. Nabídka obsahuje manažerské vzdělávání, jazykové kurzy, vzdělávání ve výpočetní technice a informačních technologiích, aktuální profesní kurzy, kurzy klíčových kvalifikací, akce týkající se využití volného času, univerzity třetího věku atd. (Mužík, 2015)

Samostatnou problematikou je role soukromých vysokých škol v celoživotním vzdělávání. Ty v letech 2000—2001 a 2001—2002 vzhledem k veřejným vysokým školám oficiálně vykazují 2,6 %, resp. 3,8 % účastníků tohoto vzdělávání. (Mužík, 2015).

Kurzy celoživotního vzdělávání na vysokoškolském ústavu

Nedílnou součástí Mendelovy univerzity v Brně je vysokoškolský ústav **Institut celoživotního vzdělávání (ICV)**. Přestože jeho tradice není příliš dlouhá, 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)**.

Vysokoškolský ústav, Institut celoživotního vzdělávání MENDELU nabízí také pestrou škálu kurzů a seminářů určených pro odbornou i širokou veřejnost. Při vytváření vzdělávacích programů úzce spolupracujeme nejen s akademickými pracovníky MENDELU, ale také s odborníky z praxe. Nabídku těchto kurzů často obměňujeme, reagujeme na poptávku od zákazníků i na aktuální situaci na trhu. Vzhledem k všestrannému zaměření univerzity jsme také schopni připravit a zorganizovat vzdělávací kurzy na míru.

Nabídku kurzů lze rozdělit na několik oblastí:

- **Kurzy pro pedagog a lektory**, např. Učitelství odborných předmětů, Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku, Rozšiřující studium předmětu Písemná a elektronická komunikace, Finanční trhy pro středoškolské učitele, Kariérní poradenství na SŠ, Ovládání klávesnice hmatovou metodou pro výuku na ZŠ a další;
- **Ekonomické a manažerské kurzy**, např. Projektové řízení dle IPMA, Oceňování podniku, Krizový manažer, Základy finančního řízení;
- **Kurzy v oblasti potravinářství, zemědělství a lesnictví**; např. Faremní zpracování mléka na sýry a mléčné výrobky, Zpracování masa a výroba masných výrobků, Základy senzorické analýzy, Kurz pro výkon obecných zemědělských činností, Specializační studium Rostlinolékařství, kurzy Arboristiky, Základy sommeliérství;
- **Technické a ostatní kurzy**; např. Technické znalectví a likvidace pojistných událostí, Úvod do zeměměřičství, Katastr nemovitostí a nový občanský zákoník;
- **IT kurzy** – Microsoft Excel, Adobe Photoshop pro začátečníky, Kurz typografie a grafického designu; Adobe premiere (kurz na úpravu videa) a další;
- **Kurzy osobnostního rozvoje** (soft skills); např. Rétorika a veřejné vystupování, Efektivní učení, Kurz vizuální komunikace atd;
- **Jazykové kurzy** – Čeština pro cizince, Angličtina, Němčina, Španělština, Ruština (ve více úrovních);

- **Zájmové kurzy**, např. Kurzy kreslení, Design interiéru, Kurz architektury a designu, Výroba kosmetických produktů.

Hodnocení kvality

Také situaci v dalším profesním vzdělávání je nutno monitorovat, analyzovat a vyhodnocovat. Každá vysoká škola musí vykazovat určitou míru kvality a to nejen v oblasti formálního vzdělávání, ale také v oblasti neformálního vzdělávání. Otázka kvality je velmi složitá komplexní. Kvalitou rozumíme určitý systém, který se skládá z dalších podsystémů, které spolu musí navzájem komunikovat, protože se vzájemně ovlivňují.

Definovat kvalitu je velmi obtížné a odborníci se o to stále snaží. Definovat kvalitu v sociálních vědách je nesmírně obtížné. Týká se to i pedagogiky a tedy edukačních procesů. Jak uchopit tento fenomén, no co se soustředit a lze jednotlivé výsledky vůbec porovnávat? To jsou otázky, kterým je nutné věnovat pozornost a nezapomínat na ně.

Kvalitu vysokých škol nelze zúžit na sumu nějakých kvantifikovaných údajů. Hodnocení je nutné chápat širěji. Dalším důležitým atributem procesu evaluace je vnímání kvality jako procesu. Nejedná se tedy v žádném případě o neměnný stav. Vysoké školy by měly tyto okolnosti respektovat a v praxi se snažit eliminovat to, co se neosvědčilo a hledat nové cesty. Mohou se například na této cestě nechat inspirovat i zkušenostmi z jiných vysokých škol.

Hodnocení je považováno všemi subjekty, které do procesu vzdělávání vstupují, za nejobtížnější aspekt vzdělávacího cyklu (Brázdová, 2008). Pomáhá zjistit, zda výukou byly dosaženy očekávané cíle, umožňuje identifikovat silné a slabé stránky vzdělávacího programu, slouží jako nezbytný nástroj kontroly a ověřování. Je důležité ke zdokonalení vzdělávacího programu a zvýšení jeho účinnosti. V odborné literatuře panuje nejednotnost chápání pojmu hodnocení. Např. v anglosaské literatuře je hodnocení chápáno jako hodnocení jednotlivců a skupin anebo jejich výsledků dosažených ve školním nebo mimoškolním vzdělávání anebo více či méně objektivní odhad celkové úrovně vzdělanosti (Švec, 1995). Tentýž autor uvádí, že evaluace je chápána jako proces nebo výsledek objektivního posuzování hodnoty, kvality a efektivnosti cílových programů, výsledků, prostředků, podmínek, kontextů a jiných stránek a aspektů různých vzdělávacích systémů.

Na základě platné legislativy, každá vysoká škola zveřejňuje každoročně svoji výroční zprávu. Součástí této zprávy, která je schvalována akademickým senátem univerzity a je posléze poskytována MŠMT ČR, je mimo jiné hodnocení činnosti vysoké školy. K této činnosti by měla být zařazena také činnost příslušné vysoké školy v oblasti celoživotního vzdělávání.

Hodnocení vysokoškolské výuky lze spatřit ve dvou možných dimenzích, hodnocení studentů a jejich výsledků učení a hodnocení výuky jako takové. Oba uvedené faktory

jsou nezbytné v hodnocení a zkvalitňování vysokoškolské výuky i kurzů celoživotního vzdělávání realizovaných na vysokých školách.

Závěr

Možnost vzdělání osob po celý jeho život je podporováno evropskou vzdělávací strategií. Vzdělávání je v současné době pojímáno jako významný nástroj společenského vývoje a prosperity. Formální i neformální vzdělávání je realizováno také na vysokých školách.

Nabídka vzdělávacích aktivit je rozdílná na jednotlivých vysokých školách v ČR. Spoklesem demografické křivky a snižujícím se limitním počtem studentů, daným MŠMT, se do popředí dostávají také kurzy celoživotního vzdělávání. Orientace na tuto oblast je patrnější u veřejných vysokých škol, oproti školám soukromým. S tímto nárůstem se do popředí zájmu dostává také otázka kvality diskutovaných vzdělávacích aktivit. Při návrhu inovace koncepce hodnocení vysokoškolské výuky by se vzdělávací instituce působící v oblasti terciárního vzdělávání měly zaměřit také na kritéria hodnocení kvality kurzů dalšího vzdělávání.

Použitá literatura

- BRÁZDOVÁ, Z. *Hodnocení ve vzdělávání dospělých*. UPOL v Olomouci: 2008, 55s. ISBN 978-80-244-1917-6.
- DONATH-BURSO-MARSTELLER [online] [cit. 2015-04-14]. <http://www.dbm.cz/pfile/1Vysledna%20zprava%20pruzkum%20vzdelavani.pdf>.
- MUŽÍK, J. *Profesní vzdělávání dospělých*. [online]. [cit. 2015-04-14]. Dostupné na: <http://www.jaroslavmuzik.cz/files/materialy-pro-vyuku/Profesni-vzdelavani-dospelych.pdf>.
- Národní ústav pro vzdělávání [online]. [cit. 2015-04-14]. Dostupné na: www.nuv.cz/nsk2 MŠMT [online] [cit. 2015-04-14]. <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/analyza-nuv-zajem-o-obory-uplatnitelne-na-trhu-prace-roste?>
- LANGOVÁ, A. *Novinky a trendy v profesních kvalifikacích*. In *Andragogika v praxi*, 2015, č. 4, s. 18-19. ISSN 2336-5145.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J. *Výzkum efektivnosti vzdělávání dospělých*. In *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání*, 2014, roč. 4, č.1, 8-22, ISSN 1804-526X.
- RABUŠICOVÁ, M. 2006. *Místo vzdělávání dospělých v konceptu celoživotního učení*. In *Sborník prací FF brněnské univerzity*: MU, Brno, 2006, roč. LIV, řada pedagogická (U), č. 11, s. 13-26. ISBN 80-210-4143-9. ISSN 1211-6971.
- ŠVEC, Š. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. IRIS, Bratislava, 1995. ISBN 80-88778-15-8.

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

Možnosti využití vybraných psychologických metod pro zvyšování motivace studentů středních škol

PhDr. Jana Dundelová, Ph.D., Mendelova univerzita v Brně, Provozně ekonomická fakulta, Zemědělská 1, 613 00 Brno, e-mail: jana.dundelova@seznam.cz, jana.dundelova@mendelu.cz

Abstrakt: Tento příspěvek se zaměřuje na možnosti zvyšování motivace studentů středních škol prostřednictvím vybraných psychologických metod a technik. Motivace studentů je zde pojednána na jedné straně v kontextu současné doby, která klade důraz na úspěch jednotlivce a konzumní styl života, a na druhé straně z pohledu seberealizace, pocitu štěstí a životního naplnění, což by podle autorky mělo být cílem každého vzdělávacího procesu. V článku jsou uvedeny příklady psychologických metod pro zvyšování motivace především středoškolských studentů; zmíněny jsou možnosti i limity těchto metod a technik a příspěvek obsahuje také kazuistiku z pracovní praxe autorky.

Klíčová slova: motivace, úspěch seberealizace, koučing, sebepojetí, pozitivní psychologie

The possibilities of using selected psychological methods to increase motivation in secondary school students

Abstract: This paper focuses on the possibilities of increasing the motivation of secondary school students through selected psychological methods and techniques. Motivating students is discussed here on one hand in the context of the current time, which emphasises individual success and consumerism, and on the other hand from the perspective of self-fulfilment, happiness and life fulfilment, which according to the author should be the goal of any educational process. The article gives examples of psychological methods to increase motivation primarily of secondary school students while also mentioning the possibilities and limitations of these methods and techniques. The paper also includes the case history from the professional experience of the author.

Key words: adolescents, mental disorders, education, social functioning

1. Úvod

Motivace studentů je jeden ze základních faktorů, který ovlivňuje výsledky vzdělávacího systému jako celku i jednotlivé životy studentů samotných (a často i jejich učitelů). V tisku se pravidelně setkáváme s články nesoucími nadpisy upozorňující na stále slabší znalosti a studijní výsledky českých školáků; např. v úvodníku „Katastrofální výsledky českých školáků“ (Kabátová, Lidové noviny, 26. 6. 2015) je opět upozorňováno na slabé

výsledky studentů v testech České školní inspekce a současně na nízkou motivaci studentů a žáků ke studiu.

Ačkoliv je pojem motivace velmi aktuální a populární je zároveň těžko definovatelný a ještě obtížněji zaváděný do praxe. Učitelé by byli nadšeni, kdyby učili motivované studenty a jistě by uvítali univerzální nástroj, jak zvýšit motivaci studentů, jejichž zájem o učení není tak výrazný. Avšak realita je bohužel zpravidla taková, že v motivaci studentů (a samozřejmě i v jejich schopnostech, což je téma nad rámec tohoto článku) jsou velké rozdíly a učitelé, i když jsou vybaveni metodicko-teoretickými znalostmi a dovednostmi, jak motivovat studenty, v mnoha případech ve snahách zvýšit zájem a studijní úsilí žáků selhávají. Příkladem může být výuka cizích jazyků před sametovou revolucí, kdy se nedostatek motivace studentů vysvětloval nemožností praktického využití těchto znalostí v důsledku toho, že totalitní režim zásadně limitoval možnosti občanů cestovat; avšak k zásadnímu hromadnému motivačnímu zlepšení ve směru studia cizích jazyků nedošlo ani po otevření hranic. Ještě obtížnější je pak studentům vysvětlit smysluplnost dalších předmětů, např. matematiky, dějepisu, českého jazyka, kdy se setkáváme s výroky studentů typu „toto přece nikdy v životě počítat nebudu“, „proč se mám učit o mrtvých lidech“, „česky přece umím“.³⁴

Hlavním tématem tohoto příspěvku je zamyšlení nad možnostmi použití vybraných psychologických metod a technik pro zvyšování motivace studentů středních. Metody zde jsou zvažovány z hlediska jejich praktické aplikace při práci se středoškolskou mládeží tak, aby umožnily široké využití pedagogů. Ideální situace je taková, kdy zvýšení motivace je dosaženo za spolupráce pedagoga, studenta a jeho rodičů, příp. dalších důležitých osob z pohledu studenta (viz níže). Kromě pozitivního využití jednotlivých metod a technik jsou zvažována také úskalí, se kterými se mohou pedagogové setkat. Příspěvek je také doplněn o kazuistiku z vlastní pracovní praxe autorky.

2. Cíl

Cílem tohoto příspěvku je návrh vybraných psychologických metod, které mohou být využity při práci se středoškolskými studenty pro zvýšení jejich studijní motivace.

3. Použité metody a techniky

Příspěvek má formu komparace a kompilace vybraných dostupných odborných zdrojů doplněné o vlastní zkušenosti autorky. Teoretická východiska tak tvoří rámec praktických doporučení a kazuistik vycházejících z pedagogické praxe autorky. Formulována jsou také doporučení pro využití jednotlivých metod.

4. Motivace a úspěch

³⁴ Autorka v článku při praktických ukázkách vychází ze svých vlastních zkušeností a ze zkušeností svých bývalých kolegů, když učila na střeň škole.

Touha po úspěchu je výrazným zdrojem motivace, protože současná západní společnost je vysoce orientovaná na úspěch, ať již se jedná o úspěch skupiny nebo jednotlivce. Mít úspěch, být úspěšný se stává symbolem šťastného naplněného života, symbolem, k němuž se ve svých propagacích hlásí mnoho méně či více známých společností, ale i politiků a politických stran. Lidé, kteří jsou orientováni na úspěch, bývají také cílevědomí, ctizádostiví, vytrvalí, odolní, mají sebedisciplínu, což jsou charakteristiky, které mnohdy postrádají nemotivovaní jedinci, u nichž navíc představa úspěchu bývá spojena s negativním potenciálem (tj. asociální představa úspěchu, dosažení úspěchu, příp. vlastního prospěchu nelegálními, kriminálními aktivitami).

U studentů můžeme rozlišit následující druhy motivace:

- Intrinsická (vnitřní) motivace, která je nejsilnějším druhem motivace a jejíž zdroj je často „ukryt“ v našem nevědomí; např. student má silnou touhu stát se lékařem, pilotem, hercem, a i když nedokáže racionálně vysvětlit, co ho této činnosti poutá, často tomuto cíli podřizuje veškeré své aktivity a často jsou tímto překvapeni i rodiče studenta.³⁵
- Externí motivace chování, která je ovlivněna pouze externími motivačními činiteli, kterými jsou odměna, trest. Příkladem je student, který se sice pravidelně či nepravidelně připravuje do výuky, ale jeho jediným motivem je strach z konfrontace s rodiči či touha po odměně (za dobré vysvědčení dostane skútr)³⁶.
- Motivace pasivně převzatá je typ externí motivace převzaté zvenku, která ale není jedincem plně vnitřně akceptovaná. Student se sice připravuje na výuku, ale vlastně neví, proč; dělá to pouze ze zvyku.
- Zvnitřněná (identifikovaná) motivace vzniká tehdy, pokud jedinec přijme určitou hodnotu za svou, ztotožňuje se s požadovaným chováním a pak vykonává požadované činnosti ochotněji a také rozumí smyslu vykonávané činnosti. Příkladem je student, který původní přání svých rodičů, aby studoval na vysoké škole, převzal za vlastní a přizpůsobil tomuto cíli i své studijní úsilí.
- Integrovaná motivace je nejvyšší forma vnější motivace. Je zcela integrována do osobnosti jedince a vnější motivační činitel je v souladu s ostatními zájmy, hodnotami a potřebami. (srov. Deckers, 2004; Lokšová, 1999)

Mojí studenti na střední škole i na Provozně ekonomické fakultě často od studia a zvláště od psychologie očekávají návod, jak se stát úspěšným, přičemž úspěch zpravidla chápou jako být bohatý, mít nadstandardně placené zaměstnání, zastávat vedoucí pozici být pro to vše obdivován. Méně často či spíše výjimečně si pod slovem

³⁵ Intrinsickou motivaci však nesmíme zaměňovat za pouhé přání stát se něčím, někým, které není spojeno s adekvátní aktivitou ve směru vyřčeného cíle. /pozn. autorky/

³⁶ Extrinsická motivace může přecházet v intrinsickou a naopak. Např. rodiče nutí svého potomka hrát tenis, on tuto činnosti ze začátku nenávidí, ale časem se tento sport stane součástí jeho života; dostaví první úspěchy a dojde ke zvnitřnění původní vnější motivace. Podobně jiné dítě hrozně chtělo hrát tenis, rodiče mu tuto činnosti sice umožnili, ale v určitý moment (zpravidla po několika neúspěších), kdy vnitřní motivace začne selhávat je potřeba vnější motivace (od rodičů, trenéra), aby tato krize byla překonána. (Samostatnou kapitolu pak jsou situace, kdy rodiče či trenér svým nevhodným chováním zničí původní vnitřní motivaci dítěte.). /pozn. autorky/

úspěch představí smysluplný život spojený např. s altruistickou prosociální činností, která navíc bývá podprůměrně ohodnocována, život zasvěcený péči o potřebné nebo životní prostředí, úspěch založený na poctivé práci ve společensky méně atraktivních profesích.

Plný život by měl být, ale také úspěšný život a úspěch je v určitém rozporu se skromností, která je zase v rozporu s trhem a se zisky. Jak uvádí Keller (2003, str. 116): „Z hlediska společnosti, která potřebuje prosperovat, patří skromnost bezesporu ke zdaleka nejnebezpečnějším lidským neřestem. Čím je spotřebitel skromnější, tím více okrádá celou řadu výrobců a nejroztodivnějšího zboží a ještě delší řadu poskytovatelů všemožných služeb.“

Úspěch se tak stává tržním zbožím a návod, jak jej dosáhnout, si můžeme koupit, ať již ve formě různých příruček či ve formě kurzů, konzultací, výcviků nebo terapií. Podobně Malgorzata Jacyno (2012) popisuje strategie, jež jednotlivci volí se a v nichž se dají vysledovat usilovné snahy o racionalizaci života, jež mají za cíl z něho vymačkat co nejvíce zdraví, štěstí, mládí, peněz a vysokého sebevědomí. Zaplněné posilovny, popularita pracovních soustředění, na nichž se má „trénovat mysl“ a kursů „programování na úspěch“, workoholismus nebo skon podřizovat se drastickým dietám. (Jacyno, 2012, 7)

Navíc jsou současní studenti obklopeni mnoha bestsellery, v nichž je úspěch propagován jako např. „Úspěch jsi Ty aneb několik nezištných rad - Jak se stát oblíbeným a bohatým“ od Dala Carnegieho, „Tajemství“ (a dalšími díly) od Rhondy Byrne, knihami od Roberta T. Kiyosakiho (např. „Bohatý táta radí jak investovat - Co, kam a jak bohatí investují, a chudí ne“) nebo od Donalda J. Trumpa „Mysli jako miliardář“, ve které autor dokonce tvrdí, že: "Tato kniha je o tom, jak myslet jako miliardář. I kdybyste si zapamatovali pouze deset procent z moudra napsaného na těchto stránkách, máte stále velkou šanci se stát milionářem". Samozřejmě toto je pouze příklad nepřebírného množství současné literatury³⁷ slibující návod, jak získat úspěch, štěstí, peníze. (Dundelová, 2013).

Přesto touha po úspěchu v sobě má silnou motivační sílu, která může být pozitivně využita v systému vzdělávání³⁸, otázkou zůstává, jak motivovat studenty, kteří po úspěchu netouží, příp. představovaný úspěch považují za nedosažitelný nebo mají úspěch spojen resp. nahrazen asociálními aktivitami (např. úspěšný sprejer, největší záškolák ve škole atd.).

³⁷ Touha po úspěchu a štěstí není v dějinách lidstva nic nového; např. v křesťanské mytologii je symbolem lidské touhy po štěstí pozemském i nebeském blahu sv. Grál, které je ovšem jak víme spojeno s jeho nekonečným hledáním. /pozn. autorky/

³⁸ I tomto případě bychom ale měli v roli pedagogů odlišit „přiměřené“ studijní úsilí od neadekvátních hyperkompenzací, které mohou zakrývat další problémy (v tomto případě pak doporučit odbornou pomoc u psychologa). /pozn. autorky/

Problematika úspěchu (a neúspěchu) se prolíná i v následující části článku, kde jsou zmíněny metody techniky, které při správné aplikaci pomohou studentům v osobnostním růstu i při zvládnání obtížných situací.

5. Vybrané psychologické metody a jejich aplikace metod pro zvyšování motivace studentů středních škol

V této kapitole jsou uvedeny vybrané metody, které se autorce osvědčily při práci se studenty. Po krátkém zmínění teoretického rámce, že uveden příklad praktické aktivity s doplňujícím komentářem.

5.1 Koučing

Koučing je moderní metoda, která bývá zmiňována především s rozvojem vyššího a středního managementu, ale i řadových pracovníků, příp. s mimopracovním osobnostním rozvojem. Samozřejmě neočekáváme, že pedagog bude koučem svých studentů, ale podíváme se ty metody koučingu, které lze snadno využít především v individuálních pohovorech se studenty.

Za zakladatele koučingu/koučování bývají považováni W. Timothy Gallwey (autor metody „Inner Game“) a Sir John Whitmore, autor tzv. „transpersonálního koučování“ a metody „GROW“. Gallwey (2010) vychází z mnohaleté zkušenosti s využitím metody ve sportu i ve firmách a pomáhá lidem překonat mentální překážky, které zabraňují, aby se soustředili na výkon, změnili své mentální rozpoložení a plně mobilizovali svůj osobní potenciál. Uplatnění metody umožňuje rovněž úspěšně zvládnout tzv. vnitřní zápas (například s obavami z neúspěchu, s nedostatkem sebedůvěry, s odporem vůči změnám, s pochybnostmi o smyslu vlastního konání), který v naší mysli probíhá pokaždé, snažíme-li se dosáhnout lepších výsledků. Právě nízká sebedůvěra (viz níže) bývá častým problémem a součástí spouštěcího mechanismu delikventní činnosti mladistvých.

Při práci se studenty mládeží lze úspěšně některé metody koučingu využívat pro zvýšení sebevědomí a aktivního přístupu k vlastnímu životu – k opuštění reaktivního modelu, ve kterém se mladiství zříkali své odpovědnosti a stávali se více méně obětí vnějších podmínek. Získání většího pocitu moci nad svým životem, lepšího odhadu svých možností, větší kompetence, pocitu oprávněnosti bývá spojeno s ochotou přijmout vlastní odpovědnost. Možná idealistickým cílem při prevenci je zvládnutí umění sebekoučování.

Z konkrétních metod koučingu, které lze aplikovat v praxi při práci s mladistvými považují za vhodný **model GROW** a tzv. **zázračnou otázku** (která byla původně používaná v systemické psychoterapii) ³⁹. U obou metod je třeba velmi důsledně

³⁹ Systemická psychoterapie se jako obor etablovala v roce 1982. Jednou z nejslavnějších postav systemické terapie byl Steve de Shazer (1940 - 2005), americký psychoterapeut a tvůrce krátké terapie zaměřené na řešení,

sledovat proces a ošetřit především problematiku stanovování asociálních a nereálných cílů, ale i způsob dosahování reálných a akceptovatelných cílů, aby nevhodnou aplikací metody nebylo nechtěně dosaženo negativního efektu (např. snížení již tak nízkého sebevědomí při uvědomění si nedosažitelnosti svých cílů při současné absenci přijatelné alternativy).

Model GROW (Whitmore, 2009) je mnemotechnickou pomůckou, jak si zapamatovat celkový proces koučování:

- G = Goals (nastavení krátkodobých a dlouhodobých):
 - o Kam směřuji?
 - o Jak by zcela ideálně měl vypadat můj život?
 - o Jak chci, aby na mě lidé jednou vzpomínali?
 - o Za jak dlouho chci dosáhnout svých cílů?
- R = Reality (vnímání skutečného stavu je objektivní a plné uvědomění):
 - o Jaké překážky mě momentálně zpomalují?
 - o Co v současné situaci funguje?
 - o Co nefunguje?
 - o Co dělám dobře a co mohu udělat lépe?
- O = Options (alternativy, jak dosáhnout vytyčeného cíle):
 - o Co můžu dělat?
 - o Co by jsem udělal, kdybych měl více peněz a času?
 - o Která možnost přinese nejlepší výsledek?
 - o Co se stane, když neudělám NIC z těchto možností?
- W = Will (touha koučovaného dosáhnout cíle, cílů):
 - o Kterou možnost nebo možnosti si vyberu?
 - o Co je první nebo další krok?
 - o Co nyní skutečně udělám?
 - o Kdy to udělám? Do kdy? Kde?

Pedagog by měl vždy zvážit, zda je konkrétní metoda vhodná pro práci ve skupině (vždy je zde riziko skupinové dynamiky, kterou méně zkušený pracovník nemusí zvládnout), či zda bude více účinná individuální práce se studentem (zde v některých případech naopak může být proces ochuzen o zpětnou vazbu od skupiny).

5.2 Seberealizace a sebepojetí

V souvislosti s otázkou **seberealizace** je vhodné využít **Maslowovu pyramidu potřeb**, což je velmi známý model hierarchie lidských potřeb, který definoval americký psycholog Abraham Harold Maslow v roce 1943 a který bývá součástí učiva na středních školách, tudíž by měl být studentům dobře znám. Podle této teorie má člověk pět

kteřá využívá koncept tzv. **záračné otázky** (de Shazer, 2011): „Představte si, že by se jedné noci, zatímco budete spát, stal zázrak – a všechny vaše problémy by se vyřešily. Podle čeho byste si toho všimli? Co by bylo jinak? Jak by se o tom dozvěděla osoba XY, aniž byste se jí slovem zmínil? Kdo by si toho všiml jako první? Podle čeho?“ Shazerův přístup a jeho techniky jsou dnes v různých modifikovaných podobách nedílnou součástí systemické terapie a koučování.

základních potřeb (od nejnižších po nejvyšší - společně pak tvoří jakousi pomyslnou „pyramidu“):

1. fyziologické potřeby;
2. potřeba bezpečí, jistoty;
3. potřeba lásky, přijetí, sounáležitosti;
4. potřeba uznání, úcty;
5. potřeba seberealizace.

Maslow vycházel z předpokladu, podle něhož níže položené potřeby jsou významnější a jejich alespoň částečné uspokojení je podmínkou pro vznik méně naléhavých a vývojově vyšších potřeb. Toto však není možné tvrdit zcela bezvýhradně (klasickým příkladem je tzv. hladovějící umělec, pro něhož není důležité jídlo, úroveň jeho obydlí, názory či uznání ostatních, ale je plně zaujat svým dílem, *pozn. autorky*). Za nejvyšší potřebu Maslow považuje potřebu seberealizace, čímž označuje lidskou snahu naplnit svoje schopnosti a záměry. Pro efektivnější využití této teorie pro práci se studenty by bylo vhodné například zamyslet se nad problematikou seberealizace – zda studenti mají představu o svých budoucích cílech či nikoliv - v tomto případě se pokusit je k tomu nasměrovat. Vhodnou aktivitou v rámci tohoto tématu jsou tzv. „**moje životní cíle**“, kdy studenti dle následující instrukce písemně stanoví svoje cíle, kterých by chtěli dosáhnout za 10 let v uvedených následujících oblastech:

Pokuste se stanovit svoje cíle, kterých byste chtěli dosáhnout za 10 let v následujících oblastech⁴⁰:

- **Kariéra** - Co byste chtěli dosáhnout ve své kariéře? Kam byste se chtěli posunout?
- **Vzdělání** - Co byste se chtěli naučit? Jakou dovednost byste si rádi osvojili?
- **Rodina** - Jak byste si přáli, aby vypadaly vaše rodinné vztahy za 10 let?
- **Cestování** - Máte nějaké cestovatelské plány? Jaké?
- **Finance** - Jak byste si představovali vaši finanční situaci za 10 let?
- **Zábava, kultura, sport** - Co podstatného byste chtěli zvládnout (pasivně i aktivně) v těchto oblastech?
- **Ochrana přírody** - Plánujete se nějak aktivně podílet na ochraně přírody? Jak?
- **Já** - Co byste rádi (pokud vůbec chcete něco změnit) změnili na sobě (v duševní i ve fyzické oblasti)?

I když tuto aktivitu lze administrovat skupinově, je samozřejmě nezbytné dát studentům individuální zpětnou vazbu, což mu pomůže stanovit (a v některých případech i upravit či pozměnit) dlouhodobé cíle a uvědomit si životní priority, tj. hlavní cíle, které by chtěli dosáhnout ve svém životě (nebo v nějaké životní etapě, např. v tomto případě za 10 let). Důležité je také zdůraznit, že cíle určují směr, který nám pak pomáhá při rozhodování a především, že „i když uděláte vše pro dosažení vašich cílů, může se stát, že osud je objektivně proti vám a štěstí se k vám obrací zády, pak mějte na paměti,

⁴⁰ Toto cvičení je možné psát také formou dopisu, ve kterém jsme si vzpomněli na spolužáka ze střední školy a popisujeme mu svůj současný život (tj. budoucnosti za deset let), přičemž struktura obsahu může, ale nemusí být zadána. /pozn. autorky/

že jsou situace, které ovlivnit můžeme a ty, které ovlivnit nemůžeme. V některých životních obdobích jste udělali dost, pokud se vám je podařilo přežít“.

Pro studenty střeňích škol je charakteristické, že mají problém se svojí identitou a sebezpojetím, někteří mohou mít neadekvátní anticipaci budoucnosti; nemají reálnou představu o svém životě, nezvažují všechny potenciální možnosti. Pro redukci uvedených problémů lze využít koncept Rosenberga (1978, 1985), ve kterém je explicitně vyjádřena časoprostorová charakteristika **sebezpojetí** a který v sebezpojetí jako vnitřním světě osobnosti rozlišuje:

- přítomné Já - jakým se jedinec vidí v daném momentě;
- dynamické Já - jakým se jedinec chce stát;
- ideální Já - jakým má jedinec být, když vychází z morálních norem a vzorů, které si osvojil⁴¹;
- budoucí Já - typ osobnosti, kterým se, jak se jedinci zdá, může stát;
- idealizované Já - jakým je příjemné vidět sebe samého, tento obraz může obsahovat prvky přítomného, ideálního i budoucího Já;
- množství „představovaných Já“ - obrazy a masky, které jedinec ukazuje navenek, aby za nimi skryl nějaké negativní nebo patologické črty či nedostatky svého „reálného Já“.

Všechny tyto obrazy charakterizují vnitřní svět jedince a jsou spojené s jeho životní zkušeností a s reálným vzájemným působením s jinými lidmi. Sociální zaměřenost obsahuje tři navzájem spojené komponenty:

- kognitivní (poznávací) - určité představy a názory o objektu;
- afektivní (emocionální) - kladné a záporné city k objektu;
- činnostní - způsobilost k určitému způsobu činností ve vztahu k objektu.

Rosenbergův model můžeme využít podobně jako předešlé cvičení „můj život za deset let“, avšak toto cvičení je dost náročné jak z hlediska sebepercepce, sebereflexe tak z hlediska slovní zásoby. Jednodušším cvičením, které by při správné aplikaci mělo dát pozitivní zpětnou vazbu na sebezpojetí studenta je tzv. „**práce se jménem**“ (Caby a Caby, 2014). Prostřednictvím této techniky můžeme propojit jméno studenta se zvláštními schopnostmi, které buď má nebo by chtěl mít. I neoblíbené jméno se při správné aplikaci této metody může stát pro studenty atraktivním. Cvičení lze provádět individuálně nebo skupinově ve třídě (v tomto případě je samozřejmě nutná bezkonfliktní atmosféra mezi studenty). Studenti napíší na velký list (A3 nebo A4) své jméno a ke každému písmenu napíší co nejvíce pozitivních vlastností, které na toto písmeno začínají a které vystihují jejich osobnost. Studenti mohou takto popisovat svoje vlastní jméno nebo jméno svého spolužáka. Jak doplňující aktivita může být zkoumání významu svého jména a jeho historie. (V tomto případě bych ale byla obezřetná, protože se může objevit něco negativního z rodinné historie).

Jak již bylo uvedeno, pro mladistvé mají v tomto kontextu specifický význam „možná já“ (Markus, Nurius, 1986), která vyjadřují jejich představy a přání týkající se

⁴¹ V Rosenbergově konceptu je „ideální Já“ pojímáno ve vztahu k sociální kontrole. /pozn. autorky/

budoucnosti. Tyto představy se v průběhu adolescence diferencují a specifikují. Důležitou roli při sebehodnocení hraje ideál (tj. to, jaký bych chtěl být), který podle Macka (2003) plní pozitivní funkci (normativní, motivační a kompenzační) v rámci osobnostního systému tehdy, je-li svým obsahem pro subjekt nejen přitažlivý, ale i dosažitelný. Adolescenti s antisociálním chováním vykazují často poruchy osobnosti, proto při nápravné terapii je důležité zaměřit se na jejich sebepojetí, sebehodnocení, sebeúctu, ideální já, identitu atd. V souvislosti s „ideálním já“ považují za důležité zmínit kromě explicitně vyjádřených charakteristik, které jsou obvykle diskutovány, také implicitní charakteristiky, které vyjadřují protipól „ideálního já“ a které můžeme nazvat „**nežádoucí já**“. V „nežádoucím já“ můžeme rovněž rozlišit jak prvky „subjektivně nežádoucího já“ (tj. „Jaký bych nechtěl být?“), tak prvky „objektivně nežádoucího já⁴²“ (tj. „Jaký bych neměl být podle druhých?“).

Diskrepance mezi „reálným já“ a „ideálním já“ může být jak zdrojem motivace seberozvoje (v případě předpokládané dosažitelnosti), tak zdrojem nepříjemných pocitů (v případě velkého rozporu mezi reálným a ideálním já) a demotivace, příp. zvýšené motivace v sociálně nežádoucí oblasti (srov. Kaplan, 1975, Bynner et al., 1981, Wells, 1989, Mason, 2001).

V této souvislosti bychom mohli studentům doporučit jednoduché cvičení „**předepisování změny**“ (Caby a Caby, 2014), při kterém jsou požádáni, aby se pokusili na sobě něco změnit k lepšímu, nikomu o této své snaze neříkali a sledovali reakce okolí. I když se toto cvičení může zdát na první pohled „bezrizikové“, i zde může nastat problém, pokud student, který je součástí nějaké delikventní skupiny, volí pozitivní změnu ve svém chování či zevnějšku a setkává se s negativní reakcí skupiny, která může způsobit stagnaci jeho úsilí.

5.3 Pozitivní psychologie a pozitivní myšlení

Při práci se studenty nacházíme v pozitivní psychologii mnoho inspirativních myšlenek, jak pro její humanistické zaměření, tak pro hledání smyslu života každého jednotlivce. A právě nastolení změny úhlu pohledu jak na problémy, tak na možnosti jejich řešení, může být studentům velkou pomocí nejen při hledání sebe sama. Nemalým přínosem tohoto směru je pocit víry ve vlastní schopnosti ovlivňovat svůj život.

Americký psycholog Martin Seligman (2003) definuje pozitivní psychologii jako vědu o pozitivních emocích (radost, štěstí, láska, naděje) a kladných životních zážitcích a zkušenostech, o pozitivních individuálních vlastnostech a rysech osobnosti (optimismus, nezdolnost, smysl pro humor, svědomitost, sebedůvěra) a o pozitivně fungujících společenstvích a institucích.

⁴² „Objektivně nežádoucí já“ je modifikováno sociální kontrolou (srov. Urbanová, 2006) a je velmi důležité pro výsledné sebepojetí, tj. „kým bych rozhodně nechtěl být“ má v sobě mnohdy silnější motivační potenciál než pouhé ideální já (kým bych chtěl být). /pozn. autorky/

Hlavním cílem je podle představitelů hnutí pozitivní psychologie M. Seligmana (2003) a M. Csikszentmihalyiho (1990) budování „nejlepších kvalit života“. Autoři (a také všichni humanisticky zaměřeni psychoterapeuti) se snaží porozumět kladným stránkám osobnosti a podpořit rozvoj vnitřních sil člověka. V centru jejich zájmu je také výzkum a podpora pozitivních potenciálů a tendencí lidské osobnosti, jako jsou empatie, altruismus, tolerance, vděčnost, pokora a lidské ctnosti.

Csikszentmihalyi (1990) je rovněž autorem tzv. **flow fenoménu**, který můžeme přeložit jako „stav plynutí“; je to prožitek radosti, tvořivosti, soustředění, naprostého zaujetí činností, při kterém člověk zapomíná na hlad, ubíhající čas, globální oteplování i blížící se zkoušky. Při kterém člověk zapomene na své já, které se ovšem následně vynoří integrovanější formě. Flow může ukázat cestu ke smysluplnosti života i napomoci k překonání krizí. Flow fenoménu můžeme prožívat při nejrůznějších činnostech, pro které bývá typická právě taková obtížnost (náročnost na dovednosti), která nám nedovolí se nudit (není to příliš snadné), ale na druhou stranu nás ani nestresuje (není to příliš obtížné), a obvykle se jedná o tzv. činnosti **autotelické**, tedy takové, které provádíme pro ně samé. Pravděpodobně není třeba zdůrazňovat, že najít sociálně žádoucí činnost (sport, práci, uměleckou činnost), při které by studenti zažívali flow fenomén, by mělo být jedním ze stěžejních cílů práce pedagogů.

Pozitivní psychologie je úzce spjata s pozitivním myšlením, pro které typická **změna formulace otázky**: kromě obvyklého „Kde je problém?“ si můžeme položit některou z následujících otázek: Existuje v mém životě přese všechno to těžké a náročné i něco, co je v pořádku? Co se daří, co funguje, co nebolí, co nepřináší starosti? Je zde někdo nebo něco, kdo nebo co mi umožňuje zažívat pocity pohody, naděje, radosti či štěstí? Existuje v mém životě něco, co oceňuji, na čem mi záleží, čeho si vážím a zač mohu být vděčný? (Slezáčková, 2012). Kromě odpovědí na výše uvedené otázky by studenti mohli vyzkoušet jednoduché cvičení „**za co všechno jsem vděčný**“, ve kterém vyjmenují deset věcí ze svého života, za které jsou vděční.

Pozitivní myšlení neznamená ignoraci problémů, ale zaměřenost pozornosti na pozitivní aspekty života a na možnosti řešení problémů. V koučingu (viz výše) se pracuje se **zdroji**, a tuto techniku můžeme nabídnout také studentům, tj. pokusit se identifikovat všechny možné zdroje uvnitř i vně studenta, které mu mohou pomoci řešit aktuální problém, současně pomohou i k pocitu vyšší kompetence. Podobně lze využít otázky na **výjimky**, kdy předpokládáme, že student již něco podobného v minulosti úspěšně řešil, tj. zvládl situaci vlastními silami, jen si nyní neuvědomuje. (Kindl-Beilfuß, 2012, Fischer-Epe 2006).

Vyzkoušet můžeme také cvičení „**jako kdyby**“ (Caby a Caby 204), ve kterém vycházíme z toho, že někdy je důležité něco udělat, místo abychom přemýšleli o tom, co všechno by se muselo stát, abychom se mohli chovat tak, jak chceme. Tj. při předepisování změny vyzýváme studenty, aby se chovali jinak, a získali tak dojem z toho,

jaké výhody má jejich nové chování⁴³. Tento úkol lze kombinovat se zázračnou otázkou, viz výše. Klasickým příkladem, jak využít techniku „jako kdyby“, je například úkol, kterém se studenti pokusí připravit prezentaci, tak jako kdyby již byli odborníci na prezentace.

6. Kazuistiky

V této podkapitole jsou uvedeny kazuistiky, které vycházejí z pracovní praxe autorky a jejích kolegů a v nichž jsou uvedeny tři příklady řešení motivace (či demotivace) studentů za pomoci pedagogů. Jména studentů i některé identifikační skutečnosti jsou změněny z důvodu zachování anonymity studentů.

Veronika byla nenápadná nepříliš upravená trochu obézní studentka, která měla průměrné až podprůměrné výsledky a v podstatě v ničem se nejevila výjimečná. Ve druhém ročníku na střední škole kní do třídy přestoupila Klára, jejíž maminka byla bývalá fotomodelka a Klára toužila po stejné kariéře. Veronika seděla sama, takže Kláře po příchodu do třídy bylo nabídnuto toto místo a studentky se spřátelily. Kláře se ale nelíbil Veroničin vzhled a začala jí radit, jak se vylepšit. Během krátké doby se z obou děvčat staly hvězdy třídy, které navíc měly dobrý prospěch v jazycích, protože Klára přesvědčila Veroniku, že pro práci modelky a pro cestování jsou jazyky důležité. Po roce Klára opět opustila školu a odjela, protože její maminka se vdala do Španělska. Od té chvíle ve vzhledu a v prospěchu (ale i vzhledu) Veroniky nastal negativní zlom. Nepomohlo domlouvání učitelů ani rodičů (kteří mj. byli rádi, že Klára zmizela, protože jim jevila jako velká „fiflena“), až třídní učitelka se rozhodla kontaktovat Kláru a ta souhlasila s plánem, že Veroniku, až si našetří (rodiče by Veronice na cestu do Španělska peníze nedali) pozve do Španělska a pokusí se jí tam najít práci. Tento cíl opět motivoval Veroniku ke studiu. Z hlediska psychoterapie se zřejmě nejednalo o ideální řešení, neboť Veronika je bezesporu závislá osoba a s tímto problémem se zřejmě bude potýkat celý život (doporučení navštívit psychologa bohužel Veronika i rodiče odmítali), ale v daný moment byly její šance, jak úspěšně dokončit střední školu zvýšeny.

Luboš byl učeň, který přecházel z jednoho učiliště na druhé s velmi špatným prospěchem i s konflikty se spolužáky. Žil s matkou a s pěti dalšími sourozenci. Jednou během hodiny tělocviku učitel zjistil, že Luboš je velmi dobrý ve šplhu a začal ho brát na závody. Luboš vyhrával, nicméně jeho prospěch se nijak nelepšil, avšak do školy již docela docházel, což byl velký pokrok, protože z předchozích učilišť byl vyloučen právě kvůli docházce. Před dalšími závody vedení školy rozhodlo, že žáci, kteří propadají alespoň z jednoho předmětu, nebudou reprezentovat školu, aby nezameškali výuku. Luboš se již do školy nikdy nedostavil. Tento příběh klasickým příkladem toho, že vedení školy místo toho, aby stavělo aspoň na jedné činnosti, která studenta motivuje, jej

⁴³ Cílem je navodit pozitivní psychické nastavení, pocit možnosti zvládnutí situace a dosažení žádaného. /pozn. autorky/

dokázalo totálně demotivovat a výsledkem bylo, že se Luboš nikdy nevyučil a krátce po vyloučení ze školy začal mít problémy se zákonem.

Sabina byla studentka střední školy, která závodně tancovala. Dosahovala pěkných výsledků v tanci i ve studiu. Rodiče ji plně podporovali a na první pohled vypadalo, že je vše v pořádku. V rámci základů společenských věd bylo studentům zadáno cvičení „můj život za deset let“ a Sabina s tímto úkolem byla naprosto bezradná. Po rozhovoru s učitelkou vyplynulo, že ji tanec vlastně nebaví, že je její součástí života od malička, tak si na něj nějak zvykla, ale že by chtěla být veterinářkou, o čemž rodiče nechtějí ani slyšet, protože ona přece musí jít na konzervatoř. Sabina neměla sílu na to, aby rodičům vzdorovala, ani pohovory učitelky s rodiči nepomohly. Problém se sice otevřel, ale zůstal neřešen (rodiče odmítali diskusi na dané s třídní učitelkou; v žádném případě se nechtěli jít se poradit do pedagogicko psychologické poradny) v podstatě až do maturity, kdy Sabina definitivně zanechala tance a podala si přihlášku na veterinu. Po letech na při třídním srazu Sabina vzpomínala na cvičení „můj život za deset let“ a říkala, že bez něho by zřejmě do maturity nebyla schopna vlastního rozhodnutí.

V uvedených kazuistikách vidíme tři rozdílné příklady přístupu k motivaci žáků. V prvním případě (Veronika) se možná až nadprůměrně angažovala třídní učitelka, která dosáhla parciálního výsledku – prospěch Veroniky se sice zlepšil, nicméně její problém se závislostí na další osobě odstraněn nebyl. Veronice i jejím rodičům bylo sice opakovaně doporučováno navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu, avšak studentka i její rodiče toto řešení odmítali. Příběh Luboše je příběhem totálního selhání vedení školy, kdy ve snaze zlepšit prospěch studentů byl zničen zřejmě jediný motiv, který snad mohl „udržet“ problémového studenta ve škole⁴⁴. V příběhu Sabina je znázorněno, jaký vliv může mít zážitek z jedné aktivity při výuce na změnu náhledu studentky a na její konečné rozhodnutí. (Zřejmě není nutno zdůrazňovat, že vliv v tomto případě byl pravděpodobně pozitivní).

7. Diskuse a závěr

Období docházky na střední školu je pro studenty zásadní jak z další kariéry, tak z hlediska osobního rozvoje. Proto i zmíněné teorie, metody a techniky byly vybrány tak, aby podpořily motivaci a vnitřní integritu studentů a současně jim umožnily i určitý náhled na vlastní osobnost a chování a neposlední řadě i poskytly studentům i účinné nástroje pro zvládání zátěžových situací, se kterými se v budoucnu mohou setkat.

Motivace je výraznou složkou osobnosti; na formování vlastního „já“, které tvoří základní osu sebepojetí, mají v období adolescence podstatný vliv jak aktuální interpersonální vztahy mladistvého, tak jeho dřívější vztahy (především rodinné vztahy), které spoluutvářely jeho sebepojetí po celé období dětství.

Například Rosenberg (1978, 1985) vyčlenil několik stupňů úrovně sebeuvědomění:

⁴⁴ Především v případě problémových studentů otázkou samozřejmě zůstává, kde končí zodpovědnost školy a kde začíná osobní zodpovědnost studenta a jeho rodičů. /pozn. autorky/

- 1) stupeň kognitivní složitosti a diferencovanosti – zjišťuje se počtem a charakterem vlastností osobnosti, které si osobnost uvědomuje: čím více vlastností si osobnost uvědomuje a čím jsou tyto vlastnosti složitější a všeobecnější, tím vyšší je úroveň sebeuvědomění;
- 2) stupeň výraznosti „obrazu Já“ – tj. jeho subjektivní význam pro individuuum. Někdo o sobě hodně přemýšlí, analyzuje svoje činy apod., jiný se naopak řídí pouze spontánními pohnutkami nebo logikou situace. Rozdílné bývají i objekty reflexe: někdo se stará víc o svůj zevnějšek, druhý o rozumové schopnosti, třetí o morální profil atd.;
- 3) stupeň vnitřní celistvosti, konsekvence „obrazu Já“ – protiklady, nedůslednost „obrazu Já“ vyvolává vnitřní napětí, pochybnosti a nerozhodnost.;
- 4) Stupeň stálosti, stability „obrazu Já“ v čase.

Někteří studenti již během studia na střeň škole mohou dosáhnout relativní stability vlastního „já“ a i jejich studijní motivace je relativně stabilní. U ostatních musíme počítat s různými i neočekávanými výkyvy způsobenými jak samotným vývoje studenta, tak faktory, které ho ovlivňují. Významnou roli v životě mladistvého, hrají rodiče a blízká rodina žáka. Dalším faktorem, který ovlivňuje jednotlivce při jeho motivaci, jsou vrstevníci.

Vrstevnické skupiny jsou přirozenou formou života jedinců. Tyto skupiny charakterizuje stejný věk a názorová blízkost. Mnohdy může nastat situace, že si jedinec zvolí určitou střední školu jen proto, že tam jde jeho kamarád, nebo nechce jít na střední školu sám. Také bývá často ovlivněn názory svých spolužáků. Vrstevníci slouží jako zdroj sociálního učení, stávají se i neformálními autoritami (srov. Kraus, 2008).

Velký vliv na formování osobnosti studentů a jejich motivaci mají média. Ta často zjednodušují a schematizují život a jsou zaměřena mainstreamovou propagací, která je spojena s konzumním životem, který je předkládán jako nezbytný základ sebenaplnění, štěstí i úspěchu. Škola je tak pouze jedním z faktorů, který může ovlivnit mladistvého studenta. Jelikož období dospívání je náročné z hlediska osobnostních změn i rozhodování o další kariéře a nasměrování života, měla by škola být jednou z opor, kterou mají studenti k dispozici. Není samozřejmě cílem, aby pedagogové suplovali roli psychologů⁴⁵, přesto mohou některé metody úspěšně studentům nabídnout a poskytnout nástroje, které studenti mohou využít i ve svém dalším životě.

V tomto článku byly za tímto účelem zmíněny vybrané psychologické metody, které jsou vhodné právě pro studenty středních škol. Záleží vždy na atmosféře ve třídě i na zkušenostech pedagoga, zda se rozhodne pro individuální práci se studentem nebo pro skupinovou administraci cvičení. V každém případě nejen pro zvyšování studijní motivace, ale i pro celkový rozvoj studenta by bylo vhodné zařadit více individuálních pohovorů (i když je samozřejmě, že možnosti pedagogů jsou v tomto směru omezené). V každém případě by bylo vhodné zvážit nahrazení třídních schůzek tzv. hovorovými hodinami (jak již tomu na mnoha školách je) a za účasti rodičů i studenta se společně se

⁴⁵ Při aplikaci psychologicky zaměřených cvičení je vždy nutné, aby pedagog zvážil, zda bude schopen vyřešit případné problémy, které cvičení může otevřít. /pozn. autorky/

snažit vyřešit konkrétní problém, např. problém seberealizace studenta (při představě, kým by chtěl být za deset let), při neúspěchu se společně ptát na výjimky (za jakých okolností mi to šlo lépe), při potížích hledat zdroje, které mohou studentovi, příp. i jeho rodičům pomoci nebo při nácviu nové dovednosti se naučit využívat psychické nastavení „jako kdybych to již uměl“.

Problém motivace studentů je pro pedagogy velmi složitá otázka, protože do školy přicházejí mladiství, na které působí mnoho faktorů a škola, resp. její pedagogové jsou pouze jedním z nich, přesto by problematika motivace studentů neměla zůstat opomíjena nebo redukována pouze na motivaci prostřednictvím klasifikace, pochval a trestů, ale mělo by se využívat také dalších metod a technik, jejichž příklad použití je uveden v tomto příspěvku.

Použitá literatura

- BYNNER, J. M., O'MALLEY, P. M., BACHMAN, J. G. *Self-esteem and delinquency revisited*. J. Youth Adolesc. 1981, 10(6): 407-441.
- CABY, A.; Caby, Filip. *Příručka psychoterapeutických technik*. Portál, 2014, 143 s. 978-80-262-0710-8.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row, 1990, ISBN 0-06-092043-2.
- DECKERS, L. *Motivation: biological, psychological, and environmental*. 2. Vyd. Pearson Collegen Division, 2004. 448 s. ISBN 0205404553.
- DE SHAZER, S, DOLAN, Y., M. *Zázračná otázka: krátká terapie zaměřená na řešení*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2011, 239 s (Spektrum) ISBN 9788026200079.
- Dundelová, J. Možnosti využití vybraných psychologických metod při prevenci kriminality mládeže. In *Trestnoprávne a kriminologické aspekty kriminality mládeže*. 1. vyd. Žilina: Eurokodex, 2013, s. 283--300. ISBN 978-80-8155-025-6.
- FISCHER-EPE, M. *Koučování : zásady a techniky profesního doprovázení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 187 s. ISBN 80-7367-140-9.
- JACYNO, M. *Kultura individualismu*. Praha, Sociologické nakladatelství (SLON) , 2012, 262 s. ISBN 978-80-7419-104-6.
- Kabátová, M. *Katastrofální výsledky českých školáků*. Lidové noviny, 26.6.2015. str. 1 a 3.
- KALHOUS, Z., O. OBST et al. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 448 s. ISBN 80-7178-253-X.
- KAPLAN, H. B. (1975): *Self-Attitudes and Deviant Behavior*. Goodyear, Pacific Palisades, CA. ISBN, 0876208391, 9780876208397. Length, 185 pages.
- KINDL-BEILFUß, C. *Umění ptát se : v koučování, poradenství a systemické terapii*. 1. vyd. Praha: Portál, 2012, 211 s. ISBN 978-80-262-0089-5.
- KELLER, J. *Abeceda prosperity*. 2. vyd. Brno: Doplněk, 2003. 172 s. ISBN 80-7239-125-9.
- KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 215 s. ISBN 9788073673833.

- LOKŠOVÁ, I. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole: Cvičení pro rozvoj soustředění a motivace žáků*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 199 s. ISBN 80-7178-205-X.
- MACEK, P. *Adolescence*. Praha: Portál, 2003. 144 s. ISBN 80-7178-747-7.
- MARCUS, H., NURIUS, P. Possible selves. *American Psychologist*, 1986, 41, 954 – 969.
- MASON, W.A. Self-esteem and delinquency revisited (again): A test of Kaplan's self-derogation theory of delinquency using latent growth curve modeling. *Journal of Youth and Adolescence*, FEB, 2001, 30, 1. New York. 83 – 102.
- GALLWEY, W T. *Inner game pro manažery : tajemství vysoké pracovní výkonnosti*. 2. vyd. Praha: Management Press, 2010, 258 s. ISBN 978-80-7261-213-0.
- ROSENBERG, M. Self-concept and Psychological Well-Being in Adolescence. In: Leahy R. L. (Ed.): *The Development of the Self*. Academic Press, New York, 1985, 205 – 246.
- ROSENBERG, M., SCHOOLER, C., AND SCHOENBACH, C. Self-esteem and adolescent problem behaviors: Modeling reciprocal effects. *Am. Sociol. Rev.*, 1989, 54: 1004-1018.
- ROSENBERG, M., SCHOOLER, C., AND SCHOENBACH, C. Self-esteem and adolescent problem behaviors: Modeling reciprocal effects. *Am. Sociol.*, 1989, Rev. 54: 1004-1018.
- SELIGMAN, M.E.P. Positive Psychology: Fundamental Assumptions. *Psychologist*, 2003, 126-127.
- SLEZÁČKOVÁ, A. *Průvodce pozitivní psychologií*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2012, 304 s. ISBN 978-80-247-3507-8.
- URBANOVÁ, M. *Systémy sociální kontroly a právo*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2006, 191 s. ISBN 80-86898-94-6.
- WHITMORE, J. *Koučování : rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti : metoda transpersonálního koučování*. 3. vyd. Praha: Management Press, 2009, 243 s. ISBN 978-80-7261-209-3.
- WELLS, L. E. *Self-enhancement through delinquency: A conditional test of self-derogation theory*. *J. Res. Crime Delinquen.*, 1989, 26(3): 226-252.

Kvalita vzdelávacej činnosti vysokoškolských pedagógov z pohľadu študentov

PaedDr. Janka Ferencová, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, Katedra pedagogiky, Ul. 17. novembra č. 1, 080 01 Prešov, Slovenská republika, e-mail: janka.ferencova@unipo.sk

PhDr. Valentína Šuťáková, PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, Katedra pedagogiky, Ul. 17. novembra č. 1, 080 01 Prešov, Slovenská republika, e-mail: valentina.sutakova@unipo.sk

Abstrakt: Otázka hodnotenia kvality vzdelávania a jej neustáleho zvyšovania je v súčasných odborných kruhoch často diskutovaná a veľmi aktuálna. V prostredí vysokých škôl sú za účelom zvyšovania kvality vzdelávania kreované rady pre kvalitu vzdelávania, spracúvané sú pomerne rozsiahle materiály venujúce sa tejto oblasti. Povinnosť mapovať kvalitu vzdelávacej činnosti vyplýva vysokým školám aj zo zákona. V našom príspevku sa zameriavame na jeden z čiastkových indikátorov kvality vysokoškolského vzdelávania, ktorým je hodnotenie vzdelávacej činnosti pedagógov. V príspevku prezentujeme výsledky prieskumu zameraného na mapovanie názorov študentov na FHPV PU v Prešove na kvalitu vzdelávacej činnosti vysokoškolských pedagógov. Ich analýzou sme dospeli k niekoľkým pozitívnym, ale aj prakticky podnetným zisteniam smerujúcim k možnostiam skvalitňovania najmä didaktických spôsobilostí vysokoškolských učiteľov neustálym sebavzdelávaním a systematickou sebareflexiou vlastnej pedagogickej činnosti.

Kľúčová slova: kvalita vzdelávania, hodnotenie kvality vzdelávania, hodnotenie vysokoškolských pedagógov

The quality of educational activities of university teachers from the point of view of the students

Abstract: The question of evaluating the quality of education and its continual increase is highly topical and commonly discussed in current professional circles. In order to increase the quality of university education, a number of education quality assessment boards are being created and plenty of fairly extensive materials dedicated to this area are being written at universities. According to law, universities are required to map the quality of their educational activities. This study focuses on one of the constituent indicators of the quality of university education: evaluating the educational activities of the teachers. The paper presents the results of a survey focused at mapping the opinions of students of the Faculty of Humanities and Natural Sciences at the University of Prešov on the quality of the educational activities of their university teachers. Via the analysis of the results, we have made several positive, as well as thought-provoking findings leading towards different ways of improving the teaching competences of university

teachers mainly by means of constant self-education and systematic self-reflection on their own pedagogical activities.

Key words: quality of education, evaluation of the quality of education, evaluation of university teachers

Kvalita vzdelávania je pojem, ktorému je v súčasnej odbornej literatúre venovaná značná pozornosť. O kvalite vzdelávania počujeme z médií, odborných i laických debát. Odborná pedagogická verejnosť sa snaží o čo najkomplexnejšie terminologické uchopenie tohto pojmu, jeho operacionalizáciu, vytvorenie nástrojov na jej meranie, nachádzanie ciest na jej zvyšovanie na všetkých druhoch a stupňoch škôl. Školy sa snažia o jej kvantifikáciu a neustále zvyšovanie. Do akej miery sa darí túto úlohu plniť je prinajmenšom diskutabilné. Výsledky našich žiakov a študentov často krát nezodpovedajú tomu, aká pozornosť je kvalite vzdelávania venovaná.

Kvalita vzdelávania a jej meranie je proces, ktorý je veľmi aktuálny na všetkých stupňoch škôl, vysoké školy nevynímajúc. O jej úrovni svedčí viacero indikátorov, niektoré z nich sú pomerne ťažko uchopiteľné a merateľné. Jedným z merateľných indikátorov je aj spätná väzba od študentov vypovedajúca o kvalite vzdelávacej činnosti vysokoškolských pedagógov. Ide síce len o jeden čiastkový indikátor kvality vysokoškolského vzdelávania, domnievame sa však, že je, alebo by mal byť, pre každého učiteľa dôležitým nástrojom reflexie vlastnej činnosti a jej následného zefektívňovania.

Kvalita vzdelávacej činnosti – teoretické východiská

Kvalita vzdelávania je chápaná ako jeden z dôležitých procesov kvality inštitúcie – školy ako celku. Pre vysoké školy je charakteristické, že ich základným poslaním je vedecko-výskumná, umelecká a ďalšia tvorivá činnosť, na výsledkoch ktorých má byť postavená činnosť pedagogická či vzdelávacia. Vo všeobecnosti sa kvalite vzdelávania venuje viac pozornosti na základných a stredných školách.⁴⁶ Problematikou kvality vyučovacieho procesu a jej riadením sa v našich podmienkach zaoberá napr. Turek (2009), Blaško (2012, 2013). Z hľadiska zvyšovania kvality školského vzdelávania a zavedenia potrebných zmien v školách zdôrazňuje potrebu profesijného rastu učiteľa ako manažéra výučby Uhreková (2009). Väčšina výskumov relevantných pre kvalitu vyučovania bola zameraná na niektorý čiastkový aspekt vyučovacieho procesu. Janík

⁴⁶ V rámci Slovenska bol v rokoch 2009-2013 realizovaný národný projekt Štátnej školskej inšpekcie (ŠŠI) Externé hodnotenie kvality školy podporujúce sebahodnotiace procesy a rozvoj školy pod vedením doc. Rosu. Projekt bol zameraný na základné a stredné školy.

(<http://www.ssiba.sk/Default.aspx?text=g&id=25&lang=sk>). Inšpiráciou pre uvedený projekt na Slovensku bol v českom prostredí Národným ústavom odborného vzdelávania Ministerstva školstva Českej republiky realizovaný národný projekt ESF Cesta ke kvalitě s názvom AUTOEVALVACE – vytváření systému a podpora škôl v oblasti vlastního hodnocení (<http://www.nuov.cz>).

a kol. (2013) združujú tieto charakteristiky do štyroch okruhov: organizácia a riadenie triedy, sprostredkovanie cieľov a obsahov, učebné úlohy, podporná učebná klíma. V prostredí vysokých škôl pôsobí Európska asociácia pre zabezpečovanie kvality vo vysokoškolskom vzdelávaní (European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA), ktorá vystupuje ako medzinárodne uznávaná autorita. O kvalite vysokoškolského vzdelávania a podpore európskej spolupráce v tomto smere hovorí aj Sorborská (1998) a následne Bolonská deklarácia (1999). Ďalším dôležitým medzníkom bol Pražský summit (2001), ktorého výsledkom bolo Pražské komuniké zahrňujúce aj zabezpečovanie kvality ako dôležitý prvok Európskeho vysokoškolského priestoru (http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf) a berlínska schôdzka z roku 2003, rovnako zdôrazňujúca úlohu zabezpečovania kvality vysokoškolského vzdelávania (vytvorenie kritérií a metodológie pre hodnotenie kvality a vytvorenie európskeho rámca kvalifikácií). Aj ďalšie stretnutia v Nórskom Bergene (2005), v Londýne (2007), Leuven (2009), Budapešti a Viedni (2011), Bukurešti (2012) a Jerevane (2015) boli venované otázkam implementácie bolonského procesu a zlepšovaniu kvality vysokého školstva. V rovine teoretickej vznikajú na vysokých školách publikácie venované kvalite vzdelávania (Verešová a kol., 2012, Vetráková, 2014). Podľa zákona č. 496/2009 Z.z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 131/2002 Z.z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov za zabezpečovanie kvality vysokoškolského vzdelávania zodpovedá vysoká škola. Vysoká škola je povinná realizovať hodnotenie pedagógov a kvality ponúkaných študijných programov a Akreditačnej komisii predložiť hodnotiacu správu z realizovaného hodnotenia. Na vysokých školách boli kreované Rady pre hodnotenie kvality, ktorých úlohou je systematicky riešiť kvalitu poskytovaného vzdelávania. Vychádzajúc z vyššie uvedeného rozhodli sme sa zmapovať kvalitu vzdelávacej činnosti vysokoškolských pedagógov na FHPV PU.

Vzdelávacia činnosť vysokoškolských pedagógov na FHPV PU v Prešove z pohľadu študentov

Cieľ a metodika prieskumu

V záujme zvyšovania kvality vzdelávania na vysokej škole považujeme za dôležité uskutočňovať permanentnú sebareflexiu vlastnej pedagogickej činnosti vysokoškolských učiteľov. Jedným z nástrojov sú dotazníky spätnej väzby administrované študentom o vlastnej pedagogickej činnosti, ktoré je možné administrovať priebežne, počas semestra akademického roka, prípadne po jeho ukončení.

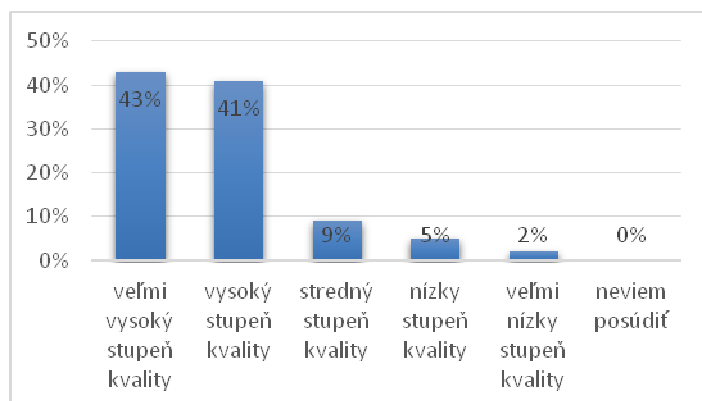
Po ukončení letného semestra akademického roka 2014/2015 sme uskutočnili prieskum zameraný na mapovanie názorov študentov PU na kvalitu vzdelávacej činnosti pedagógov FHPV PU v Prešove. V prieskume sme použili metódu dotazníka so 16-timi škálovými položkami. Študenti mali možnosť zakrúžkovať jednu z možností A-F, kde A znamenalo veľmi vysoký stupeň kvality, B – vysoký stupeň kvality, C – stredný stupeň kvality, D – nízky stupeň kvality, E – veľmi nízky stupeň kvality a F – neviem posúdiť.

Položky dotazníka boli koncipované so zameraním na: odborné spôsobilosti učiteľov a schopnosť jasne a zrozumiteľne ich sprostredkovať študentom, spôsobilosť motivovať a aktivizovať študentov na hodinách (prepájanie teórie a praxe, používanie príkladov na hodinách, využívanie učebných pomôcok, priestor pre kritické myslenie), spôsobilosť vytvárať pozitívnu pracovnú klímu na hodinách (dodržiavanie stanoveného harmonogramu výučby, zohľadňovanie požiadaviek študentov, ústretovosť, vytváranie pozitívnej atmosféry), hodnotenie výsledkov študentov (jasná formulácia požiadaviek a kritérií hodnotenia, objektívne hodnotenie na základe vopred stanovených kritérií).

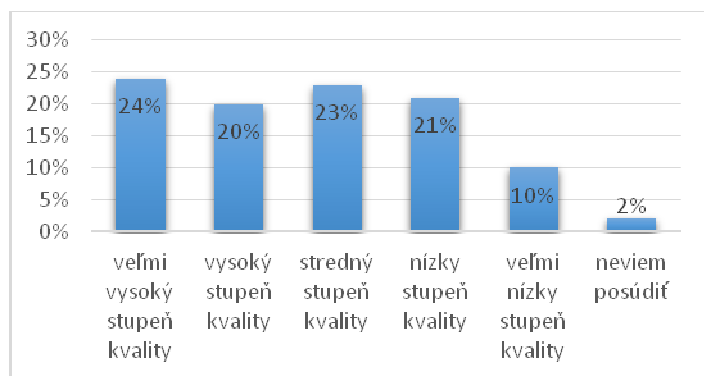
Najvýznamnejšie výsledky prieskumu

Odborné spôsobilosti pedagógov a schopnosť sprostredkovať učivo jasne a zrozumiteľne

Pri mapovaní odborných spôsobilostí vysokoškolských pedagógov na FHPV PU sme sa zamerali na to, ako študenti hodnotia ich odborné vedomosti, ale aj to, ako pohotovo reagujú na podnety študentov, či dokážu sprístupniť učivo jasne a zrozumiteľne bez zbytočného zabiehania do iných tém. Väčšina respondentov hodnotila celkovo tieto odborné spôsobilosti veľmi pozitívne. Vysokým stupňom kvality hodnotili respondenti najmä odborné vedomosti vyučujúcich (43 % uviedlo veľmi vysoký stupeň kvality, 41 % vysoký stupeň kvality, Obrázek 1), reakcie na podnety študentov, ako aj poradenskú a konzultačnú činnosť pri riešení odborných problémov. O niečo menej pozitívne hodnotili respondenti schopnosť učiteľov sprístupniť informácie jasne a zrozumiteľne – túto schopnosť hodnotilo 25 % veľmi vysokým stupňom kvality, 32 % vysokým stupňom kvality, 20 % stredným a 11 % nízkym stupňom kvality. V tejto skupine položiek bola najhoršie hodnotená položka mapujúca názory študentov na schopnosť vyučujúceho sprostredkovať relevantné informácie, ktoré sa vzťahujú na obsah výučby a zbytočné nezabiehania do iných tém – 21 % respondentov hodnotilo uvedenú schopnosť nízkym, 10 % veľmi nízkym a 23 % stredným stupňom kvality. 44 % ju hodnotilo vysokým alebo veľmi vysokým stupňom kvality (Obrázek 2). Aj napriek tomu považujeme celkovo hodnotenie odborných spôsobilostí vyučujúcich zo strany študentov za pozitívne.



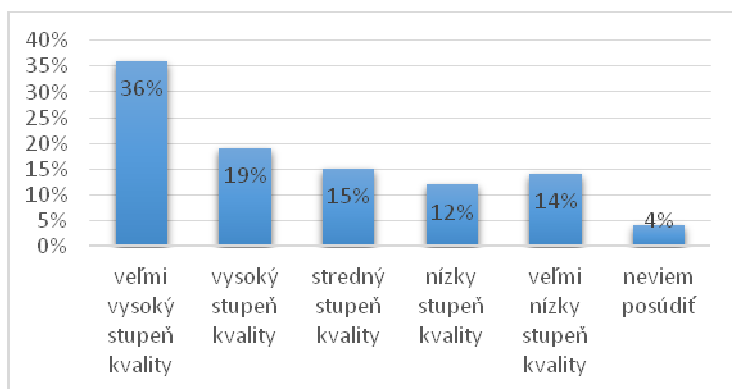
Obrázek 1. Hodnotenie odborných vedomostí vyučujúcich



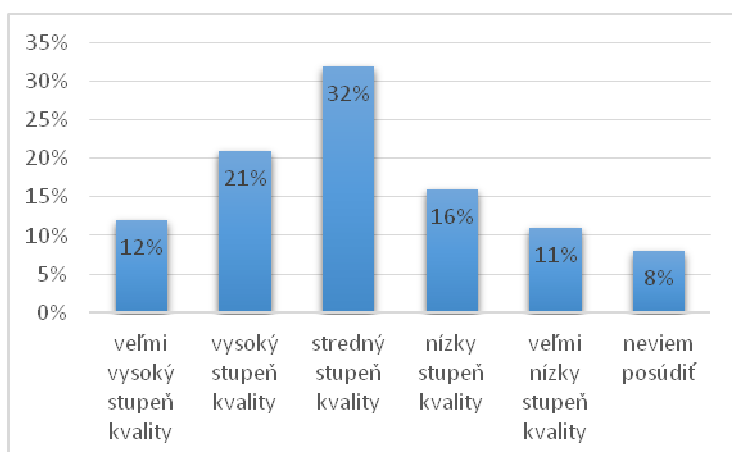
Obrázek 2. Poskytovanie relevantných informácií vyučujúcimi

Spôsobilosť pedagógov motivovať a aktivizovať študentov na hodinách

Z hľadiska motivácie a aktivizácie študenta na vyučovaní má učiteľ širokú škálu prostriedkov, ako to uskutočniť. Jedným z nich je jeho schopnosť prepájať praktické skúsenosti s teoretickými poznatkami. Väčšina respondentov hodnotila túto schopnosť vysokým stupňom kvality – 39 %, 15 % veľmi vysokým stupňom kvality. Veľká časť však bola aj tých, ktorí hodnotili uvedenú schopnosť stredným (14 %), nízkym (15 %) alebo až veľmi nízkym stupňom kvality. Veľmi pozitívnym zistením bolo, že väčšina respondentov hodnotila veľmi vysokým stupňom kvality aj schopnosť učiteľov zapájať študentov do diskusie (35 %), 19 % hodnotilo túto schopnosť vysokým stupňom kvality a 15 % stredným stupňom kvality (Obrázek 3). Výučba tak nadobúda viac interaktívny charakter, čo má nepochybne pozitívne dôsledky tak pre vyučujúceho, ako aj samotných študentov. Naopak, menej pozitívnym zistením bolo, že väčšina respondentov hodnotila schopnosť vyučujúcich vytvárať priestor pre samostatné a kritické myslenie stredným stupňom kvality (32 %), 21 % vysokým, ale zároveň 16 % nízkym stupňom kvality. 8 % študentov sa nevedelo vyjadriť, zvyšní študenti hodnotili túto schopnosť veľmi vysokým alebo naopak, veľmi nízkym stupňom kvality približne v rovnakom zastúpení (Obrázek 4). Žiaľ, uvedená skutočnosť sa prejavuje aj v pomerne nízkej miere kritického myslenia a schopnosti argumentovať u študentov, na čo poukazuje napr. Kosturková (2013). Nejednoznačne bola hodnotená schopnosť vyučujúcich nadchnúť študentov pre štúdium svojho predmetu – väčšina respondentov hodnotila túto schopnosť stredným stupňom kvality (32 %). Neuspokojivé boli tiež zistenia smerujúce k hodnoteniu vyučujúcich a ich schopnosti využívať didaktické prostriedky, vrátane IKT na hodinách. Väčšina respondentov uviedla stredný (35 %) alebo nízky stupeň kvality (23 %).



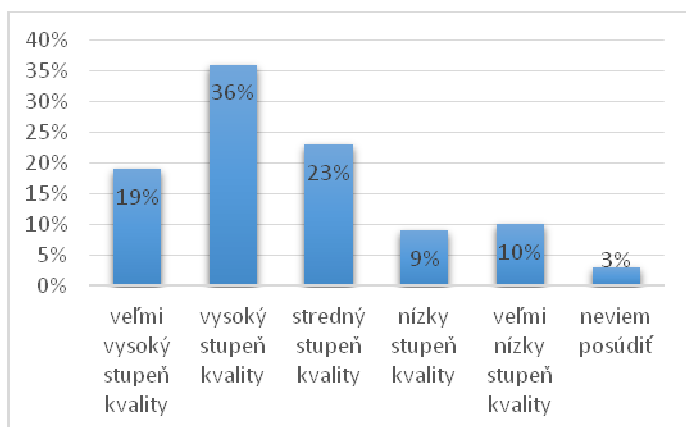
Obrázek 3. Priestor pre diskusiu



Obrázek 4. Podnecovanie samostatného a kritického myslenia

Spôsobilosť vytvárať pozitívnu pracovnú klímu na hodinách

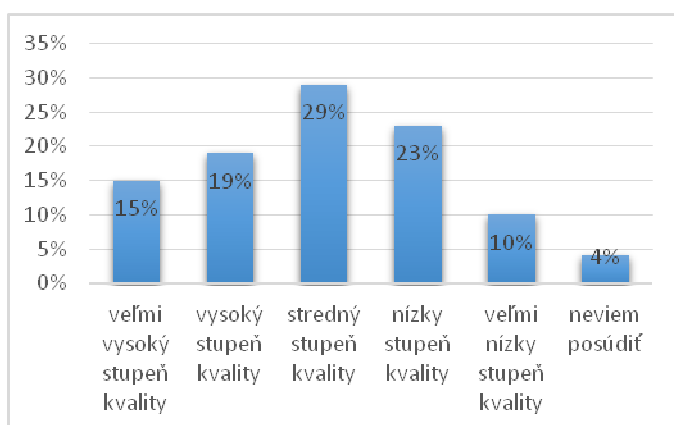
Pri mapovaní spôsobilosti učiteľov vytvárať pozitívnu pracovnú klímu na hodinách sme sa študentov pýtali priamo na schopnosť učiteľov navodiť dobrú atmosféru na hodinách, na ich ústretovosť a schopnosť zohľadňovať požiadavky študentov, ale aj na to, či dodržiavajú stanovený harmonogram výučby, čo pokladáme za dôležité z hľadiska stanovenia a dodržiavania stanovených pravidiel. Väčšina respondentov hodnotila schopnosť vyučujúcich vytvárať pozitívnu atmosféru na vyučovanú vysokým (36 %) alebo veľmi vysokým (19 %) stupňom kvality. Takto odpovedala viac než polovica opýtaných (Obrázek 5). Veľmi pozitívne bola hodnotená snaha vyučujúcich zohľadňovať potreby a požiadavky študentov a ústretovosť voči študentom. Až 33 % respondentov hodnotilo ústretovosť pedagógov veľmi vysokým stupňom kvality, 19 % vysokým a 14 % stredným stupňom kvality. O niečo menej pozitívne bola hodnotená schopnosť vyučujúcich dodržiavať stanovený harmonogram výučby, avšak aj v tomto prípade väčšina respondentov pozitívne ocenila vyučujúcich – 33 % respondentov uviedlo vysoký, 18 % veľmi vysoký a 22 % stredný stupeň kvality.



Obrázek 5. Schopnosť vytvárať pozitívnu atmosféru

Spôsobilosť objektívne hodnotiť výsledky študentov

Schopnosť objektívneho hodnotenia zo strany vyučujúcich je jednou z najproblematickejších oblastí ich pedagogickej činnosti. Toto konštatovanie sa potvrdilo aj naším prieskumom. Celkovo možno konštatovať, že hodnotenia študentov boli v tomto smere menej pozitívne než pri hodnotení ostatných sledovaných spôsobilostí. Zaujímalo nás, či vyučujúci jasne formulujú požiadavky a kritériá hodnotenia už na začiatku semestra a či na základe vopred stanovených kritérií hodnotia výsledky študentov. Väčšina respondentov sa vyjadrila pomerne nejednoznačne. 29 % respondentov hodnotilo stredným stupňom kvality schopnosť vyučujúcich objektívne, na základe vopred stanovených kritérií hodnotiť výsledky študentov, 23 % uviedlo nízky a 10 % veľmi nízky stupeň kvality. Naopak, 15 % uviedlo veľmi vysoký a 19 % vysoký stupeň kvality. Ostatní respondenti sa nevedeli vyjadriť (Obrázek 6).



Obrázek 6. Schopnosť objektívne hodnotiť

Záver

Z našich zistení možno konštatovať, že väčšina opýtaných respondentov hodnotí vzdelávaciu činnosť vyučujúcich na FHPV PU v Prešove pozitívne. Naše zistenia čiastočne korešpondujú s výsledkami, ktoré vysoké školy na Slovensku uverejňujú na

svojich webových stránkach v rámci vnútorného systému hodnotenia kvality poskytovaného vzdelávania, ktoré je realizované väčšinou prostredníctvom akademických informačných systémov, teda v elektronickej podobe. Zrejme to je dôvod, prečo uvedeným meraniam chýba dôslednejšia kvantitatívno-kvalitatívna analýza. Z dostupných informácií napr. na webovej stránke Trnavskej univerzity v Trnave (<http://pdf.truni.sk/vnutorny-system-kvality?studenti>), na stránke UMB v Banskej Bystrici (<http://www.umb.sk/studium/informacie/anketa-o-kvalite-vyucby-a-uciteloch.html>) možno konštatovať, že pedagógovia, podobne ako na našej fakulte, dosahujú skutočne vysoko pozitívne hodnotenia zo strany študentov, najmä čo sa týka ich odborných vedomostí. Podobne ako uvádza Krajčová (2013), aj my môžeme vo vzťahu k didaktickým kompetenciám konštatovať, že študenti pozitívne oceňujú najmä ústretovosť pedagógov, schopnosť vytvárať pozitívnu atmosféru, schopnosť podnecovať diskusiu. Najmenej pozitívne bola oceňovaná schopnosť vyučujúcich podnecovať rozvíjanie kritického myslenia študentov na hodinách. Vo vzťahu k hodnoteniu boli naše zistenia veľmi podobné so zisteniami na UMB v Banskej Bystrici, kde síce študenti pozitívne ohodnotili jasné a presné formulovanie požiadaviek na hodnotenie v rámci výučby hneď na jej začiatku, zároveň ale vyjadrili menšiu spokojnosť so schopnosťou vyučujúcich objektívne hodnotiť ich výsledky.

Z uvedeného vyplýva, že aj napriek celkovo pozitívnemu hodnoteniu je možné vzdelávaciu činnosť našich pedagógov ešte vylepšiť. Predovšetkým z hľadiska didaktického je potrebné venovať pozornosť ich neustálemu zdokonaľovaniu prostredníctvom programov celoživotného vzdelávania, či vzdelávacích programov zameraných na vysokoškolskú didaktiku. Rovnako je potrebné podnecovať vyučujúcich k systematickej sebareflexii a neustálej práci na skvalitňovaní vlastnej pedagogickej činnosti, ktorú považujeme z hľadiska zvyšovania kvality vzdelávania za veľmi dôležitú a podstatnú.

Použitá literatúra

- BLAŠKO, Michal. *Úvod do modernej didaktiky II* [online]. Košice: KIP TU, 2012, 27.03.2015 [cit. 2015-05-15]. Dostupné z: <http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&menu=1310>
- BLAŠKO, Michal. *Kvalita v systéme modernej výučby* [online]. Košice: technická univerzita, 2013, 27.03.2015 [cit. 2015-05-15]. Dostupné z: <http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&menu=1310>.
- Cesta ke kvalitě [online]. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2012, [cit. 2015-05-10]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz>
- JANÍK, Tomáš. a kol. *Kvalita (ve) vzdělávání*. 1. vyd. Brno: MU, 2013, 434 s. ISBN 978-80-210-6349-5.
- KOSTURKOVÁ, Martina. Schopnosť študentov učiteľských odborov argumentovať. In: KRAJČOVÁ, Nadežda. a Valentína. ŠUŤÁKOVÁ. (eds.) *Učiteľ na ceste k profesionalite*. Vyd. 1. Prešov: FHPV PU, 2013, s. 46–54. ISBN 978-80-555-0984-6.

- KRAJČOVÁ, Nadežda. Pregraduálna príprava učiteľov – stav a očakávania. In: KRAJČOVÁ, Nadežda. a Valentína ŠUŤÁKOVÁ. (eds.) *Učiteľ na ceste k profesionalite*. Vyd. 1. Prešov: FHPV PU, 2013, s. 37–45. ISBN 978-80-555-0984-6.
- Štátna školská inšpekcia. Projekty ESF [online]. Bratislava: Štátna školská inšpekcia, 2013, [cit. 2015-05-10]. Dostupné z: <http://www.ssiba.sk/Default.aspx?text=g&id=25&lang=sk>.
- Towards the european higher education area. Communiqué of the meeting of europ Ean ministers in charge of higher Education In prague on may 19th 2001. [online]. 3.7.2010 [cit. 2015-05-10]. Dostupné z: http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf.
- Trnavská univerzita v Trnave. Pedagogická fakulta. [online]. Trnava: PdF, 2015, 13.09.2014, [cit. 2015-05-10]. Dostupné z: <http://pdf.truni.sk/vnutorny-system-kvality?studenti>.
- TUREK, Ivan. Kvalita vzdelávania. 1. vyd. Bratislava: Iura Edition, spol. s r. o., 2009, 231 s. ISBN 978-80-8078-243-6.
- UHĚREKOVÁ, Mária. Prehľad o deklarovovaných vonkajších a vnútorných cieľoch hodnotenia a sebahodnotenia práce škôl (podkladová štúdia) [online]. 29.02.2012 [cit. 2015-03-10]. Dostupné z: <http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/Uherekova.pdf>.
- VEREŠOVÁ, Marcela. a kol. *Kvalita vzdelávania na UKF v Nitre: monitoring a vyhodnotenie implementácie európskych noriem a smerníc (ESG)*. 1. vyd. Nitra: UKF, 2012, 150 s. ISBN 978-80-558-0175-9.
- VETRÁKOVÁ, Milota. *Systém kvality vzdelávania na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici*. 1. vyd. Banská Bystrica: Belianum, 2014, 162 s. ISBN 978-80-557-0671-9.
- Výsledky ankety študentov UMB o kvalite výučby a o učiteľoch v akademickom roku 2013/2014. [online]. 3.11.2014 [cit. 2015-03-10]. Dostupné z: <http://www.umb.sk/studium/informacie/anketa-o-kvalite-vyucby-a-uciteloch.html>
- Zákon č. 496/2009 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. [online]. 19.01.2010 [cit. 2015-04-12]. Dostupné z: http://www.uips.sk/sub/uips.sk/images/PKvs/z496_2009.pdf.

Činnost výchovného poradce na základní škole z pohledu žáků 7. až 9. tříd

Mgr. Michaela Fialová, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Poříčí 7/9, Brno,
e-mail: fialovam@mail.muni.cz

Abstrakt: V příspěvku je prezentováno výzkumné šetření, které bylo provedeno v rámci několika základních škol Jihomoravského kraje. Šetření bylo kvantitativního charakteru a mapuje znalosti a informace, které žáci sedmých až devátých tříd o poradenství na základní škole mají. Příspěvek se zaměřuje zejména na činnost výchovného poradce. Výzkumná zjištění ukazují, že je nutné zlepšit činnost školního poradenského pracoviště, včetně působení výchovného poradce, aby mohlo být efektivně naplněno jeho poslání.

Klíčová slova: výchovný poradce, dotazník, poradenství, respondent, výzkum, škola, zdraví, žák

The work of the school counselor at an elementary school from the point of view of 7th to 9th grade students

Abstract: This paper presents research which was carried out in several elementary schools in the South Moravian Region. The research was quantitative in nature and mapped the knowledge and information on counselling that pupils of seventh to ninth grade of elementary school have obtained. The paper focuses particularly on the work of the school counselor. Research findings show the need to improve the school's counseling activities, including the work of the school counselor so that his task could be more effectively fulfilled.

Key words: educational counselor, questionnaire, counseling, respondent, research, school, health, pupil

Problematika poradenství je čím dál více aktuálním tématem a velice důležitou funkcí pro bezproblémový edukační systém. Jedná se o stěžejní podporu a pomoc, kterou mohou odborníci poskytnout žákům včas. Zejména jako primární prevence patologických jevů je poradenství nezbytné. U dětí a mladistvých v riziku poruch chování a emocí musí být tento poradenský systém velmi dobře nastaven, aby byl zcela funkční a plnil své poslání. Intervence a poradenství se musí poskytovat co nejdříve. To znamená ještě dříve, než problém vznikne. Vzdělání je důležitou součástí v naší společnosti, a aby bylo naplněno, musí dítě i mladistvý mít k tomuto procesu vhodné podmínky. Pokud se tedy žáci setkají s překážkou, kterou sami nedokáží vyřešit, je nutné, aby mu bylo poskytnuto odborné poradenství, a tím se zabránilo ztížení podmínek celého edukačního procesu. Jakmile tyto podmínky nejsou naplněny, žáci se mohou dostat do rizika a problému, které se na sebe postupem času nabalují a může

vzniknout porucha chování či emocí. Tato porucha pak může vést k neúspěšnému edukačnímu procesu, a dítě nebo mladistvý tak zbytečně přicházejí o své možnosti a perspektivu do budoucnosti (Vítková, 2003; Dryden, 2008).

Poradenství a celkový jeho proces je označení pro práci, která má pomoci objasňovat a plnit cíle jedinců, kteří tuto možnost využijí. Podle Britské společnosti pro psychoterapii a poradenství byla vypracována definice poradenství. Uvádí, že poradenství je činnost, kdy poradce nevybízí klienta k určitému řešení nebo jednání, pouze ukazuje možnosti, jak postupovat dál ve svém problému. Poradenství probíhá v soukromém prostředí a poradce se snaží s klientovou pomocí zjistit, jaké má potíže, zdali ztratil smysl a perspektivu budoucnosti aj. Včasnost a odbornost školského poradenského zařízení stojí v procesu intervence ve školním prostředí na prvním místě (Dryden, 2008).

Společnost klade stále větší nároky na připravenost pro budoucí povolání žáků. Škola představuje základního a největšího zástupce, který vykonává edukační proces. Školy mají výsadní postavení v systému prevence a poradenství (Kachlík, 2011). Na úrovni školy figuruje v rámci poradenství a prevence školní poradenské pracoviště. Mezi jeho primární funkce spadá řešení školní neúspěšnosti žáků, integrace žáků se zdravotním znevýhodněním a postižením a primární intervence poruch chování a emocí. Činnosti daného pracoviště se perspektivně zaměřují na vhodnou připravenost žáků pro budoucí povolání (Valentová a kol., 2013). Pracovníky tohoto školního poradenského pracoviště jsou výchovný poradce, školní metodik prevence a dále pak dle školy školní psycholog a školní speciální pedagog (Michalík, 2008). Výchovný poradce je ustaven na každé základní škole. Koordinuje poradenské nabídky pro žáky a intervenční aktivity ve škole. Svoji činnost směřuje zejména k žákům, jejich zákonným zástupcům a pedagogům. Také spolupracuje s odborníky z jiných poradenských zařízení. Ve vztahu k bezproblémovým žákům výchovný poradce svoji činnost směřuje zejména na jejich profesní orientaci a kariérové poradenství. Nejčastěji radí a pomáhá žákům a jejich zákonným zástupcům s výběrem školy pro další vzdělávání. Pokud se zaměříme na práci výchovného poradce směrem k žákům v riziku nebo s poruchami chování a emocí, je jeho funkce nepostradatelná. Výchovný poradce by měl vždy co nejdříve zasáhnout a poskytnout efektivní intervenci. Poskytuje primárně konzultace třídnímu učiteli a dále žákům a jejich zákonným zástupcům. V neposlední řadě komunikuje a spolupracuje s dalšími odborníky z jiných poradenských zařízení. Výchovný poradce je tak nesmírně důležitý pro kvalitní edukační proces všech dětí a mladistvých (Vojtová, 2010).

Cíl

Cílem výzkumu bylo zjistit, do jaké míry mají žáci 7. až 9. tříd kvalitní znalosti o činnosti výchovného poradce na své základní škole. Chtěli jsme zjistit, zdali vědí, že je výchovný poradce na jejich škole, jak jim může pomoci. Dále nás zajímalo, zdali jim byl výchovný poradce představen a jestli vědí, kde ho ve své škole mohou nalézt. Tímto tématem jsme se zabývali proto, abychom se mohli udělat lepší představu o funkci výchovného

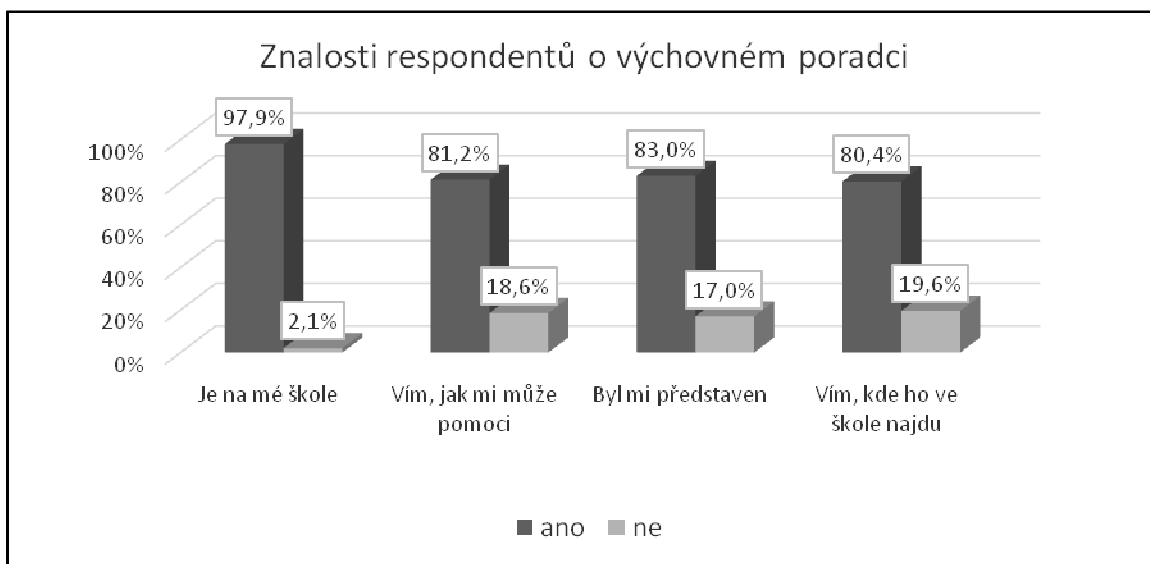
poradce, a to zejména ze strany žáků. Pokud žáci necítí podporu a nevědí, jaké možnosti poradenství na základní škole nabízí, ztrácí tato činnost svůj smysl. Proto je důležité, aby výchovný poradce efektivně plnil své poslání zejména směrem k žákům.

Metodika

Ve výzkumném šetření jsme se zaměřili na školní poradenské pracoviště, s nímž přijde do styku každý žák a mělo by poskytovat preventivní a primárně intervenční pomoc, která je důležitá pro efektivní edukační proces. V rámci výzkumu jsme se zabývali analýzou znalostí žáků o výchovném poradci na jejich škole. Zvolili jsme kvantitativní metodu, jež je charakterizována podle Švece a kol. (2009, s. 42) jako „*experimentální, kvaziexperimentální, průřezový, longitudinální, dotazníkový a statistickopřehledový výzkum*“. Jako výzkumný nástroj byl použit dotazník o 47 položkách uzavřeného charakteru, jenž umožnil rychlý a hromadný sběr dat. Cílovým souborem bylo 388 respondentů staršího školního věku, kteří v době realizace výzkumu navštěvovali 7. až 9. ročník základní školy. Školy pro výzkumné šetření byly vybrány pomocí prostého náhodného výběru. Do tohoto výběru spadaly běžné základní školy z města Brna, celkem 112. Vyplňování dotazníku se z celkového počtu 388 zúčastnilo 268 chlapců (69 %) a 120 dívek (31 %). Pokud se jedná o ročníky, nejvíce byl zastoupený ročník devátý (151 respondentů, tj. 39 % souboru), se sestupnou četností následovaly ročník osmý (125 respondentů, tj. 32 % souboru) a ročník sedmý (112 respondentů, tj. 29 % souboru).

Výsledky a diskuse

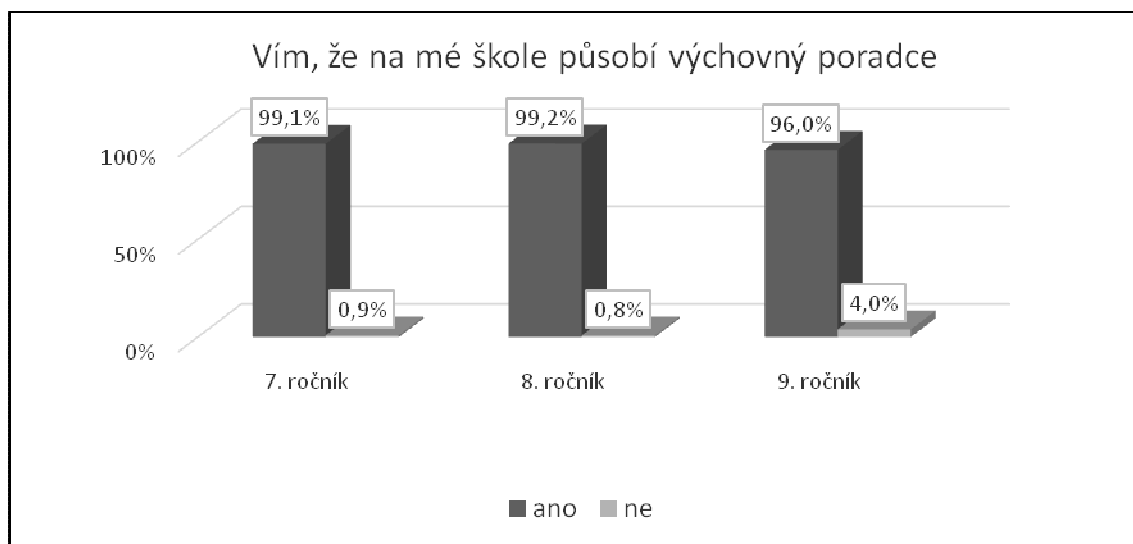
Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda žáci 7. až 9. ročníků mají dostatečné informace o školním poradenském zařízení, a to zejména o výchovném poradci, což ilustruje Obrázek 1. Z výsledků šetření je patrné, že žáci (98 %) mají kvalitní informace o tom, zda je výchovný poradce ze školního poradenského pracoviště ve škole přítomen, nebo nikoli. Pokud jsme se zaměřili na charakteristiku jeho činností nebo umístění pracoviště, žáci informace tohoto charakteru mají jen v menší míře (kolem 80 %). Často jsme se setkávali s odpověďmi, že i když žáci vědí, že mají na škole daného pracovníka, už nevědí, jak jim může pomoci a kde se nachází jeho pracovna v areálu školy. Z toho vyplývá, že pro naši cílovou skupinu může efekt poradenství ztrácet smysl a poslání pracoviště nemusí být naplněno, tím pádem je edukační proces pro žáky a jejich zákonné zástupce ztížený.



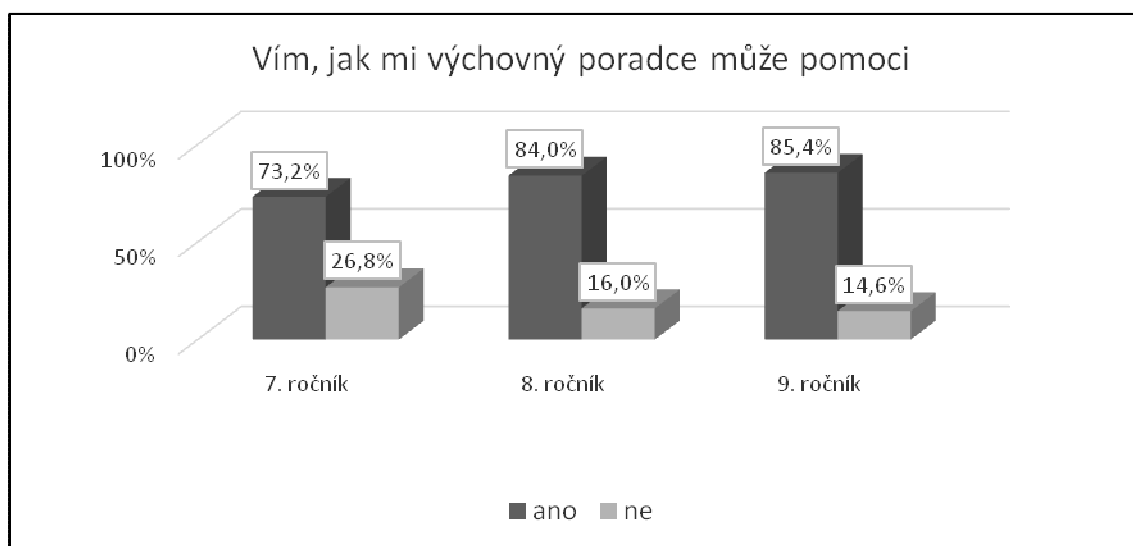
Obrázek 1. Znalosti o osobě a funkci výchovného poradce na škole - odpovědi respondentů celého sledovaného souboru

Z vyhodnocení výzkumu dále vyplývá, že žáci sedmých až devátých ročníku ve většině vědí, že na škole existuje a působí výchovný poradce. Pokud jsme respondentům položili otázku, zdali vědí, jak jim výchovný poradce může pomoci, i zde žáci ve většině odpovídali, že ano. Přesto však informace o tom, jak jim může pomoci, již nejsou tak frekventované. Rovněž se dozvídáme, že ve více než 80 % je výchovný poradce žákům na školách představen, téměř pětina souboru však nikoli, což není zanedbatelné. Na otázku, zdali žáci vědí, kde výchovného poradce mohou ve škole nalézt, většina opět odpovídá, že ano, téměř pětina však reagovala negativně. Četnost negativních odpovědí na položky zjišťující povědomost respondentů o sídle výchovného poradce na škole a možnostech jeho pomoci ukazuje na rezervy v informovanosti vzorku.

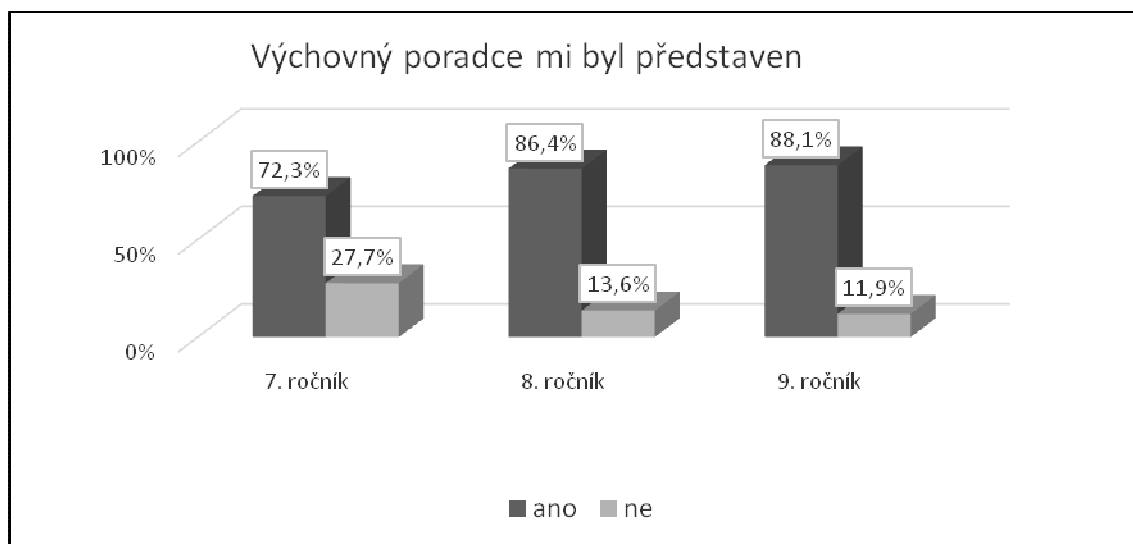
Pokud se zaměříme na znalosti v zastoupení odpovědí všech tří ročníků, z výsledků šetření vyplývá, že většina (99 %) žáků sedmých ročníků ví, že na jejich škole výchovný poradce působí, obdobně žáci z ročníků osmých (99 %) a devátých (96 %), což znázorňuje Graf 2. Pokud jsme se žáků zeptali na otázku, zdali vědí, jak jim může výchovný poradce pomoci, z výsledků dle zastoupení ročníků vychází, že většina žáků sedmých ročníků (73 %) reagovala kladně. U žáků osmého ročníku kladně odpověděla opět většina (84 %), u ročníku devátého tomu bylo podobně (85 %), což ilustruje Obrázek 3. Jak je zřejmé z Grafu 4, většině žáků sedmých (72 %), osmých (86 %) i devátých ročníků (88 %) byl výchovný poradce představen. Stejně tak i v poslední položce jsou žáci sedmých (70 %), osmých (85 %) s devátých ročníků (84 %) seznámeni s místem pracoviště výchovného poradce na jejich základní škole. Tuto skutečnost ukazuje Obrázek 5.



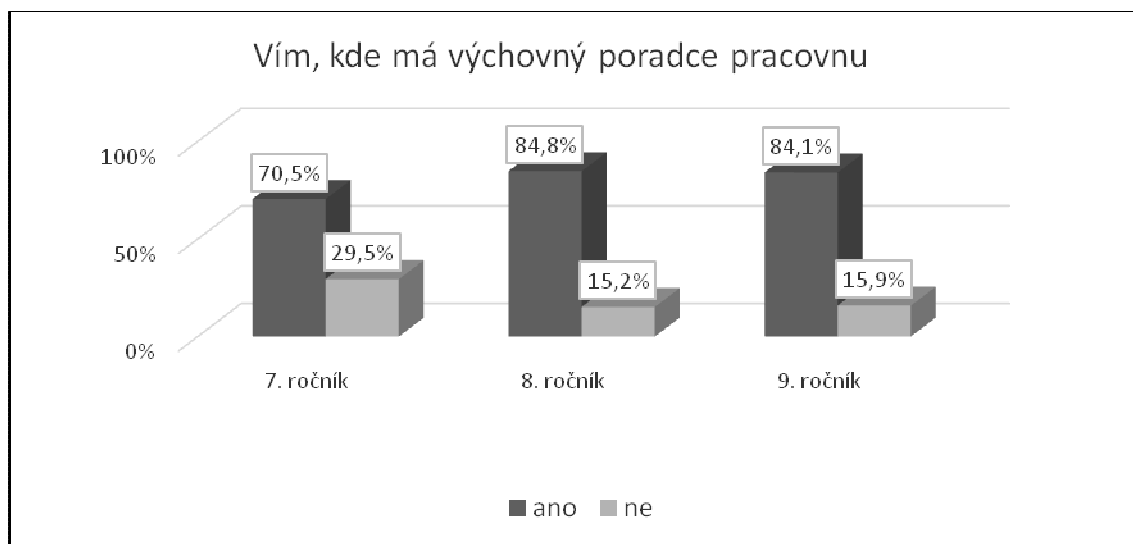
Obrázek 2. Znalosti o působení výchovného poradce na základní škole - odpovědi respondentů tříděny dle ročníků.



Obrázek 3. Znalosti o možnostech pomoci výchovného poradce na základní škole - odpovědi respondentů tříděny dle ročníků



Obrázek 4. Znalosti o osobě výchovného poradce na základní škole - odpovědi respondentů tříděny dle ročníků



Obrázek 5. Znalosti o umístění pracovny výchovného poradce na základní škole - odpovědi respondentů tříděny dle ročníků

Závěr

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda žáci 7. až 9. ročníků mají dostatečné informace o výchovném poradci. Z výsledků šetření vyplynulo, že žáci disponují kvalitními informacemi o zastoupení daného pedagogického pracovníka ze školního poradenského pracoviště ve škole. Pokud jsme se zaměřili na charakteristiku jeho činností nebo umístění pracoviště, jsou o nich žáci informováni již méně, pětina souboru je prakticky nezná. Často jsme se setkali s odpověďmi, že i když žáci vědí, že je na škole funkce výchovného poradce ustavena, už nevědí, jak jim může pomoci a kde se nachází jeho pracovna. Tyto skutečnosti mohou vážně narušit celkový edukační proces a mohou dát vzniknout různým problémům a dokonce i poruchám chování a emocí. Je

třeba upozornit, že školní poradenské pracoviště a zejména výchovný poradce zastává velmi důležitou roli ve výchovně-vzdělávacím procesu, proto je třeba, aby jeho poslání bylo zcela naplněno a žákům tak zajištěna lepší perspektiva do budoucnosti a jistější bezproblémový průběh edukačního procesu. Z hlediska doporučení pro praxi bude potřebné, aby žáci mohli být více v kontaktu s pracovníky školního poradenského pracoviště, zejména s výchovným poradcem, aby mohl vzniknout smysluplný vztah a upevňovat se vzájemná důvěra. Možným řešením může být začlenění vyučovacích hodin, které by vedli poradenští pracovníci školy, zejména výchovný poradce. Žáci se s ním měli osobně seznámit a přímo od něj se dozvědět, s jakými typy problémů se na něj mohou obracet, jak situace řešit, kdy a jak požádat o radu či odbornou pomoc. Tato nabídka by se neměla týkat pouze žáků, ale také jejich zákonných poradců, jež se na edukačním procesu velkou mírou podílejí.

Použitá literatura

- DRYDEN, W. *Poradenství*. Praha: Portál, 2008, 117 s. ISBN 978-80-7367-371-0.
- CHRÁSTKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- KACHLÍK, P. *Škola a zdraví*. Brno: MSD, 2011, 343 s. ISBN 978-80-7392-187-3.
- MICHALÍK, J. *Školský poradenský systém v České republice (východiska, rizika, příležitosti, návrh pojetí) expertní stanovisko* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. 93 s. [cit. 2015-03-23]. Dostupné z: <<http://www.uss.upol.cz/cz/clenove/profil/michalik/SPZ-expert-stanovisko.pdf>>.
- ŠVEC, Š. a kol. *Metodologie věd o výchově, Kvantitativně – scientické a kvalitativně – humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. Brno: Paido, 2009. 302 s. ISBN 978-80-7315-192-8.
- VALENTOVÁ, L. a kol. *Školní poradenství I*. Praha: Karlova univerzita, 2013. 298 s. ISBN 978-80-7290-710-6.
- VÍTKOVÁ, M. *Otázky speciálně pedagogického poradenství*. Brno: MSD, 2003. 261 s. ISBN 80-86633-08-X.
- VOJTOVÁ, V. *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 330 s. ISBN 978-80-210-5159-1.

Nezamestnanosť ako andragogický problém

Mgr. Milan Filip, PhD., Univerzita Mateje Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, Katedra andragogiky PDF, Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica, Slovenská republika, e-mail: milan.filip@umb.sk

Abstrakt: Nezamestnanosť predstavuje veľmi závažný spoločenský problém. Je všeobecne známou skutočnosťou, že fenomén nezamestnanosti sa vyskytoval, vyskytuje a bude vyskytovať v našej spoločnosti. Cieľom príspevku je poukázať na možnosti a potenciál andragogickej intervencie pri riešení problematiky nezamestnanosti. Práve edukácia je jedným z funkčných nástrojov pri eliminácii a odstraňovaní negatívnych dôsledkov nezamestnanosti.

Kľúčová slova: nezamestnanosť, andragóg, vzdelávanie dospelých

Unemployment as an andragogical problem

Abstract: Unemployment is a very serious social problem. It is a well known fact that the phenomenon of unemployment has occurred, does occur and will occur in our society. The aim of this paper is to highlight the options and potential of andragogical intervention in tackling unemployment. Education itself is one of the operational tools in eliminating and removing the negative consequences of unemployment.

Key words: unemployment, adult educators, adult education

Nezamestnanosť je veľmi páľčivý spoločenský problém, ktorý sa negatívne premieta do života jednotlivca, rodiny, regiónu či krajiny. Nutnosť riešenia problematiky nezamestnanosti si nezriedka vyžaduje záujem celého spektra odborníkov zaoberajúcich sa rôznymi vednými oblasťami, ako napríklad ekonómovia, historici, štatistici, pedagógovia, lekári a mnohí ďalší. Nezamestnanosť jednotlivca totiž presahuje cez takmer všetky sféry ľudského života a úzko súvisí s jednak otázkou existenčnou, tak s otázkou kvality života človeka. Nezrieka sa stretávame aj s proklamovanou snahou, takmer všetkých politických zoskupení predmetný problém riešiť a to najmä počas predvolebných kampaní. Riešenie problematiky nezamestnanosti predstavuje aj vážny politický problém jednotlivých krajín. Efektívnosť zavedených nástrojov s cieľom zníženia nezamestnanosti, mnohokrát u občanov predstavuje jeden z významných identifikátorov úspešnosti vládnutia zvolených politických nominantov. Treba dodať, že problém nezamestnanosti nie je nový, ale je to problém, ktorý sa vyskytoval v mnohých historických obdobiach a etapách vývoja ľudstva. Pre ilustráciu uvediem príklad z novších dejín a to vyhrotenej situácie na trhu práce na Slovensku v období ČSR 1918 – 1938.

Mlynárik (1964) poukazuje na negatívne sociálne konzekvencie nezamestnanosti keď, „nevyhovujúce sociálne pomery, a predovšetkým chronická nezamestnanosť, mali hlavný podiel na vzniku a existencii mnohých chorôb. Vplyvom trvalého nedostatku pracovných možností sa rapídne znižovala životná úroveň obyvateľstva, klesala spotreba potravín nevyhnutných pre udržiavanie zdravého ľudského organizmu, nastávala podvýživa” (Mlynárik, 1964, s. 137).

Jedným z uplatňovaných nástrojov bolo takzvané sezónne vyst'ahovalectvo. Sezónne vyst'ahovalectvo bolo na Slovensku široko rozvinuté ešte za Rakúsko-uhorskej monarchie. „Vznikom ČSR nastali vážne ťažkosti, ako a kde umiestniť sezónnych robotníkov, ktorých slovenské poľnohospodárstvo nemohlo využiť. Preto im Slovenský úrad práce sprostredkoval prácu v európskych štátoch. V rokoch 1919-1938 sa takto na základe zmlúv sprostredkovala práca pre viac ako 220 000 sezónnych robotníkov” (Mlynárik, 1964, s. 58).

Ako na uvedenom príklade môžeme vidieť problém nezamestnanosti v spoločnosti existoval, existuje a pravdepodobne bude existovať. To však v akej miere, aká bude kvalita života ľudí, aký bude podiel medzi dopytom a ponukou pracovných miest, ako budú vnímaní jednotlivci bez práce spoločnosťou závisí predovšetkým aj z implementovaných nástrojov politiky práce, trhového hospodárstva krajiny, ako aj vývoja globálneho trhu práce.

Košta (2011) klasifikuje hlavné dôsledky hospodárskej krízy na vývoj globálneho trhu práce nasledovne:

- a) Došlo k extrémnemu zrýchleniu preskupenia potreby pracovných síl v IT.
- b) Výrobný sektor môže obnoviť produkčnú spôsobilosť spreď krízy aj s menším počtom pracovníkov.
- c) Predstava trvalého kontinuálneho rastu sa ukázala ako príliš optimistická a nabratie nadmerného počtu pracovníkov sa potom prejavilo oveľa vyšším uvoľňovaním pracovníkov.
- d) Celková hĺbka recesie viedla nielen k oneskorovaniu samotného oživenia, ale aj prehĺbeniu rozdielu medzi oživením a zvýšením tvorby nových pracovných miest.
- e) Technologický faktor zásadným spôsobom znova posunul rozdiely medzi vznikom a zánikom nových pracovných miest (Košta, 2011. s 29).

Nezamestnanosť ako spoločenský problém

Medzinárodná organizácia práce ILO definuje nezamestnaného ako osobu, ktorá je bez platenej práce, je to osoba schopná pracovať a zároveň je osobou ochotnou pracovať. Všetky uvedené definičné znaky sa však musia vyskytovať súčasne.

Uramová (2005) konštatuje, že „nezamestnanosť je stav na trhu práce, keď je ponuka práce vyššia ako dopyt po práci, v dôsledku čoho je časť ľudí bez práce. Inak povedané, určitý počet pracovných síl je ochotný a schopný pracovať, nenachádza však, alebo

neakceptuje príležitosť na uplatnenie svojich schopností (svojho ľudského potenciálu) na trhu práce” (Uramová, 2005, s. 8).

Mať platenú prácu, byť zamestnaný nie je pre človeka len otázkou ekonomickou a existenčnou, totiž prostredníctvom zamestnania saturujeme svoje potreby a rovnako sa práca podieľa na našom sebarozvoji.

Masaryk (1898) veľmi výstižne tvrdí, že „len prácou sa stávame ľuďmi, charaktermi, stávame sa samostatnými. Človek nepracujúci nie je samostatný. Ani nepracujúci národním nie je”. „Bez práce nikdy nemáme dostatok dôvery sami v seba”. „Až prácou spoznávame svoju silu. Práca je sebapoznávanie. Sebapoznávať znamená pracovať” (Red. Veselá, Masaryk, 1990, s. 26).

Nezamestnanosť môžeme klasifikovať podľa rôznych určujúcich algoritmov. Najčastejšie sa v odbornej literatúre zaoberajúcej sa nezamestnanosťou stretávame s nasledovnými druhmi nezamestnanosti.

Frikčná nezamestnanosť – pre charakteristiku frikčnej nezamestnanosti je najvýstižnejší pohyb, dynamika a zmena. Jedná sa o pohyb pracovnej sily v rámci jednotlivých regiónov, oblastí, za účelom nájdania si vyhovujúceho pracovného miesta. Charakteristická je častá zmena pracovného miesta počas celoživotnej dráhy jednotlivca počas jej jednotlivých etáp. Jednotlivci frikčne nezamestnaní hľadajú vyhovujúce pracovné miesto po určitej zmene v ich doterajšom živote (typickým príkladom sú absolventi škôl, ženy po materskej dovolenke, jednotlivci hľadajúci zamestnanie čo najviac sa približujúce ich naturelu a podobne).

Štrukturálna (štruktúrna) nezamestnanosť – typickým znakom štrukturálnej nezamestnanosti rozdiel a nepomer medzi ponukou pracovných miest a dopytom po pracovných miestach. Táto nezhoda medzi ponukou a dopytom súvisí so spoločenskou požiadavkou, požiadavkou regiónu, závisí od špecifických pracovných požiadaviek viažucich sa na konkrétne časovo-historické obdobie (príkladom je v súčasnosti dopyt po odborníkoch v oblastiach IT technológií a po pracovníkoch ovládajúcich remeslá a naopak komplikácie sa zamestnať majú ľudia ktorých orientácie je preferentne zameraná spoločensko-vedne).

Cyklická nezamestnanosť – nastáva vtedy ak detekujeme vo všeobecnosti klesajúci dopyt po pracovných miestach. Nezáleží na kompetenciách, kvalifikácii, na regióne či konkrétnom odvetví. Ponuka prevyšuje dopyt a dopyt po pracovných miestach je celkovo nízky.

Nezamestnanosť môžeme deliť aj na základe dobrovoľnosti človeka byť nezamestnaný na dobrovoľnú a nedobrovoľnú.

Dobrovoľná nezamestnanosť – základnými znakmi dobrovoľnej nezamestnanosti sú slobodná voľba a dobrovoľnosť. Jednotlivec sa na základe svojho vlastného rozhodnutia stáva nezamestnaným. Do tejto skupiny môžeme zaradiť aj frikčne nezamestnaných. Dobrovoľne sa človek môže stať nezamestnaný, ak napríklad

mzda za predchádzajúcu prácu nekorešponduje s požadovanou predstavou o mzde za strávený časový interval v zamestnaní či výkonový produkt človeka v predchádzajúcom zamestnaní. Ak neboli v predchádzajúcom zamestnaní saturované vnútorné potreby zamestnanca respektíve bolo predchádzajúce zamestnanie pre jednotlivca nevyhovujúce. Mnohokrát sa v praxi stretáme s dobrovoľne nezamestnanými po absolvovaní sekundárneho, či terciárneho vzdelávania, kedy človek skúma svoje možnosti a alternatívy na trhu práce. Analyzuje vzťah a význam svojich kompetencií so získanou kvalifikáciou v špecifických podmienkach trhu práce s tendenciou riešenia jednak otázky ekonomicko-existenčnej, tak otázky saturácie vnútorných potrieb. Ženy po materskej dovolenke sa v určitých prípadoch rozhodujú byť istý čas dobrovoľne nezamestnané, s cieľom starostlivosti o rodinu pokiaľ si nenájdu adekvátne a sebou akceptovateľné pracovné miesto.

Nedobrovoľná nezamestnanosť – jednotlivec schopný pracovať a ochotný pracovať je nedobrovoľne nezamestnaný, pretože ponuka pracovných miest je neúmerne vyššia ako dopyt po pracovných miestach. Ponuka trhu práce nedokáže pokryť spoločenskú požiadavku jednotlivcov na výkon dôstojnej práce za dôstojnú mzdu. Takýto stav je živnou pôdou pre nezdravú konkurenciu-schopnosť na trhu práce. Nedobrovoľne nezamestnaným sa človek môže stať aj v prípade, ak nastáva v jednotlivých sektoroch, organizáciách, odvetviach k znižovaniu pracovných miezd či v prípade, ak sa zamestnanec nedokázal prispôbiť prudko a dynamicky sa meniacim požiadavkám súvisiacich progresívnym pokrokom na výkon svojej pracovnej pozície.

Latentná nezamestnanosť – za latentne nezamestnaných považujeme jednotlivcov, ktorí sú síce nezamestnaní no neregistrovali sa na ÚPSVaR a nevyužívajú rovnako sociálne služby poskytované štátom určené pre túto cieľovú skupinu.

Prípady blízke nezamestnanosti – existujú aj prípady, ktoré sa nedajú zaradiť medzi nezamestnanosť no úzko s nimi súvisia. **Deklasujúca zamestnanosť** – je stav kedy je človek vysoko kvalifikovaný, na to akú prácu vykonáva. Situácia na trhu práce mu neumožňuje dostatok príležitostí na to, aby pracoval v rámci svojej kvalifikácie a tak je nútený na základe ekonomicko-existenčných súvislostí vykonávať nekvalifikovanú prácu. **Prezamestnanosť** – je stav môžeme reálne pozorovať v rôznych výrobných, či nevýrobných sférach. Zamestnancov je viac ako je nutné vo vzťahu jednak produkcie práce, tak trhu práce či dopytom po konkrétnych produktoch. Treba dodať, že každá prezamestnanosť signalizuje potenciálnu budúcu nezamestnanosť. Zároveň dodávam, že nezamestnanosť ako taká je v spoločnosti javom prirodzeným.

Martincová (2002) uvádza, že „faktory určujúce prirodzenú mieru nezamestnanosti môžeme posudzovať z hľadiska trvania a frekvencie nezamestnanosti“. Trvanie nezamestnanosti sa priemerná dĺžka obdobia, počas ktorého je osoba nezamestnaná – závisí od cyklických faktorov a štruktúrnych charakteristík trhu práce, ktorými sú:

- organizácia trhu práce, (existencia úradov práce, programy podpory zamestnávania mladých ľudí):
- demografická skladba pracovnej sily:

schopnosť a vytrvalosť nezamestnaných pri hľadaní lepšieho zamestnania, čo závisí aj od dostupnosti podpôr v nezamestnanosti. Čím vyššie sú podpory, tým radšej bude nezamestnaný ďalej hľadať lepšie pracovné miesto, a tým radšej opustí doterajšie pracovné miesto a pokúsi sa hľadať lepšie. Zvýšenie podpôr zvyšuje prirodzenú mieru nezamestnanosti (Martincová, 2002, s. 30).

Vo všeobecnosti na trhu práce existujú ľudia, ktorí patria do skupiny rizikovejších vo vzťahu k nezamestnanosti. Sú to najmä:

- jednotlivci s nízkou kvalifikáciou,
- jednotlivci s nedostatočnou kvalifikáciou,
- absolventi škôl,
- jednotlivci bez praktických skúseností,
- ľudia ktorí prekročujú vek 50 a viac rokov,
- rôzne etnické skupiny a minority,
- migranti,
- jednotlivci priamo či nepriamo ovplyvnení patologickými závislosťami,
- matky s deťmi
- jednotlivci prepustení po výkone trestu a pod.

Uramová (2005) uvádza, že „jedným z pretrvávajúcich problémov trhu práce v SR je vysoký podiel evidovaných nezamestnaných mladých ľudí na jednej strane a 50 a viac ročných na druhej strane“. „Postavenie starších ľudí na trhu práce súčasne súvisí s ich rastúcim podielom na ekonomicky aktívnom obyvateľstve a na zamestnanosti“. „Z hľadiska pohlavia sú nezamestnanosťou postihnutí viac muži ako ženy, a to najmä z dôvodu neskoršieho odchodu mužov do starobného dôchodku“. „Uvedený rozdiel sa bude pravdepodobne stierať zjednotením a zvýšením veku odchodu do dôchodku u žien a mužov,“ (Uramová, 2005, s. 50).

Zvyšovanie odchodu veku do dôchodku pôsobí, ako určitý ekonomicko-politický nástroj zameraný na zmierňovanie predpokladaných disproporcií medzi produktívnou vrstvou obyvateľstva a obyvateľstva v dôchodkovom veku so zreteľom na všetky pohľadávky a záväzky zúčastnených strán. Na strane druhej je pravdepodobnosť, že takéto opatrenia prehĺbia problém rizikovej skupiny mladých nezamestnaných, ktorých cesta za získaním pracovných návykov, cesta za verifikáciou vlastných schopností a zručností, praktické uplatňovanie získaných kvalifikácií a odborností a nadobúdanie kompetencií prostredníctvom praktickej činnosti bude ešte problematickejšia.

Uramová (2005) upozorňuje na skutočnosť, že „mnohí odborníci upozorňujú na fakt, že absencia možností získania praktických skúseností v mladom veku môže viesť k zaháľaniu, lenivosti a často aj k nekalým spôsobom získavania finančných prostriedkov na uspokojenie svojich potrieb“. „Hodnota a dĺžka takto stráveného času (času bez práce) spravidla nemôže slúžiť ako alternatívny náklad pracovného času a mzdy, ktorú možno za pracovný čas získať“. (Uramová, 2005, s. 51).

Je nespochybniteľne, že práve rozvoj kompetencií človeka úzko súvisí s praktickou činnosťou ako aj dĺžkou praxe. Samozrejme absencia pracovných návykov u človeka je mnohokrát faktorom predurčujúcim človeka na potenciálnu stratu zamestnania. Tento problém je markantný aj u skupiny dlhodobo nezamestnaných.

Potenciál andragogickej intervencie eliminujúcej nezamestnanosť

Pravé vzdelávanie a výchovný respektíve prevýchovný vplyv zameraný na dospelého nezamestnaného jednotlivca považujem za jeden z určujúcich činiteľov pozitívneho progresu.

Nezamestnanosť okrem už uvedenej rozmanitosti príčin a to čo do charakteru, tak aj povahy predstavuje pre človeka veľmi náročnú etapu v živote. Etapa nezamestnanosti na celoživotnej dráhe človeka býva nezriedka spájaná negatívnymi dôsledkami nezamestnanosti. Dôsledky nezamestnanosti môžu byť zdravotné, psychické, či sociálne.

Best (1997) poukazuje na fakt, že „nezamestnaní potrebujú príjem, ktorý by im umožnil splácať hypotéky, používať auto, platiť deťom školy, alebo si udržať spoločenské kontakty, ktoré im prinášali radosť“. „Ich ambície, ak ide o vykonávanú prácu, bude do značnej miery ovplyvňovať plat. Výsledkom bude pravdepodobne kompromis medzi uspokojením z práce a potrebou udržať si doterajší štandard. V jeho pozadí môže byť aj pocit viny alebo obviňovania sa z neschopnosti uspokojiť očakávanie tých, ktorí sú na nich finančne závislí“ (Best, 1997, s. 9).

Nezamestnaným dlhodobo patrí popredné miesto medzi cieľovými skupinami sociálno-andragogického pôsobenia, pretože edukácia dospelých predstavuje jednu z hybných síl pri odstraňovaní nezamestnanosti a v súčasnosti sa už z potreby systematického a sústavného celoživotného vzdelávania stáva nutnosťou so zrejším existenčným imperatívom.

Už Masaryk (1898) poukazoval na fakt, že „sebvzdelávanie je u nás nutné vo väčšej miere než inde. Namietne sa: prečo práve mladý človek u nás by mal mať tak ťažkú úlohu a väčšiu ako inde“? „V prvom rade robím rozdiel medzi seabavčovávaním a seabvzdelávaním. Seabavčovávanie je ťažké, ale seabvzdelávanie je možné a musí sa žiadať u nás preto, že máme iné pomery než inde“ (Red. Veselá, Masaryk, 1990, s. 55).

V. Prusáková (2005) konštatuje, že „problematika seabvýchovy a seabvzdelávania má jednu spoločnú dimenziu. Riadenie seba samého. Základom takéhoto riadenia je seabapoznanie“. „Mnohokrát sa domnievame, že vieme v čom sú naše silné a slabé stránky, ale málokedy sa pokúšame o analýzu našich rozhodnutí s časovým odstupom“ (Prusáková, 2005, s. 28).

V duchu tejto premisy konštatujem, že práve funkčné, cieľavedomé, účelné, vnútorné potreby saturujúce, korešpondujúce s požiadavkami doby a spoločnosti, zámerné

a systematické sebavzdelávanie a sebvýchova dospelého človeka predstavujú pomyselný vrchol sociálno-andragogických opatrení.

Határ (2009) uvádza, že v našom ponímaní sa „sociálna andragogika zaoberá verejnou i privátnou inštitucionálnou sociálno-výchovnou starostlivosťou a sociálnou pomocou určenou pre intaktných, postihnutých, narušených a ohrozených dospelých i seniorov, ktorá sa realizuje výlučne formou preventívnych a profylaktických (kuratívnych) edukačných opatrení, (pre)výchovou, vzdelávaním, sociálno andragogickým výcvikom, edukačným poradenstvom, alebo andragogickým intervenovaním do sociálneho a edukačného prostredia (andragogizácia prostredia), ako aj do procesu personalizácie, (re)socializácie a enkulturácie dospelého jednotlivca v určitom sociokultúrnom, spoločensko-ekonomickom a historickom kontexte“ (Határ, 2009. s. 54).

Perhács (2006) poukazuje na skutočnosť, že s rozvojom sociálnej andragogiky sa postupne konštituuju viaceré disciplíny, ktoré majú bezprostredný vzťah k teórii i praxi sociálnej práce s dospelými, napríklad:

- Sociálne poradenstvo pre dospelých.
- Edukačné poradenstvo pre dospelých.
- Sociálny manažment.
- Geragogika.
- Resocializačná andragogika (Perhács, 2006, s. 44).

Uramová (2005) tvrdí, že „vzdelanie ako predpoklad získania pracovného miesta na trhu práce sa postupne stáva podmienkou. Je to nevyhnutná, ale nie dostatočná podmienka“. „Aby boli jednotlivci motivovaní vzdelávať sa, musí existovať úzky pozitívny vzťah medzi dosiahnutým vzdelaním a výškou odmeny“. „Diferenciácia miezd podľa stupňa vzdelania je pozitívne vnímanou diferenciáciou, ktorá má motivovať ľudí na celoživotné vzdelávanie“ (Uramová, 2005, s. 55).

Best (1997) apeluje, že „len ten, kto bude chcieť byť úspešný a mať zamestnanie, bude sa musieť vysporiadať s nutnosťou celoživotnej prípravy, resp. rekvalifikácie, s každoročným vyhodnocovaním svojej práce bezprostredne ovplyvňujúcim jeho platový alebo profesijný postup, so zmenami miesta svojho pôsobenia alebo funkcie, a v poslednej rade aj so zmenou zamestnávateľa“ (Best, 1997, s. 11).

Határ (2012) uvádza, že „sociálny andragóg by mohol zabezpečovať rekvalifikačné kurzy pre nezamestnaných dospelých, pomocou ktorých by sa aspoň čiastočne riešila vzniknutá kolízna situácia, a zároveň by mohol poskytovať nové príležitosti pre ďalšie vzdelávanie dospelých, ktoré by mali prevažne preventívny charakter“ (C. Határ, 2012, s. 95).

Kupcová (2014) dodáva, že „kvalitné edukačné aktivity tohto typu môžu motivovať ľudí k väčšej účasti na týchto podujatiach, a tým plniť svoje poslanie aj v zmysle facilitačných činiteľov ďalšieho osobnostného rozvoja človeka“ (Kupcová, 2014, s. 131).

Jednou z úloh sociálneho andragóga je pôsobiť na nezamestnaného jednotlivca s cieľom aktivovať jeho vnútorný mobilitár a prostredníctvom zámerných a systematických edukačných aktivít eliminovať negatívne dôsledky spojené s nezamestnanosťou. Je žiaduce aby andragogická intervencia bola zameraná aj na edukačnú pomoc a sprevádzanie nezamestnaného pri jeho opätovnom uplatnení sa na trhu práce. Podotýkam, že vo vzťahu k predmetnej cieľovej skupine má andragóg nezastupiteľné miesto v rámci riadenia, organizovania a realizovania edukačných aktivít so zameraním na aktivizáciu jednotlivca, pri sprevádzaní nezamestnaného v rámci ďalšieho vzdelávania, alebo v rámci sociálno-andragogického poradenstva zameraného na elimináciu negatívnych dopadov nezamestnanosti na jednotlivca a podporu pozitívnych impulzov u jednotlivca. Sociálny andragóg funkčne dopĺňa odborníkov zaoberajúcich sa problematikou nezamestnanosti.

Záver

Základným predpokladom potrebným pre naplnenie cieľov v rámci eliminácie negatív nezamestnanosti je nutnosť aktívnej, zúčastnenej a konštruktívnej participácie, bez akýchkoľvek konkurenčných tendencií odborníkov zaoberajúcich sa problematikou zamestnanosti, ako sú psychológovia, psychiatri, sociálni andragógovia, sociálni pedagógovia, vychovávatelia, sociálni pracovníci a iní. Cieľom príspevku bolo poukázať na doteraz, nie vždy využívaný andragogický potenciál v predmetnej oblasti. Teoretické východiská, tohto príspevku sú výsledkom skúmania v rámci výskumnej úlohy VEGA č.1/0581/16 „*Andragogická etika v teórii edukácie dospelých.*“

Použitá literatúra

- BEST, John. *Vězmete svou kariéru do vlastních rukou, aneb jak najít to pravé zaměstnání*. 1. Vyd. Praha: MANAGEMENT PRESS, Ringier ČR a.s., 1997, 138 s. ISBN 80-85943-43-3.
- HATÁR, Ctibor. *Sociálna andragogika*. 1. Vyd. Nitra: UKF Nitra, 2012, 152 s. ISBN 978-80-558-0037-0.
- HATÁR, Ctibor. *Sociálna pedagogika, sociálna andragogika a sociálna práca*. 2. Vyd. Praha: Educa service v spolupráci s Českou andragogickou spoločnosťou, 2009, 141 s. ISBN 978-80-87306-01-7.
- KOŠŤA, Ján a kolektív. *Aktuálne problémy trhu práce v Slovenskej republike po vstupe do Európskej menovej únie*. 1. Vyd. Bratislava: Ekonomický ústav Slovenskej akadémie vied, 2011, 282 s. ISBN 978-80-7144-190-8.
- KUPCOVÁ, Veronika. *Záujmové vzdelávanie dospelých z aspektu kvality*. 1. Vyd. Banská Bystrica: Belianum, Vydavateľstvo UMB, 2014, 131 s. ISBN 978-80-557-0744-0.
- MARTINCOVÁ, Marta. *Nezamestnanosť ako makroekonomický problém*. Bratislava: 1. Vyd. Vydané v edícii EKONÓMIA, JURA EDITION, spol. s.r.o. 2002, 134 s. ISBN 80-89047-31-9.

- MASARYK, Tomáš Garrigue. *Jak pracovať? Prednášky z roku 1898*. 1. Vyd. Praha: nakladateľství JK, Jan Kanzelsberger, 1990. 84 s. ISBN 80-900095-0-6.
- MLYNÁRIK, Ján. *Nezamestnanosť na Slovensku (1918–1938)*. 1. Vyd. Bratislava: vydavateľstvo Osveta, n.p., 196, 256 s.
- PERHÁCS, Ján. *Sociálna andragogika*. In *Trendy rozvoja andragogiky a jej systemizácie*. 1. Vyd. Bratislava: Gerlach print, 2006, 39 –49 s. ISBN 80-89142-08-7.
- PRUSÁKOVÁ, Viera. *Základy andragogiky*. 1. Vyd. Bratislava: Gerlach print, 2005, 117 s. ISBN 80-89142-05-2.
- URAMOVÁ, Mária. *Sociálno-ekonomické súvislosti nezamestnanosti*. 1. Vyd. Banská Bystrica: UMB, Ekonomická fakulta v Banskej Bystrici v spolupráci s OZ Ekonómia, 2005. 96 s. ISBN 80-8083-057-6.

Niektoré aktivizujúce metódy a čitateľské stratégie efektívneho učenia sa pedagogických zamestnancov

PhDr. Darina Gogolová, PhD., Regionálne pracovisko MPC, Ševčenkova 11, 850 05 Bratislava, Slovenská republika, e-mail: darina.gogolova@mpc-edu.sk

PaedDr. Darina Bačová, Regionálne pracovisko MPC, Ševčenkova 11, 850 05 Bratislava, Slovenská republika, e-mail: darina.bacova@mpc-edu.sk

Abstrakt: Príspevok je zameraný na metódy a postupy realizované v rámci edukačného procesu ovplyvňujúceho vo veľkej miere rozvoj osobnosti. Moderné poňatie vyučovacej metódy súvisí s novým pohľadom na edukačný proces, odrážajúci všetky zmeny, ktorými prechádza súčasná civilizácia. Opisujeme činnosti direktívneho učiteľa aj učiteľa, ktorý rešpektuje spôsobilosti a tendencie vyučovaného. Charakterizujeme inovačné učenie zamerané na formulovanie problémov a hľadanie súvislostí, podporujúce aktivitu jednotlivca súvisiacu s prevzatím zodpovednosti za svoje vzdelávanie. Zamerali sme sa aj na problematiku integrovaného tematického vyučovania. Súčasťou edukačného procesu s aktívnou účasťou žiaka v ňom je aj uplatnenie čitateľských stratégií. Uvádžeme postup pri realizácii troch čitateľských stratégií a výsledky práce s konkrétnym textom.

Kľúčová slova: aktivizujúce metódy, integrované tematické vyučovanie, aplikačné úlohy, čitateľské stratégie.

Some activating methods and reading strategies of efficient learning in pedagogical staff members

Abstract: The paper focuses on the methods and procedures implemented in the framework of an educational process largely affecting self-development of the personality. The modern concept of the teaching method is related to the new view of the educational process itself, reflecting all the changes our current civilization is undergoing. We describe the activities of both the directive teacher and the teacher who respects the capabilities and tendencies of the educated person. We characterize innovative learning aimed at formulating problems and searching for context supporting the activity of the individual related to taking over the responsibility for her/his own education. We also focused on the issue of integrated thematic teaching. One component of the educational process with active student participation is the application of reading strategies. We present a procedure for implementing three reading strategies, and the results of work with a specific text.

Key words: activating methods, integrated topical teaching, application tasks, reading strategies.

Rozvoj osobnosti žiaka v škole do veľkej miery ovplyvňujú metódy a postupy výchovy a vzdelávania, organizačné formy, ktoré s nimi úzko súvisia. Rovnako je to aj pri vzdelávaní dospelých – napríklad pedagogických zamestnancov v rámci projektu Profesionálny a kariérový rast pedagogických zamestnancov (PKR) v Metodicko-pedagogickom centre v Bratislave. V najširšom zmysle slova metóda vyjadruje systematickú postupnosť činností smerujúcu k dosiahnutiu cieľa. Prikláňame sa k názoru, že vyučovacia metóda je systémom vyučovacích činností učiteľa a učebných aktivít človeka, ktorému vzdelávanie poskytujeme. (Maňák, Švec, 2003, s. 20). Jednou z kľúčových funkcií vyučovacích metód je riadiť (regulovať) učenie tak, aby jeho výsledkom boli osvojené vedomosti, spôsobilosti a schopnosti v súlade s vyučovacími cieľmi. Regulácia učenia a poskytnutie priestoru pre samostatnú činnosť závisí od použitej vyučovacej metódy. Napríklad metóda výkladu aj keď predpokladá aktivitu človeka, neposkytuje väčší priestor pre samostatnú činnosť. Rozhovor, diskusia, heuristické metódy, situačné metódy a ďalšie vytvárajú priaznivejšie podmienky pre samostatnú a často aj tvorivú činnosť. (Maňák, Švec, 2003, s. 42)

Moderné poňatie vyučovacej metódy súvisí s novým pohľadom na edukačný proces, odrážajúci všetky zmeny, ktorými prechádza súčasná civilizácia. Hovorí sa o zmenách perspektív, o nových kontextoch a z nich vyplývajúcich nových kultúrach učenia. (Maňák, Švec, 2003, s. 25) Oprávnené sú kritizované statické postupy učenia poznatkov a ich memorovania rovnako ako metódy neprimerané individuálnemu založeniu človeka. Používanie progresívnych vyučovacích metód však nie je východiskom zo zlej situácie v školstve. Metóda je len jedným prvkom celkového vzdelávacieho systému, v ktorom je prvoradým cieľ, postavenie osobnosti človeka, podmienenosť edukácie ekonomickými, sociálnymi a kultúrnymi faktormi.

Nasledujúce dve tabuľky (Tabuľka 1 a Tabuľka 2) popisujú činnosti učiteľa direktívneho a činnosti učiteľa, ktorý rešpektuje, alebo požaduje autoregulačné spôsobilosti a tendencie vyučovaného.

Tabuľka 1. Činnosti učiteľa pri direktívne riadenom vyučovaní

Vyučovacie zámery	Činnosti učiteľa pri direktívne riadenom vyučovaní
Kognitívne	
Pochopenie vzťahov Analyzovanie Konkretizovanie Opakovanie Kritické myslenie Rozlišovanie	Vysvetlenie vzťahov, analógie Postupné vysvetlenie detailov danej štruktúry Prezentácia príkladov, aplikácií, ilustrácií Rekapitulácia učiva, reprodukčné úlohy Prezentácia logických argumentov, súdov Upozornenie na hlavné a vedľajšie pojmy
Afektívne	
Motivácia Hodnotenie Emócie	Upútanie pozornosti, vyvolanie záujmu Spätná väzba týkajúca sa splnenia cieľov Upokojenie žiakov, redukcia ich obáv
Riadiace	
Orientácia Monitorovanie Reagovanie na odchýlky Kontrola	Zdôraznenie hlavných bodov, cieľov Pozorovanie žiakov, kladenie otázok Dodatočné vysvetlenie, zmena postupu Testovanie

Vyučovacie činnosti učiteľa v modeli direktívne riadeného učenia (voľne podľa J. D. Vermunta, N. Verloopa, 1999 In Maňák, Švec, 2003, s. 18)

Tabuľka 2. Činnosti učiteľa pri nedirektívne riadenom vyučovaní, podnecujúcom k samostatnosti

Vyučovacie zámery	Činnosti učiteľa pri nedirektívne riadenom vyučovaní, podnecujúcom k samostatnosti
Kognitívne	
Pochopenie vzťahov Analyzovanie Konkretizovanie Opakovanie Kritické myslenie Rozlišovanie	Úlohy požadujúce nachádzať podobnosti a rozdiely Odpovede žiakov na otázky k detailom štruktúry Aktualizácia skúseností žiakov pri riešení aplikačných úloh Úlohy testujúce vedomosti žiakov Úlohy na vyvodzovanie záverov, riešenie problémov Úlohy na nachádzanie hlavných pojmov, myšlienok
Afektívne	
Motivácia Hodnotenie Emócie	Vytvorenie priestoru pre žiakovu voľbu a zodpovednosť Podnecovanie žiakov k sebahodnoteniu Podpora úspechov žiakov, ocenenie ich úspechu
Riadiace	
Orientácia Monitorovanie Reagovanie na odchýlky	Žiak si volí obsah, cieľ učenia a učebné aktivity Priebežná sebareflexia a sebahodnotenie žiakov Žiak nachádza sám svoje problémy

Vyučovacie činnosti učiteľa v modeli smerujúcom k autoregulácii učenia (voľne podľa J. D. Vermunta, N. Verloopa, 1999 In Maňák, Švec, 2003, s. 19)

V edukačnej oblasti je súčasné obdobie charakterizované snahou po všestrannej realizácii najrôznejších predstáv, návrhov, koncepcií, modelov a systémov, ktoré by mohli viesť k efektívnejšiemu fungovaniu súčasných školských vzdelávacích systémov. Ich vývoj ovplyvňujú širšie spoločensko-ekonomické súvislosti, ktoré sa premietajú do hodnotovej oblasti, kde dominuje konzumný štýl života. V snahe riešiť tzv. krízu „školstva“ je veľký tlak vyvíjaný na výchovu a vzdelávanie, najmä čo sa týka prevencie a pozitívnej hodnotovej orientácie. Škola je svojou funkciou tradične viac nasmerovaná k odovzdávaniu minulých tradícií a hodnôt ako na formovanie budúceho pohľadu na svet. Inovačné učenie je vo svojej podstate iné - je to učenie vyššieho rádu. Ľudia sa snažia spoločne pripravovať na učenie v takom svete, ktorý pravdepodobne bude v budúcnosti. Inovačné učenie znamená formulovanie problémov a hľadanie ich vzájomných súvislostí. Jeho hlavnými znakmi sú integrácia, syntéza a rozšírenie horizontu. Operuje v otvorených situáciách a otvorených systémoch. Svoj význam odvodzuje z rozporov medzi rôznymi kontextami. Vedie k spochybňovaniu uznávaných predpokladov, ktoré stoja v pozadí tradičného myslenia a konania a zameriava sa na to, čo je nutné zmeniť. Jeho hodnoty nie sú nemenné ale pohyblivé. Inovačné učenie pomáha nášmu mysleniu tým, že sa snaží rekonštruovať celok, ktorý sme boli zvyknutí študovať po častiach (podľa Gardnera, 1999, s. 377).

Dôležitou tendenciou, ktorá výrazne ovplyvnila školstvo v minulom 20. storočí, je stále sa rozširujúca demokratizácia vzdelávania v zmysle ponúkanej rôznorodosti učebných metód, foriem a organizácie vzdelávania, ako aj vzdelávacích obsahov. Prejavuje sa pluralizáciou školstva, inováciou pedagogických metód, príklonom ku skupinovým alebo individuálnym formám práce, podporou aktivity jednotlivca s prevzatím spoluzodpovednosti za svoje vzdelávanie.

1.1 Integrované tematické vyučovanie ako komplex rôznych metód a prístupov

Medzi organizačné formy je možné zaradiť ucelený vzdelávací program Integrovaného tematického vyučovania (ďalej ITV), ktorý bol na Slovensku overovaný deväť rokov (od 1992 do 2001) a jeho prepracovanosť môže pri výchovno-vzdelávacích snahách výrazne pomôcť. Inovačný edukačný program ITV zohľadňuje aktuálne otázky občianskeho a etického rozmeru súčasnej spoločnosti, ktorá samu seba charakterizuje ako informačnú, učiacu sa a humanistickú. Predstavuje komplexný program, ktorý v sebe integruje všetky princípy efektívneho učenia. Model vychádza z biológie učenia posledných desaťročí. Poukazuje na teóriu P. M. Cleana o trojitom mozgu (mozgový kmeň, limbický systém, mozgová kôra) – pričom učenie sa je možné iba prostredníctvom mozgovej kôry. Človek aby sa mohol učiť sa nesmie cítiť ohrozený a poznatky, obsahy

musia byť zmysluplné. Dôraz sa kladie na pozitívnu sociálnu klímu, vedomosti v súvislostiach ale v rovnakej miere aj na rozvoj osobnosti. Pôvodne americký projekt autoriek Kovalikovej a Olsenovej je v slovenských podmienkach pre svoju otvorenosť tvorivo rozvíjaný a modifikovaný. Základnými prvkami modelu ITV sú mozgovokompatibilné zložky učebného prostredia. Patria sem neprítomnosť ohrozenia a podporujúce prostredie, zmysluplný obsah, možnosť výberu, obohatené prostredie, spolupráca, adekvátny čas, okamžitá spätná väzba, dokonalosť, cielený pohyb. (Kovalikova, Olsenová, 1996)

ITV poskytuje možnosť výberu spôsobu osvojenia učiva, vzhľadom na individuálne danosti človeka. Prostredníctvom aplikačných úloh, z ktorých niektoré sú povinné a niektoré výberové, si učiteľ môže overiť či žiaci učebnú látku pochopili a do akej miery si ju zvnútorňovali. Aplikačné úlohy vnášajú do vyučovania praktický život. Ich obsah aj formulácia je veľmi dôležitá. Učiteľ ich vymýšľa sám. Pri písaní aplikačných úloh musí byť zohľadnená Gardnerova teória viacnásobných inteligencií (jazyková, matematicko-logická, akustická, priestorová, telesne – pohybová, interpersonálna, intrapersonálna, prírodná). Dobrou pomôckou je Bloomova taxonómia vzdelávacích cieľov (pôvodná z roku 1956 revidovaná Andersonom a Krathwohlom v roku 2001) v kombinácii s typmi inteligencie. Obsahovo vychádzajú aplikačné úlohy z kľúčového učiva. Kľúčové učivo je to najdôležitejšie, čo by sa mali žiaci naučiť. Sú to podstatné pojmy a významné fakty z obsahu učiva. Môže byť pojmové, vedomostné a zručnostné. Pojmové kľúčové učivo vyjadruje dôležité myšlienky a pojmy, ktoré sa dajú aplikovať vo viacerých situáciách, vedomostné kľúčové učivo poskytuje špecifické zmysluplné detaily – je jadrom priameho výkladu, zručnostné kľúčové učivo precvičuje určitú zručnosť. Výchova je organickou súčasťou edukačného programu ITV. Na rozdiel od tradičného vyučovania, kde hodina trvá 45 minút, pre ITV je charakteristická výučba v blokoch. Každý blok trvá 90 minút a obsahuje vťahnutie, výklad učiva, individuálnu prácu na zadanej aplikačnej úlohe, prezentáciu individuálnej práce, skupinovú prácu na výberovej aplikačnej úlohe, prezentáciu skupinovej práce, hodnotenie či spätnú väzbu. Počas blokovej výučby sa integrujú predmety, striedajú sa činnosti, keď je to potrebné, učiteľ zaradí energizér – aktivitu na doplnenie energie. Pri ITV sa dôsledne dodržiava myšlienka, že skutočný život je najlepším kurikulumom, rovnako ako priama skúsenosť. (Tamtiež, s. 165)

Aplikačné úlohy vedú k aktívnemu učeniu a tým aj k zapamätaniu si učiva. Stávajú sa reálnymi situáciami, v ktorých žiaci môžu aplikovať to, čo sa naučili a vytvárať si tak mentálne programy. Prostredníctvom aplikačných úloh sa napríklad rozprávanie o prírodných vedách "premení" na skutočnú prírodovednú činnosť. Žiak sa stáva zodpovedným za vlastné učenie sa, učí sa tiež preberať aktívnu rolu v procese utvárania obsahu a procesu svojej každodennej prípravy. Vysoko sebaučiaci potenciál má v ITV projektové vyučovanie, ktoré aj pomocou aplikačných úloh prináša do školských tried aktivitu – činnosť a skutočný život. Gardnerova teória mnohonásobných inteligencií je spôsob učenia sa prostredníctvom preferujúcej inteligencie.

Príklady aplikačných úloh v kontexte výučby o aktivizujúcich metódach

Povinná:

1. Urobte zoznam aspoň štyroch vyučovacích obsahov vhodných na výučbu prostredníctvom aktivizujúcich metód. Svoj výber odôvodnite - navrhnete, ktorými aktivizujúcimi metódami je možné vybrané obsahy učiť.

Výberové:

1. Diskutujte o možnostiach využitia aktivizujúcich metód na svojich vyučovacích hodinách. Výsledky diskusie zaznamenajte v podobe príbehu. (Aspoň jedna strany formátu A4)

2. Napíšte báseň alebo skomponujte pieseň o svojich najobľúbenejších vyučovacích metódach. Využite najmenej štyri metódy. (Aspoň tri slohy)

3. Zahrajte „pokus“ o použitie niektorej z vybraných aktivizujúcich metód - aktivitu učiteľa, reakcie žiakov. (Najviac štyri minúty)

4. Navrhnete plagát, prostredníctvom ktorého budete ostatných kolegov - učiteľov motivovať k používaniu aktivizujúcich metód.

1.2 Využitie čitateľských stratégií rozvíjajúcich proces učenia sa žiakov

Postup pri realizácii čitateľskej stratégie Súvislosti, príčiny a dôsledky v texte (SPD)

Požiadavky na výber textu vhodného na použitie stratégie Súvislosti, príčiny a dôsledky: text členený na časti s podnadpismi, zvýraznené dôležité myšlienky v texte.

1. Náhľad pred čítaním textu:

- Vždy prezrite všetky strany, ktoré máte čítať pred tým, ako začnete čítať.
- Zamerajte sa najskôr na nadpisy a podnadpisy.
- Tiež sa zamerajte na slová, ktoré sú vytlačené hrubými písmenami alebo sú uvedené v úvodzovkách.

2. Zapíšte si zvýraznené myšlienky z textu

- Zapíšte si hlavné myšlienky a dôležité fakty z textu do svojich poznámok alebo na poznámkové kartičky, abyste si ich mohli v budúcnosti opäť preštudovať.

3. Vysvetlite význam neznámych slov zo zvýraznených myšlienok

- Ak nepoznáte nejaké slovo, skúste si ho domyslieť prostredníctvom kontextu. Ak sa toto nepodarí, vyhľadajte ho v slovníku.
- Ak si myslíte, že to je dôležité slovo, napíšte si ho do svojich poznámok s vysvetlením významu alebo na prednú stranu poznámkovej kartičky a na zadnú stranu napíšte jeho význam alebo vysvetlenie.

4. Prečítajte text

5. Zvýraznite dôležité, kľúčové informácie z textu na základe toho, aký cieľ čítaním textu sledujete

- Ak ste majiteľom knihy, ktorú používate, zvýraznite dôležité myšlienky. Ak zistíte, že zvýrazňovanie pomáha chápaniu knihy a kniha nie je vaša, prefot'te si strany a zvýrazňujte na prefotených stranách.
- Ak kniha nie je vaša a urobili ste si poznámky na osobitný papier, zvýraznite si hlavné myšlienky vo vašich poznámkach.
- NIKDY NEZVÝRAZŇUJTE VŠETKO. Princíp zvýrazňovania je založený na označení najdôležitejšej informácie. Ak si zvýrazníte všetko, nebudete schopní podchytiť najdôležitejšie, kľúčové informácie.

6. Formulujte hlavnú myšlienku textu vlastnými slovami, zapíšte si ju do poznámok a zvýraznite

7. Preskúmajte, či medzi myšlienkami v texte existujú vzťahy

- V priebehu čítania majte na mysli „celkovú myšlienku textu“.
- Uvedomte si, ako je konkrétna informácia, ktorú čítate, prepojená s inými informáciami, týkajúcimi sa tejto témy.
- Zamyslite sa nad tým, čo ste o tejto téme už v minulosti čítali.

8. Graficky naznačte vzťahy medzi myšlienkami v texte

- Usporiadajte kartičky na tabuľu alebo papier formátu A2. Rešpektujte vzťahy medzi myšlienkami.
- Použite grafické pomôcky na zobrazenie týchto vzťahov, príčin a dôsledkov. Napríklad použite grafické zobrazenie šípkami vedúcimi od príčin k dôsledkom v texte alebo zapíšte informácie z textu do nasledujúcich tabuliek.

	Pojem	Definícia pojmu	Súvisiace pojmy
1			

	Situácia	Príčina	Dôsledok
1			

Obrázek 1. Použite grafické pomôcky na zobrazenie vzťahov, príčin a dôsledkov

Stratégia: VZŤAH OTÁZKA – ODPOVEĎ (VOO)

Stratégia čítania a učenia sa

Účel stratégie VOO

Je založená na týchto postupoch:

- nájdenie informácií,
- poukázanie na štruktúru a organizáciu textu,
- **formulácia otázok a odpovedí zameraných na:**

1. získanie informácií,

2. vysvetlenie informácií a interpretáciu textu,

3. hodnotenie obsahu a formy textu, uvažovanie o ňom.

VOO ukazuje študentom vzťah medzi otázkami a odpoveďami, ako kategorizovať rôzne typy a úrovne otázok, ako aj to, že text nemusí mať všetky odpovede.

VOO pomáha študentom zvažovať súčasne i nové informácie z textu, i informácie, ktoré už poznajú z iných zdrojov.

Ak je študentom uložená úloha vytvárať ich vlastné otázky, VOO rozvíja aj ich schopnosť písať.

Konkrétna realizácia VOO

Postup

- Opíšte postup realizácie stratégie ukazujúcej vzťah medzi OTÁZKAMI a ODPOVEĎAMI.
- Obrázok týchto vzťahov môže byť zavesený v učebni na stene vo forme plagátu, ktorý si môžu študenti hocikedy pozrieť.
- Vytvorte otázky z malých odsekov textu (nie dlhšie ako päť viet) pre každý z uvádzaných procesov.
- Prediskutujte rozdiely medzi otázkami.

1. proces – otázka	1. proces - odpoveď
2. proces - otázka	2. proces - odpoveď
3. proces - otázka	3. proces - odpoveď

Obrázek 1. Konkrétna realizácia VOO

Podvojný denník

Podvojný denník je čitateľská stratégia , ktorú môžeme použiť v každej oblasti učenia. Ak má byť efektívna, odporúčame ju používať pravidelne. Žiak si zaznamenáva myšlienky z textu vlastnými slovami, odhaľuje súvislosti medzi myšlienkami v texte, vyjadruje reakcie na ukážky z textu. V ľavom stĺpci - z textu vypíšu žiaci slová, citáty, odseky, ktoré ich zaujímajú, alebo na ktoré potrebujú odpoveď. V pravom stĺpci - vyjadrujú interpretácie textu, vlastné myšlienky v súvislosti s textom.

Tvorbou podvojného denníka žiaci rozvíjajú:

1. Schopnosť reagovať na autorove myšlienky, rozvíjanie diskusie, argumentácia,
2. Schopnosť robiť si záznam počas diskusie, počas argumentácie ako východiskový text k učeniu sa
3. Interpretovať myšlienku z textu alebo vyjadriť svoje myšlienky v súvislosti s textom
4. Preskúmať tému alebo myšlienku textu, vysvetliť slová, slovné spojenia, frázy z textu,
5. Hľadať príčiny a dôsledky v texte, ich pochopenie - ako podporu svojich názorov

Tabuľka 2. Podvojný denník

Ľavá strana	Pravá strana
úryvok z textu, citát	komentáre
nadpisy podnadvpisy	interpretácie
fakty	otázky a odpovede
klúčové slová a frázy	vysvetlenia
základné myšlienky autora textu	reflexie

Použitá literatúra

- BAGALOVÁ, Ľ. 2006. *Integrované tematické vyučovanie rozvíja klúčové kompetencie*. In Moderná škola (online). 2006 (cit. 2007-01-04) Dostupné na internete:
- BAGALOVÁ, Ľ. 2010. *Inovácie pedagogických metód: Dizertačná práca* Nitra : Pedagogická fakulta KF, 2010. 170 s.
- BAGALOVÁ, Ľ. - GOGOLOVÁ, D. 2011. *Ako učiť efektívne*. Bratislava : RAABE, 2011. ISBN 978-80-89182-95-4.

- BEDNAŘÍK, A. A KOL. 2004. *Životné zručnosti a ako ich rozvíjať*. Bratislava : NDS, 2004. 231 s. ISBN 80-969209-5-2.
- BELZ, H. - SIEGRIST, M. 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178 479-6.
- GARDNER, H. 1999. *Dimenze myšlení*. Praha : Portál, 1999. 400 s. ISBN 80-7178-279-3.
- GOGOLOVÁ, D. 2010. *Účinnosť vyučovacieho štýlu učiteľa*. Dizertačná práca Nitra : Pedagogická fakulta KF, 2010. 120 s.
- KOVALIKOVÁ, S. - OLSENOVÁ, K. 1996. *Integrované tematické vyučovanie – Model*. Bratislava : Faber, 1996. 350 s. ISBN 80-967492-6-9.
- MAŇÁK, J. - ŠVEC, V. 2003. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- MAŇÁK, J. 2006. *Výučbové metody a školní vzdělávací programy*. In Komenský roč. 123, č. 1. ISSN 0323-0449
- MAREŠ, J. 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Praha : Portál, 1998. 239 s. ISBN 80-7178-246-7.
- OECD Centre for Educational Research and Innovation : Innovating to learn, learning to Innovate*. Paris : OECD publications, 2008. 21-42 p. ISBN 978-92-64-04797-6.
- PETLÁK, E. 2006. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava : Iris. 2006. ISBN 80-89018-97-1.
- PETTY, G. 1996. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.
- PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. 1995. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1995. 322 s. ISBN 80-7178-029-4.
- SITNÁ, D. 2009. *Metody aktivního vyučování*. Praha : Portál, 2009. 152 s. ISBN 978-80-7367-246-1.
- SKALKOVÁ, J. 2007. *Obecná didaktika*. Praha : Grada, 2007. 322 s. ISBN 978-70-247-1821-7.
- TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Bratislava : Iura Edition, spol.s.r.o., 2008. 595 s. ISBN 978-80-8078-198-9.
- ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : Iris, 1996. 230 s. ISBN 80-967013-4-7.
- BAČOVÁ, D., ONUŠKOVÁ, M. 2015. *Rozvoj čitateľskej gramotnosti prácou s textami zameranými na osobnostný rozvoj a etické aspekty.*, Bratislava: MPC, 2015. 44 s. ISBN 978-80-565-1108-4.
- <http://coe.jmu.edu/learningtoolbox/printer/paste.pdf> (Dostupné dňa 25.5.2015)

Intervenční kompetence pedagogických pracovníků k sexuálnímu zneužívání dětí (syndromu CSA)

PhDr. Jaroslava Hanušová, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1, e-mail: jaroslava.hanusova@pedf.cuni.cz

Abstrakt: Cílem dlouhodobého výzkumného šetření je zmapovat úroveň vybraných krizově intervenčních kompetencí pedagogických pracovníků. Výzkumný vzorek je tvořen 1020 pedagogickými pracovníky, především učiteli mateřských, základních a středních škol a vychovateli s různou délkou pedagogické praxe. Při výzkumu byl využit kvalitativní výzkum. Bylo uskutečněno 102 skupinových rozhovorů s vybranými respondenty. Zjištěné výsledky ukazují na několik významných skutečností. Z celé studie vychází vysoká míra necitlivosti řady pedagogů k projevům syndromu sexuálního zneužívání dětí (syndromu CSA). 60 % respondentů nebylo schopno úspěšně detekovat projevy syndromu CSA. Stěžejní částí šetření bylo posuzování a analýza tří modelových situací, které představovaly rozhovory pedagogů. Všechny situace přitom obsahovaly zásadní chyby, kterých se pedagogové při „vyšetřování“ syndromu CSA mohou dopouštět. Dle autorčina názoru jsou i tyto výsledky hodnocení modelových situací alarmující. Znamky přidělené k modelovým situacím je třeba považovat obecně za velmi nízké, což opět svědčí o jisté necitlivosti respondentů k vykresleným prohrěškům při vyšetřování syndromu CSA. Prezentované výzkumné šetření nelze samozřejmě, vzhledem k velikosti vzorku, zobecňovat. Autorka se však domnívá, že je třeba brát velmi vážně veškeré náznaky nekompetentnosti, která by v reálné školní situaci mohla vést k profesnímu pochybení pedagoga. Východiskem ze současné neutěšené situace může být pouze systematické vzdělávání pedagogických pracovníků, které bude založeno nejen na získávání znalostí, ale také sociálních dovedností, a to pokud možno formou sebezkušenostního výcviku.

Klíčová slova: intervenční kompetence, sexuální zneužívání dětí, pedagogičtí pracovníci, modelové situace

Intervention competences of education professionals regarding child sexual abuse (CSA syndrome)

Abstract: This long-term research aims to map the level of selected crisis intervention competences of education professionals. The research sample consists of 1,020 education professionals, especially teachers in preschools, primary and secondary schools, and educators with varying amounts of professional experience. The research used qualitative methods. 102 group discussions were held with selected respondents. The findings reveal several significant facts. The entire study shows a high level of insensitivity of many education professionals to the signs of the CSA syndrome. 60% of the respondents were not able to successfully detect signs of the syndrome. An essential

part of the survey was the assessment and analysis of three model scenarios representing dialogues with education professionals. All three scenarios contained fundamental mistakes education professionals may make when “investigating” the syndrome of child sexual abuse. According to the author, the results of scenario assessment are also alarming. Average ratings given to the scenarios can be considered very low in general which again demonstrates certain insensitivity of the respondents regarding the illustrated misconduct in investigating cases of violence against children. Regarding the size of the sample, it is certainly not possible to generalise the presented research. However, the author believes that it is necessary to take every sign of incompetency which might lead to professional misconduct of an education professional in a real situation at school very seriously. The current dismal situation may be overcome only by systematic training of education professionals based on acquiring not only knowledge but also social skills, if possible in a form of a self-experience training.

Key words: intervention competencies, child sexual abuse, educational professionals, scenarios

I v 21. století se musíme potýkat s jevy, jako je násilí na dětech. Sexuální zneužívání dětí ženského pohlaví je známým jevem, což nakonec dokládají i početné publikace z této oblasti (např. Bosák, 2000; Cyr, 2006; Fergusson, 2013; Pereda, 2009; Pérez-Fuentes, 2013; Priebe, 2008). Méně již bylo napsáno o sexuálním zneužívání dětí mužského pohlaví. Snad i proto je sexuální zneužívání chlapců stále více chápáno jako nový fenomén.

V roce 1998 provedla Nadace Naše dítě (NND) retrospektivní studii pohlavního zneužívání dětí v dospělé populaci ČR. Reprezentativní vzorek tvořilo 1112 osob (52,9 % žen, 47,1 % mužů) ve věku mezi 18. – 45. rokem života. Z celkového počtu respondentů uvedlo některou z forem syndromu CSA v dětství 33 % respondentů ženského pohlaví a 17 % mužů, tzn. celkem 25,7 % všech oslovených. Průměrné trvání u všech forem syndromu CSA bylo 2,3 roky. Průměrný věk zneužití při začátku zneužívání byl 11,4 let. V 81,7 % případech byl pachatelem muž (39 % otců, 15 % nevlastních otců, v 11 % se jednalo o druha matky dítěte). Z hlediska prevence je potřeba zmínit, že 56,7 % zneužívaných dětí se nikomu nesvěřilo. Přibližně ve 20 % případech došlo k ukončení syndromu CSA tím, že oběť se pachateli vyhýbala či pachatel přestal sám. Pouze 1,4 % případů bylo zastaveno nahlášením na orgány činné v trestním řízení, 0,4 % na orgán sociálně právní ochrany dětí, avšak nikdy se tak nestalo z podnětu oběti syndromu CSA (Pöthe, 1999). Pedagogičtí pracovníci překvapivě v tomto procesu nehráli žádnou roli, což je vzhledem k času, který s dětmi tráví alarmující.

Jak je uvedeno výše, pedagogové nejsou ti, kteří se účinně zapojují do boje se syndromem CSA. Co se stalo, že pedagog, často jeden z pilířů místních společenstev, nyní ztrácí své důležité role ve společnosti? Globalizující se společnost přináší změny do všech oblastí života. Pochopitelně ani škola, tradičně považována za instituci konzervativní, není těchto změn ušetřena. Na učitele a vychovatele jsou kladeny nové

nároky, nejen profesní, ale také osobnostní. Do popředí se dostávají i netradiční kompetence, které umožňují pedagogickému pracovníkovi profesionální řešení složitých výchovných situací, ke kterým ve školách a školských zařízeních dochází. Lazarová používá v této souvislosti termín krizově intervenční kompetence. Ty vyjadřují způsobilost pedagoga využít adekvátně a účelně speciální znalosti, dovednosti a zkušenosti v nestandardní situaci tak, aby se mimo jiné, rychle zorientoval v nastalé situaci, zvážil vlastní možnosti, práva a povinnosti, rychle a adekvátně zasáhl, spolupracoval s jinými odborníky a vyhodnotil účelnost své intervence (Lazarová, 2008). Zásadní je, že toto všechno musí pedagog zvládnout, aniž by se mohl opřít o pevné zázemí jistot daných profesí a jejím sociálním statutem.

Přesto, že víme, co vše pedagog má dělat, zůstává krize v životě dítěte očím pedagoga příliš často skrytá. Jak dokládají výše citovaná zjištění i aktuální zkušenosti autorky je současná realita našich škol a školských zařízení bohužel často úzkostně zaměřená pouze na edukaci. Tento stav potvrzují také prezentovaná data vycházející z dlouhodobého výzkumného šetření, které autorka prováděla v rámci své pedagogické praxe na PedF UK. Záměrem bylo získat dostatečné strukturované informace, které by následně bylo možné využít při tvorbě nových vzdělávacích programů v rámci kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Cíl

Cílem dlouhodobého výzkumného šetření (2008 - 2014) je zmapovat úroveň vybraných krizově intervenčních kompetencí různých kategorií pedagogických pracovníků. Při výzkumu byl využit kvalitativní výzkum, bylo uskutečněno 102 skupinových rozhovorů s vybranými respondenty. Cílem těchto polostrukturovaných rozhovorů bylo odhalit otázky, které respondenti považují ve vztahu k tématu za nejzávažnější, kde nejvíce váhají apod.

Výsledky

Výzkumu se zúčastnilo 1020 pedagogických pracovníků, u kterých bylo sledováno pohlaví (Tabulka 1), délka pedagogické praxe (Tabulka 2) a vykonávaná profese (Tabulka 3).

Tabulka 1. Respondenti podle pohlaví

Pohlaví	Počet
Ženy	906 (88,8 %)
Muži	100 (9,8 %)
Neuvedeno	14 (1,4 %)
Celkem	1020 (100 %)

Tabulka 2. Respondenti podle délky pedagogické praxe

Délka pedagogické praxe	Počet
Méně než 3 roky	179 (17,5 %)
3 až 10 let	280 (27,5 %)
Více než 10 let	512 (50,2 %)
Neuvedeno	49 (4,8 %)
Celkem	1020 (100 %)

Tabulka 3. Respondenti podle vykonávané profese

Vykonávaná profese	Počet respondentů
Učitel/ka mateřské školy	192 (18,8 %)
Učitel/ka 1. stupně základní školy	140 (13,7 %)
Učitel/ka 2. stupně základní školy	252 (24,7 %)
Učitel/ka střední nebo vyšší školy	78 (7,7 %)
Vychovatel/ka školní družiny	183 (18 %)
Vychovatel/ka dětského domova	68 (6,7 %)
Jiné	78 (7,6 %)
Neuvedeno	29 (2,8 %)
Celkem	1020 (100 %)

Výsledkem výzkumu je zjištění, že celá čtvrtina (255) respondentů uvedla, že neví, zda se s projevy syndromu CSA setkali. Schopnost rozpoznat „vždy“ syndrom CSA uvedlo pouze 23 % (235) oslovených, možnost „nevím“ 28 % (286) a „občas“ 47 % (479) respondentů (Tabulka 4). Projevy syndromu CSA u dětí ovšem správně či převážně správně identifikovalo jen 459 (40 %) respondentů (Tabulka 6). Dovednost správně řešit odhalený syndrom CSA deklarovalo 30 % (306) dotázaných (Tabulka 5).

Tabulka 4. Deklarovaná schopnost respondentů rozpoznat syndrom CSA

Schopnost rozpoznat syndrom CSA	Počet
Vždy	235 (23 %)
Občas	479 (47 %)
Nikdy	0 (0 %)
Nevím	286 (28 %)
Neuvedeno	20 (2 %)
Celkem	1020 (100 %)

Tabulka 5. Deklarovaná dovednost respondentů řešit syndrom CSA

Deklarovaná dovednost respondentů řešit syndrom CSA	Počet
Ano	306 (30 %)
Ne	622 (61 %)
Nevím	82 (8 %)
Neuvedeno	10 (1 %)
Celkem	1020 (100 %)

Tabulka 6. Citlivost respondentů k projevům syndromu CSA

Citlivost respondentů k projevům syndromu CSA	Počet
Správná odpověď	459 (40 %)
Nesprávná odpověď	561 (60 %)
Celkem	1020 (100 %)

Stěžejní částí šetření bylo posuzování a analýza tří modelových situací, které představovaly rozhovory pedagogů (Tabulka 7, 8, 9). Úkolem respondentů bylo ohodnotit postup učitele, který rozhovor vedl, na škále 1 (výborný, příkladný postup) až 5 (naprosto chybný postup). Všechny situace přitom obsahovaly zásadní chyby, kterých se pedagogové při „vyšetřování“ syndromu CSA mohou dopouštět – např. vyzrazení jmen svědků, kladení uzavřených či sugestivních otázek, apod. Výsledky hodnocení modelových situací jednotlivými kategoriemi respondentů ukazuje Tabulky 10.

Modelová situace č. 1 byla ohodnocena průměrnou známkou 3,2 (nejnižší průměrné ohodnocení 2,9 uváděli učitelé SŠ a VOŠ a vychovatelé DD. Naopak nejvyšší průměrnou známkou 3,6 přidělili učitelé 1. stupně ZŠ). Situace č. 2 obdržela průměrnou známkou 2,6 (nejnižší průměrné ohodnocení 2,4 uváděli učitelé SŠ a VOŠ a vychovatelé DD. Naopak nejvyšší průměrnou známkou 2,9 přidělili učitelé 1. stupně ZŠ) a situace č. 3, známkou 2,5 (nejnižší průměrné ohodnocení 2,3 uváděli učitelé SŠ a VOŠ a vychovatelé DD. Naopak nejvyšší průměrnou známkou 2,8 přidělili učitelé 1. a 2. stupně ZŠ).

Nejnižší průměrné ohodnocení (2,5) v modelových situacích uváděli učitelé SŠ a VOŠ a vychovatelé DD. Naopak nejvyšší průměrnou známkou (3,1) přidělili učitelé 1. stupně ZŠ.

Tabulka 7. Modelová situace č. 1

Modelová situace č. 1
UČITELKA: Zaslouchla jsem, jak si o tobě povídají dvě dívky na školním hřišti. Zdá se, že máš u dětí reputaci „úchyláka“ a že „ošaháváš“ děvčata.
UČITEL: Kdo to říkal?!
UČITELKA: Markéta Kučerová a Pavla Dostálová ze 6.C.
UČITEL: Nesmysl, neznám je. Vždyť mě přeci znáš už tolik let. Myslel jsem si, že si věříme!
UČITELKA: Myslela jsem si, že je to hloupost.
UČITEL: Doufám, žes to nikomu dalšímu neřekla, měl bych z toho ostudu.
UČITELKA: Ne, neboj, nikomu jsem to neřekla a neřeknu. Za chvíli mám výuku v 6. C, tak dívkám domluvím. Nesmějí lhát.
UČITEL: Už se o tom nechci bavit.

Tabulka 8. Modelová situace č. 2

Modelová situace č. 2
UČITELKA: Otevírá dveře ... Jitko, co potřebuješ?
JITKA: Mlčí.
UČITELKA: Mám jen 5 minut času, musím do výuku do 7.B.
JITKA: Mlčí.
UČITELKA: Tak pojd' dál a prosím k věci.
JITKA: Mám problém, mlčení ...
UČITELKA: Tak co se děje?
JITKA: Večer za mnou chodí do pokoje maminky přítel.
UČITELKA: Povídáte si?
JITKA: Ne, sahá mi pod noční košili ...
UČITELKA: Víš to jistě, nezdálo se ti to? Neměla jsi tam třeba nějakou špínu či nit?
JITKA: Mlčí.
UČITELKA: Už zvoní, musím do hodiny, ale můžeš za mnou přijít zítra a můžeme v našem rozhovoru pokračovat.
JITKA: Mlčky odchází.

Tabulka 9. Modelová situace č. 3

ŘEDITEL: Vstupte.

UČITELKA: Pane řediteli, mohu s Vámi mluvit?

ŘEDITEL: Pojd'te dál.

UČITELKA: Potřebovala bych s Vámi mluvit o Lence Pokorné ze 4. C.

ŘEDITEL: Co se děje?

UČITELKA: Všimla jsem si, že je poslední dobou ustrašená, často chodí nepřezutá, do školy chodí na poslední chvíli...

ŘEDITEL (přerušuje učitelku uprostřed věty): Co já s tím problémem mám dělat? Kontaktujte rodiče.

UČITELKA: Chystám se k tomu, ale jde také o pana Dvořáka.

ŘEDITEL: Myslíte našeho školníka pana Dvořáka? Co s tím má společného?

UČITELKA: Ano, jedná se o našeho školníka. Lenka se mi svěřila, že ji pan Dvořák opakovaně sexuálně obtěžoval.

ŘEDITEL: To je přece úplný nesmysl. Zním pana Dvořáka léta, je to slušný člověk. To, co říkáte, není možné. Ne, pan Dvořák ... vždycky jsem byl s jeho prací spokojen, vždycky dělal na sto procent...

UČITELKA: Ale...

ŘEDITEL (přerušuje ji): Z jaké rodiny pochází ta žákyně?

UČITELKA: Proč se ptáte? Nevidím v tom žádnou souvislost s problémem.

ŘEDITEL: Nedovolím, aby někdo pomlouval moje zaměstnance. Bez důkazu.

UČITELKA: Pan Dvořák ji již několikrát pozval k sobě domů na papouška.

ŘEDITEL: Jsem přesvědčený, že si ta holka vymýšlí!

UČITELKA: Mlčí.

ŘEDITEL: Zeptám se jí sám, pošlete mi ji hned do ředitelny!

UČITELKA: Přivedu ji.

ŘEDITEL: Ještě než odejdete ... nemyslím si, že by bylo vhodné to nějak rozšiřovat. Jde nám především o dobré jméno školy, kdyby se nějaké pomluvy rozkřikly, nemuseli bysme napřesrok naplnit tři paralelky, možná ani dvě. A když nebudou žáci, nebudou úvazky pro kantory – tomu byste zrovna vy měla rozumět, jak víte, hodiny pro vás jsem musel těžce vybojovat!

UČITELKA: Mlčí.

ŘEDITEL: Doufám, že jsme si porozuměli.

Tabulka 10. Průměrné hodnocení modelových situací dle profesí

Respondenti dle vykonávané profese	Průměrné hodnocení situace č. 1	Průměrné hodnocení situace č. 2	Průměrné hodnocení situace č. 3	Průměrné hodnocení model. situací
Učitel/ka mateřské školy	3,5	2,6	2,5	2,9
Učitel/ka 1. stupně základní školy	3,6	2,9	2,8	3,1
Učitel/ka 2. stupně základní školy	3,3	2,8	2,8	3,0
Učitel/ka střední nebo vyšší školy	2,9	2,4	2,3	2,5
Vychovatel/ka školní družiny	3,2	2,7	2,5	2,8
Vychovatel/ka dětského domova	2,9	2,4	2,3	2,5
Jiné	3	2,7	2,6	2,8
Neuvedeno	3	2,5	2,4	2,6
Celkem	3,2	2,6	2,5	2,8

Autorka se pokusila srovnat výsledky studie se stavem obdobných pedagogických pracovníků ze zahraničí. Je ovšem nutno konstatovat, že podobná studie doposud nikde pravděpodobně nebyla provedena neboť autorce, i přes značné úsilí, se nepodařilo alespoň obdobná data ze zahraničí získat. Pokud se zaměříme na výsledky vlastního výzkumu, můžeme sledovat další alarmující skutečnosti.

Pouhých 30 % respondentů se o sobě domnívá, že je schopno řešit případy výskytu sex. zneužívání v dětském kolektivu. Zajímavé je, že 1/3 z nich jsou učitelky MŠ, na druhém místě jsou učitelé na 1. stupni ZŠ (1/4), dále učitelé na 2. stupni ZŠ, nejméně dovedností prokázali učitelé SŠ a VOŠ.

Součástí skupinových rozhovorů bylo hodnocení modelových situací. Průměrné známky přidělené k modelovým situacím je třeba považovat obecně za velmi nízké, což opět svědčí o jisté necitlivosti respondentů k vykresleným prohřeškům při vyšetřování syndromu CSA. Velmi shovívavě byl hodnocen přístup učitelky v modelové situaci č. 1, který vykazuje závažné chyby, mj. sdělení jmen obětí. Při skupinových rozhovorech min. 1/3 respondentů pozitivně ohodnotila chování učitelky – její přímý dotaz, zda je pravdivé, že kolega dívky osahává. Cca 1/3 (270) respondentů nedokázala při rozhovorech odpovědět, jak se jinak zachovat v podobné situaci, koho kontaktovat, jak vzniklou situaci vyřešit jinak. U druhé modelové situace se respondenti patrně nechali zmást zdánlivě promyšlenou strukturou rozhovoru a projevem dobré vůle k pokračování rozhovoru. Třetí modelovou situaci oslovení respondenti hodnotili nejlépe. Zejména pozitivně vnímali moment, kdy se učitelka nenechala ovlivnit tvrzením

ředitele školy, že „možný pachatel“ je slušný a pracovitý člověk a na manipulativní otázku ohledně rodiny žáčky správně zareagovala. Respondenti identifikovali jako problematický moment situaci, kdy učitelka slíbila, že žačku přivedete do ředitelny.

Oslovení respondenti měli za úkol označit modelovou situaci, kterou subjektivně vnímali jako nejsnáze řešitelnou. 43 % respondentů označilo za nejsnadněji řešitelnou modelovou situaci č. 2. Jako důvod bylo nejčastěji uvedeno, že si dokáží tuto situaci snadno představit ve své každodenní pedagogické praxi. Při řešení první situace uváděli, že zatím nezažili podobnou situaci a ve vzdělávací instituci, kde působí, postrádají podporu ve formě vnitřního doporučení, jak postupovat, v případě, že mají podezření, že pachatelem může být jejich kolega/kolegyně. Pro respondenty nebylo jednoduché ani hodnocení třetí modelové situace. Respondenti sice mohli čerpat z osobních zkušeností při řešení podobných situací, avšak 1/2 respondentů upřímně přiznala, že neví, jak by se zachovali, pokud by byli nuceni neohlásit a neřešit poškozování dětí, pod pohrůžkou ztráty zaměstnání.

Mírné hodnocení modelových situací a tudíž relativně nízká senzitivita k problému syndromu CSA nepřekvapuje u učitelů SŠ a VOŠ, neboť této kategorii pedagogických pracovníků nejčastěji schází důkladnější pedagogické vzdělání (šlo zpravidla o absolventy neučitelského studia doplněného tzv. pedagogickým minimem, přičemž některým dosud chybí i toto elementární pedagogické vzdělání) a jejich žáci již jsou starší 15 let. Velmi zarážející je podobně mírné hodnocení modelových situací u vychovatelů DD, kteří by měli být v pedagogicko-psychologické sféře erudováni. Výsledek vychovatelů DD ovšem není, pro jejich malé početní zastoupení, dostatečně reprezentativní. Zajímavé by jistě bylo srovnání s pracovníky výchovných a diagnostických ústavů, kteří se patrně setkávají se syndromem CSA, včetně těch nezávažnějších forem, nejčastěji.

Z výše uvedeného vyplývá, že v iniciálním i celoživotním vzdělávání pedagogických pracovníků je vždy nutné zařadit výuku předmětů přinášejících vědomosti a dovednosti, jak zareagovat pokud se dítě někomu svěří. Příkladem může být následující osmero doporučení:

- zůstaňte klidný/á, přístupný/á a vnímavý/á → nepoddávejte se spekulacím, nečiňte unáhlené závěry,
- dítě pečlivě a bez přerušování vyslechněte → nesnažte se získat více informací, než které dítě samo poskytne a nesnažte se překládat výpověď dítěte do řeči dospělého,
- kontrolujte své nonverbální projevy → zakryjte svůj šok nebo znechucení, zdržte se negativních poznámek na vrub údajného pachatele,
- dejte dítěti jasně najevo, že jej berete vážně,
- projeďte uznání nad jeho odvahou a ujistěte jej, že učinilo správnou věc, když se Vám svěřilo,
- ujistěte jej, že uděláte vše, co je ve Vašich silách, abyste dítěti pomohli a vysvětlíte mu možné důsledky → neslibujte něco, co nelze dodržet (např. že sdělené informace zůstanou tajemstvím),

- dejte dítěti najevo, že si v podobné situaci víte rady,
- nikdy neotálejte s vyhledáním profesionální pomoci, nahlaste svá podezření (Hanušová, 2009).

Závěr

Záměrem výzkumu nebylo detailní popsání vnímání syndromu CSA ze strany pedagogických pracovníků, proto také nešel výzkum v některých aspektech do přílišných podrobností. I když lze konstatovat, že původní výzkumný cíl byl naplněn, nastolené otázky nutí autorku k zamyšlení připravit následný výzkum, který tuto problematiku s využitím stávajících výsledků detailně popíše.

Prezentované výzkumné šetření nelze samozřejmě, vzhledem k velikosti vzorku, zobecnovat. Autorka se však domnívá, že je třeba brát velmi vážně veškeré náznaky nekompetentnosti, která by v reálné školní situaci mohla vést k profesnímu pochybení pedagoga. Zatímco nedostatky v oblasti klíčových didaktických kompetencí snižují efektivitu vyučování a učení, nedostatky ve stále poněkud opomíjených krizově intervenčních kompetencích mohou způsobit životní katastrofu dětí i jejich rodin. Je nezbytné, naučit všechny pedagogické pracovníky všimnout si potenciálních indikátorů sex. zneužívání. Úkolem vedení školy by mělo být pravidelně zaměstnance informovat o pokynech ohledně postupu v případě odhalení nebo podezření ze zneužívání. Škola musí mít jasné instrukce v případě obvinění personálu, zavést dozorový a hodnotící systém, který kontroluje jednotlivé role, vztahy a dohlíží nad postupy a praktikami v zařízení. Samozřejmostí by mělo být zavedení opatření, která budou minimalizovat možnost sexuálního zneužívání (např. upozornit pracovníky, že je potřebné snížit počet příležitostí, kdy je dospělý a dítě ponecháno o samotě).

Východiskem ze současné neutěšené situace může být pouze systematické vzdělávání pedagogů, které bude založeno nejen na získávání znalostí, ale také sociálních dovedností, a to pokud možno formou sebezkušenostního výcviku. Autorka je přesvědčena o tom, že takové vzdělávání se musí, má-li být dostatečně účinné, opírat o zkušenosti frekventantů z vlastní pedagogické praxe. Jeho těžiště proto autorka vidí spíše v celoživotním učení a v programech průběžného vzdělávání pedagogických pracovníků v ochraně dětí pro všechny, kteří ve školských zařízeních pracují. Garantem tohoto vzdělávání by proto měl být stát. Otevřenou otázkou zůstává, jak učitele a vychovatele motivovat k účasti na těchto vzdělávacích programech, které vyžadují od svých účastníků, kromě obětovaného času, obvykle nemalé osobní nasazení. Jednou možností jistě je povinnost uložená příslušnou legislativou.

Použitá literatura

BOSÁK, V. a kol. Sexuální zneužívání dětí v ČR – retrospektivní studie. *Čs. Psychiatrie*. 2000, roč. 96, č. 3, s. 229–241. ISSN 1212-0383.

- CYR, M., MCDUFF, P., WRIGHT, J. Prevalence and predictors of dating violence among adolescent female victims of child sexual abuse. *Journal of Interpersonal Violence*. 2006, roč. 21, č. 8, s. 1000–1017.
- HANUŠOVÁ, Jaroslava. *Kompetence studentů vybraných fakult Univerzity Karlovy k prevenci syndromu sexuálního zneužívání dětí*. České Budějovice, 2009. Doktorská disertační práce. ZSF JU.
- FERGUSSON, David M., Geraldine FH MCLEOD and L. John HORWOOD. Childhood sexual abuse and adult developmental outcomes: findings from a 30-year longitudinal study in New Zealand. *Child abuse and neglect*. 2013, roč. 37, č. 9, s. 664–674.
- Lazarová, B. *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. 2., upr. vyd. Brno: Paido, 2008. 69 s. ISBN 978-80-7315-169-0.
- PEREDA, N. a kol. The international epidemiology of child sexual abuse: A continuation of Finkelhor (1994). *Child abuse and neglect*. 2009, roč. 33, č. 6, s. 331–342.
- PÉREZ-FUENTES, G. a kol. Prevalence and correlates of child sexual abuse: a national study. *Comprehensive psychiatry*. 2013, roč. 54, č. 1, s. 16–27.
- PRIEBE, G., isela, SVEDIN, C., G. Child sexual abuse is largely hidden from the adult society: An epidemiological study of adolescents' disclosures. *Child abuse and neglect*. 2008, roč. 32, č. 12, s. 1095–1108.
- PÖTHE, P. a kol. *Retrospektivní studie sexuálního zneužití v dětství u dospělé populace ČR*. Výzkumný projekt. Praha: Linka bezpečí, 1998.

Postoje studentů učitelství odborných předmětů a učitelství praktického vyučování a odborného výcviku k lesbám a gayům měřené na škále ATLG-R

doc. PhDr. Petr Hlad'o, Ph.D., Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Zemědělská 5, 616 00 Brno, e-mail: hlado@mendelu.cz

Abstrakt: Empirická studie je zaměřena na zjištění postojů studentů Učitelství odborných předmětů a Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku (N = 178) k lesbám a gayům. Použitým výzkumným nástrojem byla revidovaná škála Attitudes Toward Lesbians and Gay Men Scale (ATLG-R). Sběr dat byl uskutečněn v říjnu a listopadu 2014. Respondenti vykazovali poměrně pozitivní postoje jak k homosexualitě (průměrné skóre ATLG-R = 37,35 z teoretického rozmezí 20–100, nižší hodnota indikuje pozitivnější postoj k homosexualitě), tak k lesbám (průměrné skóre ATL-R = 17,24) a gayům (průměrné skóre ATG-R = 20,11). Více sexuálních předsudků měli respondenti ke gayům. Signifikantně negativnější postoje k homosexualitě, ale i separátně k lesbám a gayům měli muži a příslušníci římsko-katolické nebo jiné církve. Pozitivnější postoje měli studenti uvádějící kontakt s homosexuálními jedinci. Vliv věku, velikosti bydliště a ročníku studia na postoje respondentů nebyl prokázán. V závěru jsou prezentována doporučení pro pregraduální vzdělávání budoucích učitelů.

Klíčová slova: postoje k homosexualitě, postoje k lesbám, postoje ke gayům, Attitudes Toward Lesbians and Gay Men Scale (ATLG-R)

The attitudes of students of pedagogy specializations focused on special subjects, practical education and vocational training towards lesbians and gay men measured on the ATLG-R scale

Abstract: The empirical study aims to determine the attitudes of university students in two study fields – Teaching of Special Subjects and Practical Education and Vocational Training (N = 178) – towards lesbians and gay men. The research instrument was a revised Attitudes Toward Lesbians and Gay Men Scale (ATLG-R). Data collection took place in October and November 2014. Respondents exhibited relatively positive attitudes both towards homosexuality (average score on scale ATLG-R = 37.35; from a theoretical range of 20–100; lower values indicate a more positive attitude towards homosexuality) as well as lesbians (average score on subscale ATL-R = 17.24) and gay men (average score on subscale ATG-R = 20.11). The respondents had more sexual prejudices to gay men. Significantly more negative attitudes towards homosexuality but also separately towards lesbians and gay men were assumed by men and members of the Roman Catholic Church or other churches. By contrast, more positive attitudes were assumed by students who reported contact with homosexual individuals. The influence

of age, the size of the place of residence and study year on the attitudes of respondents has not been proven. Finally, recommendations for pre-graduate education of future teachers are presented.

Key words: attitudes towards homosexuality, attitudes towards lesbians, attitudes towards gays, Attitudes Toward Lesbians and Gay Men Scale (ATLG-R)

Úvod

Homosexualita není Americkou psychiatrickou asociací od roku 1973 klasifikována jako duševní onemocnění. K vynětí homosexuality z Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů došlo rozhodnutím Světové zdravotnické organizace až v 10. decenální revizi v roce 1992 s účinností od 1. ledna 1993 (The ICD-10 classification..., 1992). V České republice je uvedena klasifikace v platnosti od roku 1994. Přestože se sociální a kulturní status leseb a gayů ve vyspělých zemích po této změně zlepšil, Kiteová a Whitley (1996) dospěli na základě metaanalýzy více než stovky empirických studií k závěru, že velká část heterosexuálů stále zaujímá vůči lesbám a gayům negativní postoje a předsudky. Jak uvádí Pechová (2006), v posledních několika desetiletích došlo k liberalizaci názorů na tuto problematiku rovněž v české společnosti, avšak nepřátelské postoje vůči lesbám a gayům mají hluboké historické kořeny a ve společnosti stále přetrvávají.

Za skupinu, která má potenciál formovat postoje a rozvíjet respekt vůči sexuální diverzitě u žáků, jsou všeobecně považováni pedagogové (Farr, 2000). Připravit pedagogy na práci s diverzifikovanou populací žáků, do níž patří žáci s odlišnou sexuální orientací, formovat u nich žádoucí postoje, je inherentní součástí pregraduálního vzdělávání. Zahraniční empirické důkazy na druhou stranu svědčí o tom, že část budoucích pedagogů vykazuje homofobní postoje (srov. Riggs, Rosenthal, Smith-Bonahue, 2011), které mohou negativně ovlivňovat postoje a chování žáků k homosexuálně orientovaným spolužákům (Fontaine, 1998).

Lesby a gayové žijící v predominantně heterosexuálním školním klimatu, v němž se učí negativní postoje k homosexualitě, mohou tyto negativní postoje internalizovat (Jellison, McConnell, Gabriel, 2004). Negativní vlivy diskriminačních postojů ve školním prostředí se projevují škodami na duševním zdraví homosexuálně orientovaných žáků již během dospívání a ztěžují nejdůležitější psychologický úkol adolescence – nalezení vlastní identity, zrání osobnosti s kladným sebehodnocením a pozitivními životními cíli. Sociální tlaky ve školním prostředí mohou ztěžovat coming out, jenž je zásadní pro psychosociální adaptaci a odpovědnější a bezpečnější sexuální chování.

1. Postoje k lesbám a gayům pohledem výzkumů

Postoje k lesbám a gayům byly v České republice zkoumány jen malým počtem výzkumů (např. Vaculík, Červenková, 2007; Janošová, 2000; Weiss, Procházka, Zvěřina, 1998;

Weiss, Zvěřina, 1997; Tuček, Holub, 1994). Postoje českého obyvatelstva staršího 15 let klidem s odlišnou sexuální orientací ve svých pravidelných šetřeních na reprezentativním výzkumném vzorku zjišťuje Sociologický ústav Akademie věd České republiky. Z časového srovnání vyplývá, že se postoje české společnosti k lesbám a gayům zlepšují (Tuček, 2014; Rezková, 2003). Lidé se v České republice nejtolerantněji staví k právům leseb a gayů na uzavření registrovaného partnerství. Nižší podporu veřejného mínění má povolení uzavření sňatku. Nejméně jsou lidé nakloněni k možnosti adopce (Ďurďovič, 2013).

V zahraničí je výzkum zaměřen na zjišťování vztahu mezi demografickými charakteristikami a postoji k lesbám a gayům. Autoři některých empirických studií zjistili, že postoje k lesbám a gayům souvisí s věkem. Jejich poznatkem bylo, že starší lidé všeobecně vykazují postoje negativnější, kdežto mladší lidé zauímají k této skupině postoje pozitivnější (Collier, Bos, Sandfort, 2012; Steffens, Wagner, 2004; Baker, Fishbein, 1998). Negativní korelace věku a postojů k lesbám a gayům je častým zjištěním, nikoliv však jediným. Například jiné výzkumy prováděné u vysokoškolských studentů různých oborů (Lambert et al., 2006; Negy, Eisenman, 2005; Cotton-Huston, Waite, 2000) a učitelů (Pérez-Testor et al., 2010) neprokázaly, že by věk významně souvisel s postoji k lesbám a gayům.

Jedním z nejvýznamnějších prediktorů postojů k homosexualitě je náboženské vyznání (Adamczyk, Pitt, 2009). Věřící, zejména praktikující, s konzervativním náboženským přesvědčením, jsou oproti populaci nevěřících více homofobní, resp. zauímají negativnější postoje k jedincům s homosexuální orientací (Pérez-Testor et al., 2010; Bellhouse-King et al. 2008; Arndt, de Bruin, 2006). Weis, Procházka a Zvěřina (1998) prokázali významný vliv náboženského přesvědčení na restriktivitu postojů českých mužů a žen k lesbám a gayům. Fundamentální náboženská orientace je indikátorem vysokého stupně homofobie rovněž u učitelů (Pérez-Testor et al., 2010).

Řada dřívějších i současných empirických nálezů potvrdila, že osobní znalost lesby či gaye přispívá k pozitivnějším postojům k této minoritě. Na druhou stranu jedinci, kteří nikoho s homosexuální orientací neznají nebo mají s osobami s touto sexuální orientací pouze omezený či příležitostný kontakt, vyjadřují k lesbám a gayům negativnější postoje (Rampullo et al., 2013). Ke shodnému poznatku dospěly analogické výzkumy u učitelů (Pérez-Testor et al., 2010). Tato zjištění jsou konzistentní se sociálně-psychologickou hypotézou kontaktu, podle níž bezprostřední interpersonální kontakt členů různých skupin může redukovat meziskupinové předsudky a nepřátelství (Zel'ová, 2008).

Výzkumy bylo dále prokázáno, že postoje k lesbám a gayům do jisté míry souvisí s velikostí bydliště (Herek, 1991) a přesvědčením, zdali je homosexualita lidem vrozená, nebo se jedná o dobrovolně zvolený životní styl (Woodford et al., 2012). U univerzitních studentů byl mj. prokázán vztah vyjadřovaných postojů k lesbám a gayům s ročníkem studia, přičemž méně homofobní jsou studenti vyšších ročníků nebo stupňů vzdělávání (Lambert et al., 2006; Hewitt, Moore, 2002). Na základě výsledků empirické studie Verweijové et al. (2008) provedené u monozygotních a dizygotních dvojčat lze vyvodit

závěr, že rozdíly v postojích k homosexualitě jsou ovlivněny také působením prostředí a životními zkušenostmi jedince.

Na závěr teoretického úvodu považujeme za důležité upozornit, že prezentované výzkumy se liší charakteristikami výběrového souboru. Některé zjišťovaly postoje výhradně u osob, které se identifikovaly jako heterosexuální. Jiné výzkumy však pracovaly s výběrovým souborem, aniž by byla sexuální orientace respondentů zjišťována, případně byly do analýz zahrnuty odpovědi jak osob s heterosexuální, tak homosexuální či bisexuální orientací.

2. Cíle empirické studie

V České republice nebyly dosud zkoumány postoje univerzitních studentů pedagogicky orientovaných studijních programů k homosexualitě. Znalost postojů budoucích učitelů k této sexuální minoritě považujeme ve shodě s Wyattovou et al. (2008) za důležitou zejména pro inovaci jejich přípravného vzdělávání a návrh změn v edukační realitě, které by směřovaly ke zlepšení školního klimatu pro homosexuální žáky.

V našem empirickém šetření proto chceme zjistit: 1) jaké postoje mají k lesbám a gayům studenti ve studijním programu Specializace v pedagogice, kteří studují obory Učitelství odborných předmětů a Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku; 2) zdali jejich postoje souvisejí se studovaným oborem, pohlavím, věkem, velikostí bydliště, ročníkem studia, náboženským vyznáním a osobní znalostí lesby nebo gaye.

3. Metodologie

Pro účely výzkumu byla použita Herekova (1994) revidovaná dlouhá verze škály *The Attitudes Toward Lesbians and Gay Men Scale* (ATLG-R). Škála byla navržena pro administraci u anglicky hovořících dospělých ve Spojených státech amerických. Anglická verze byla použita rovněž ve výzkumech ve Velké Británii (Ellis, Kitzinger, Wilkinson, 2002) a Kanadě (Bellhouse-King et al., 2008; Schellenberg, Hirt, Sears, 1999). Přeložená verze byla administrována u různých skupin respondentů v Nizozemí (Collier, Bos, Sandfort, 2012), Itálii (Rampullo et al., 2013), Řecku (Iraklis, 2010), Mexiku (Moral de la Rubia, Valle de la O, 2014), Chile (Delgado, Castro, 2012), Jihoafrické republice (Arndt, de Bruin, 2006), Číně (Yu, Xiao, Xiang, 2011) a v dalších zemích.

Výzkumný nástroj sestává z 20 položek, které na dvou subškálách měří postoje k lesbám (ATL-R) a ke gayům (ATG-R). Postoje jsou měřeny na pětibodové Likertově škále řazené od 1 = *zcela nesouhlasím* po 5 = *zcela souhlasím*. Položky s pozitivním zněním mají převrácené skórování. Celkový skór ATLG-R získaný součtem bodů ze všech položek se může pohybovat v rozmezí 20–100; subškály ATL-R a ATG-R mohou nabývat hodnot 10–50 (pozn.: vyšší hodnota ve všech třech uvedených případech indikuje negativnější postoj). Ke kategorizaci postojů na škále ATLG-R navrhli Riggsová, Rosenthalová a Smith-Bonahueová (2011) následující rozmezí: 100 až 81 = extrémně

negativní postoje; 80 až 61 = vysoce negativní postoje; 60 až 41 = středně negativní postoje; 40 až 20 = mírně negativní až zanedbatelně negativní postoje.

Cronbachovo alfa výzkumného nástroje je u populace vysokoškolských studentů konzistentně vyšší než 0,90 (srov. Herek, 1988). V naší studii je Cronbachovo alfa 0,89 (0,76 pro subškálu ATLG-R a 0,87 pro subškálu ATG-R), což značí velmi dobrou interní reliabilitu. Škála ATLG-R a subškály ATLG-R a ATG-R vykazují rovněž vysokou pozitivní závislost ($r \geq 0,70$) signifikantní na hladině $\alpha = 0,001$.

Škála ATLG-R nebyla v českých podmínkách dosud použita. Proto byla nejprve přeložena z anglického jazyka do českého jazyka a následně byl proveden zpětný překlad nezávislým překladatelem do anglického jazyka pro ověření korektnosti překladu (znění položek viz Tabulka 2). Položka ATG-R6 byla upravena z původního znění: *Rostoucí počet leseb ukazuje na úpadek americké morálky* (angl. The growing number of lesbians indicates a decline in American morals) na znění více odpovídající situaci respondentů z České republiky: *Rostoucí počet leseb ukazuje na úpadek evropské morálky* (angl. The growing numbers of lesbians indicates a decline in European morals). Doplňující dotazník zjišťoval u respondentů věk, pohlaví, velikost bydliště, počet a pohlaví sourozenců, ročník univerzitního studia, obor studia, náboženské vyznání, sexuální orientaci a informace o znalosti lesby nebo gaye v blízkém sociálním okolí.

Anonymní dotazník byl administrován elektronicky ve virtuální laboratoři pro sběr dat Umbrela, jež je spravována Mendelovou univerzitou v Brně. Sběr dat byl uskutečněn v říjnu a listopadu 2014. Nejprve byl vytvořen seznam všech pracovišť veřejných vysokých škol v České republice, která připravují budoucí pedagogy v bakalářských, navazujících magisterských nebo magisterských studijních programech. Následně byli požádáni děkani nebo relevantní vedoucí pracovníci daných institucí o zaslání hromadného e-mailu studentům s žádostí o vyplnění dotazníku. E-mail studentům rozeslalo sedm fakult a vysokoškolských ústavů⁴⁷. Vyplnění dotazníků bylo anonymní. Dotazník vyplnilo 1 235 respondentů, přičemž zvolený způsob sběru dat neumožňuje zjistit návratnost dotazníků⁴⁸.

K naplnění cílů příspěvku jsou v následujícím textu prezentovány poznatky vzešlé z analýzy dat získaných pouze od studujících v bakalářském studijním programu Specializace v pedagogice ($N = 178$), a to ve dvou studijních oborech – Učitelství odborných předmětů ($n = 84$) a Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku ($n = 94$). Věk respondentů se pohyboval v rozmezí 19–61 let ($N = 178$; $M = 28,28$; $SD = 8,86$). Demografické charakteristiky výběrového souboru jsou uvedeny v Tabulce 1.

Tabulka 1. Demografické charakteristiky respondentů a průměrný skór na škálách ATLG-R, ATG-R a ATG-R ($N = 178$)

⁴⁷ S ohledem na zachování anonymity nebyla u respondentů zjišťována studovaná vzdělávací instituce a vzhledem k citlivosti tématu neuvádíme ani fakulty a vysokoškolské ústavy, u jejichž studentů sběr dat proběhl.

⁴⁸ Použitý způsob sběru dat – samovýběr – však není náhodným výběrem. Zjištěné poznatky z tohoto důvodu nelze považovat za reprezentativní a výsledky šetření nelze zobecňovat.

Proměnná	<i>n</i>	%	ATLG-R (<i>M</i>)	ATL-R (<i>M</i>)	ATG-R (<i>M</i>)
Studijní obor					
Učitelství odborných předmětů	84	47,2	37,2	17,1	20,0
Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku	94	52,8	37,5	17,3	20,2
Pohlaví					
Muž	48	27,0	43,0	19,1	23,9
Žena	130	73,0	35,2	16,5	18,7
Velikost bydliště					
Do 199 obyvatel	6	3,4	45,8	23,3	22,5
200–499 obyvatel	11	6,2	36,1	16,9	19,2
500–999 obyvatel	15	8,4	40,3	18,5	21,9
1 000–1 999 obyvatel	16	9,0	39,1	18,7	20,4
2 000–4 999 obyvatel	18	10,1	34,7	15,4	19,3
5 000–9 999 obyvatel	19	10,7	38,3	17,2	21,1
10 000–19 999 obyvatel	15	8,4	39,3	17,5	21,6
20 000–49 999 obyvatel	23	12,9	39,4	18,2	21,2
50 000–99 999 obyvatel	9	5,1	30,6	14,1	16,4
100 000 a více obyvatel	46	25,8	35,3	16,4	18,9
Ročník studia					
1. ročník tříletého Bc. studia	69	38,8	38,4	17,8	20,6
2. ročník tříletého Bc. studia	53	29,8	35,9	17,1	18,8
3. ročník tříletého Bc. studia	41	23,0	37,6	16,5	21,1
1. ročník NMgr. studia	12	6,7	38,8	17,6	21,2
2. ročník NMgr. studia	3	1,7	28,7	15,0	13,7
Náboženské vyznání					
Příslušník římsko-katolické církve	22	12,4	46,9	20,6	26,3
Příslušník jiné církve než římsko-katolické	3	1,7	57,3	27,7	29,7
S vyznáním, ale bez příslušnosti k církvi nebo náboženské společnosti	53	29,8	37,6	18,0	19,6
Bez vyznání (ateista)	100	56,2	34,5	15,8	18,8
Přítomnost gaye nebo lesby v blízkém okolí					
Ano	138	77,5	35,7	16,4	19,3
Ne	40	22,5	43,0	20,1	23,0

5. Postoje studentů Učitelství odborných předmětů a Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku k lesbám a gayům

Studenti Učitelství odborných předmětů a Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku vykazovali k lesbám a gayům poměrně pozitivní postoje. Na škále ATLG-R bylo naměřeno průměrné skóre 37,35 ($SD = 13,33$) z teoretického rozpětí 20–100. Nejnižší naměřené skóre bylo 20 a maximální skóre 85 ($Mdn = 35$). Vysoce negativní a extrémně negativní postoje k homosexualitě ($ATLG-R \geq 61$) zastávalo přibližně 5 % respondentů. V postojích studentů studijních oborů Učitelství odborných předmětů ($M = 37,17$; $SD = 13,79$) a Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku ($M = 37,51$; $SD = 12,97$) měřených na škále ATLG-R nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly, $t(176) = 0,17$; $p = 0,864$. Rozdíly v postojích respondentů podle studovaného oboru nebyly prokázány ani v případě subškál ATL-R ($t(176) = 0,24$; $p = 0,812$) a ATG-R ($t(176) = 0,10$; $p = 0,921$).

Z popisné statistiky uvedené v Tabulce 2 plyne, že největší příklon k negativním postojům respondenti vyjadřovali u následujících škálových položek – ATG-R7: Příliš by mě neznepokojilo, kdybych se dozvěděl/a, že můj syn je homosexuál ($M = 2,96$); ATG-R1: Mužské homosexuální páry by měly mít možnost adoptovat děti stejně jako heterosexuální páry ($M = 2,59$); ATG-R5: Mužská homosexualita je přirozeným vyjádřením mužské sexuality ($M = 2,34$); ATL-R4: Zákony jednotlivých států proti soukromému sexuálnímu chování mezi dvěma dospělými ženami, které s tím souhlasí, by měly být zrušeny ($M = 2,42$). Názory studujících Učitelství odborných předmětů a Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku se nelišily (u všech výroků bylo $p > 0,17$). Z uvedených výroků vyjadřovali muži signifikantně negativější postoje k položkám: Mužské homosexuální páry by měly mít možnost adoptovat děti stejně jako heterosexuální páry ($t(176) = -3,49$; $p < 0,001$) a Mužská homosexualita je přirozeným vyjádřením mužské sexuality ($t(176) = -2,06$; $p < 0,05$).

S využitím t-testu pro závislé vzorky bylo prokázáno, že vyšší míru předsudků projevovali respondenti ke gayům (ATG-R, $M = 20,11$; $SD = 8,21$), než k lesbám (ATL-R, $M = 17,24$; $SD = 6,16$), $t(177) = -6,65$; $p < 0,001$. Více předsudků k homosexualitě (ATLG-R) vykazovali ve srovnání se ženami ($M = 35,25$; $SD = 11,48$) muži ($M = 43,04$; $SD = 16,19$), $t(176) = -3,57$; $p < 0,001$. Tato skutečnost byla zjištěna i u subškál ATL-R ($t(176) = -2,55$; $p < 0,01$) a ATG-R ($t(177) = -3,88$; $p < 0,001$). Mezi závisle proměnnou ATLG-R a nezávisle proměnnou věk respondentů byla zjištěna velmi slabá statistická závislost ($r = 0,16$; $p < 0,05$).

Ke zjištění vztahu mezi postoji k homosexualitě a velikostí bydliště byl použit Kruskal-Wallisův test. Vztah mezi velikostí bydliště a postoji k homosexualitě měřenými na škále ATLG-R byl statisticky nevýznamný, $H = 8,26$; $p = 0,508$. Totéž platí i pro subškály ATL-R ($H = 8,90$; $p = 0,447$) a ATG-R ($H = 7,81$; $p = 0,554$).

Oproti původnímu očekávání nebyl za použití Kruskal-Wallisova testu zjištěn statistický významný efekt ročníku studia ani na postoje k homosexualitě ($H = 3,45$; $p = 0,485$), ani na postoje k lesbám ($H = 2,40$; $p = 0,663$) a ke gayům ($H = 4,53$; $p = 0,339$).

Shodným statistickým testem byl dále prokázán signifikantní efekt náboženského vyznání na postoje studentů k homosexualitě ($H = 19,20$; $p < 0,001$). Z vícenásobného porovnání můžeme konstatovat, že jsou postoje příslušníků římsko-katolické církve k homosexualitě negativnější než postoje respondentů bez vyznání ($z = 3,61$; $p < 0,01$). Rovněž bylo prokázáno, že má proměnná náboženské vyznání vliv na postoje k lesbám ($H = 17,26$; $p < 0,001$) a gayům ($H = 18,98$; $p < 0,001$). Z vícenásobného porovnání plyne, že se postoje k lesbám signifikantně odlišují mezi ateisty a příslušníky římsko-katolické církve ($z = 3,10$; $p < 0,01$) a příslušníky jiné církve než římsko-katolické ($z = 2,65$; $p < 0,05$), přičemž příslušníci římsko-katolické či jiné církve mají k lesbám negativnější postoje než ateisté. V případě postojů ke gayům vykazují příslušníci římsko-katolické církve negativnější postoje než ateisté ($z = 3,87$; $p < 0,001$) nebo lidé s vyznáním, ale bez příslušnosti k církvi či náboženské společnosti ($z = 2,90$; $p < 0,05$).

Posledním významným zjištěním je, že studenti, kteří mají ve svém nejbližším okolí někoho, o němž ví, že je lesba nebo gay ($M = 35,71$; $SD = 12,37$), vykazovali pozitivnější postoje k homosexualitě než studenti, kteří lesbu nebo gaye neznají ($M = 43,00$; $SD = 15,06$), $t(176) = -3,12$, $p < 0,01$. Shodný poznatek platí i pro postoje k lesbám ($t(176) = -3,37$; $p < 0,001$) a gayům ($t(176) = -2,51$; $p < 0,01$).

Tabulka 2. Deskriptivní statistiky pro škály ATLG-R, ATL-R, ATG-R

Škála / výrok	<i>M</i>	<i>SD</i>	95% interval spolehlivosti (pro <i>M</i>)	<i>Mdn</i>
<i>ATLG-R (položky 1–20)</i>	37,35	13,33	(12,07; 14,88)	35
<i>ATL-R (položky 1–10):</i>	17,24	6,16	(5,58; 6,88)	16
ATL-R1: Lesby nemůžou zapadnout do naší společnosti	1,63	1,05	(1,47; 1,78)	1
ATL-R2: Homosexualita ženy by neměla být za žádných okolností příčinou diskriminace v práci*	1,39	1,01	(1,24; 1,54)	1
ATL-R3: Ženská homosexualita je pro společnost špatná, poněvadž ničí přirozené dělení mezi pohlavími	1,91	1,19	(1,73; 2,09)	1
ATL-R4: Zákony jednotlivých států proti soukromému sexuálnímu chování mezi dvěma dospělými ženami, které s tím souhlasí, by měly být zrušeny*	2,42	1,51	(2,20; 2,64)	2
ATL-R5: Ženská homosexualita je hřích	1,53	1,00	(1,38; 1,68)	1
ATL-R6: Rostoucí počet leseb ukazuje na úpadek evropské morálky	1,70	1,08	(1,54; 1,86)	1
ATL-R7: Ženská homosexualita samotná není	1,90	1,19	(1,73; 2,08)	1

problém, dokud z ní společnost problém neučiní*				
ATL-R8: Ženská homosexualita ohrožuje mnoho našich základních institutů společnosti	1,69	1,03	(1,54; 1,84)	1
ATL-R9: Ženská homosexualita je nižší formou sexuality	1,75	1,00	(1,60; 1,89)	1
ATL-R10: Lesby jsou nemocné	1,31	0,77	(1,19; 1,42)	1
<hr/>				
ATG-R (položky 11–20):	20,11	8,21	(7,44; 9,17)	18
ATG-R1: Mužské homosexuální páry by měly mít možnost adoptovat děti stejně jako heterosexuální páry*	2,59	1,48	(2,37; 2,81)	2
ATG-R2: Myslím si, že gayové jsou nechutní	1,73	1,05	(1,58; 1,89)	1
ATG-R3: Gayové by neměli mít možnost učit na škole	1,44	0,94	(1,30; 1,58)	1
ATG-R4: Mužská homosexualita je zvrácenost	1,58	1,06	(1,42; 1,74)	1
ATG-R5: Mužská homosexualita je přirozeným vyjádřením mužské sexuality*	2,34	1,31	(2,14; 2,53)	2
ATG-R6: Pokud má muž homosexuální sklony, měl by udělat maximum k jejich překonání	1,65	1,02	(1,49; 1,80)	1
ATG-R7: Příliš by mě neznepokojilo, kdybych se dozvěděl/a, že můj syn je homosexuál	2,96	1,38	(2,76; 3,16)	3
ATG-R8: Sex mezi dvěma muži je prostě špatný*	1,84	1,12	(1,68; 2,01)	1
ATG-R9: Nápad na sňatky mezi gayi se mi zdá absurdní	2,10	1,37	(1,89; 2,30)	2
ATG-R10: Mužská homosexualita je pouze jiný styl života, který by se neměl odsuzovat*	1,89	1,17	(1,72; 2,07)	1

Pozn. Průměr (*M*) může u jednotlivých výroků nabýt hodnoty 1–5 (1 = zcela nesouhlasím; 2 = spíše nesouhlasím; 3 = ani souhlasím, ani nesouhlasím; 4 = spíše souhlasím; 5 = zcela souhlasím). Čím je hodnota *M* nižší, tím je průměrný názor respondentů pozitivnější.

* Položka má převrácené skórování.

Diskuse a závěr

Postoje k homosexualitě (ATLG-R), ale i postoje vyjadřované separátně k lesbám (ATL-R) a gayům (ATG-R), zjištěné u studentů studijních oborů Učitelství odborných předmětů a Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku ve studijním programu Specializace v pedagogice, byly oproti dřívějším výzkumům realizovaným především ve Spojených státech amerických velmi liberální. Příčinou zjištěných pozitivních postojů k homosexualitě může být fakt, že respondenti vyrůstali již ve společnosti tolerantní k sexuálním menšinám. Vzhledem k vlivu masmédií (Cooley, Burkholder, 2011; Calzo, Ward, 2009) lze významnou roli připsat rovněž medializaci témat spojených se životem homosexuálů, kterou v České republice sehrály veřejnoprávní sdělovací prostředky. Přes uvedenou skutečnost bylo u studentů stále možné identifikovat rozdílné postoje k lesbám a gayům, přičemž ke gayům respondenti vykazovali vyšší míru předsudků. Tento poznatek se shoduje s poznatky jiných zahraničních výzkumů (srov. Wyatt et al. 2008; Arndt, de Bruin, 2006).

Poznatky prezentované studie ukázaly, že postoje respondentů nesouvisely s věkem. V tomto ohledu se shodují se zjištěním Pérez-Testora et al. (2010) u španělských učitelů základních a středních škol, ale také s dalšími studiiemi u vysokoškolských studentů (Lambert et al., 2006; Negy, Eisenman, 2005; Cotton-Huston, Waite, 2000). Podle očekávání, muži měli ve srovnání se ženami negativnější postoje jak lesbám, tak ke gayům. Negativnější postoje dále vykazovali studenti, kteří jsou příslušníky římskokatolické nebo jiné církve. Naopak pozitivnější postoje měli studenti uvádějící kontakt s homosexuálními jedinci. V tomto jsou poznatky prezentované studie konzistentní s většinou zahraničních nálezů (např. Thatcher, Chandler, 2013; Rampullo et al., 2013; Pérez-Testor et al., 2010). Poznatek Hereka (1991), že jedinci žijící v sídlech s menším počtem obyvatel mají k lesbám a gayům negativnější postoje, se u studentů Učitelství odborných předmětů a Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku nepotvrdil. Statisticky nevýznamné rozdíly v postojích studentů k lesbám a gayům podle velikosti bydliště pravděpodobně souvisí se skutečností, že respondenti studují ve velkých městech, která nabízejí větší vizibilitu leseb a gayů a příležitosti k poznání mediálně nezakreslených atributů homosexuální subkultury. Dále se u našich respondentů neprokázalo, že by respondenti vyšších ročníků vykazovali k lesbám a gayům pozitivnější postoje.

Přestože byly změřené postoje studentů studijních oborů Učitelství odborných předmětů a Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku vesměs pozitivní, v českých vzdělávacích institucích dosud panuje atmosféra přehlížení či zlehčování sexuální problematiky. Z tohoto důvodu představuje vzdělávání budoucích učitelů na univerzitách jeden z nejdůležitějších pilířů ve změně školního klimatu pro žáky s homosexuální orientací. Povzbudivý je dřívější empirický poznatek, že výchovně-vzdělávací působení vede ke změně postojů k lesbám a gayům především u studentů s negativními postoji (Serdahely, Ziemba, 1984). S ohledem na zjištěné rozdílné postoje k lesbám a gayům podle pohlaví a náboženského vyznání zvýšenou edukační pozornost vyžadují zejména studenti mužského pohlaví a studenti, kteří jsou příslušníky některé z církví.

Poněvadž jsou podle Clifta (1988) postoje k homosexualitě relativně trvalé a bývá obtížné je změnit, významným požadavkem je, že intervence v této oblasti musí mít longitudinální charakter. Jedním z přístupů, který lze doporučit, je seznámení studentů s psychologickou podstatou stereotypů, škodlivostí předsudků a zařazení specifických tematických okruhů zaměřených na lidskou sexualitu do formálního kurikula. Vhodnými jsou studijní předměty orientované na sociální psychologii a multikulturní výchovu.

Z poznatků prezentovaných v předkládané studii je možné vyvodit závěr, že heterosexuálové, kteří znají někoho, kdo otevřeně přiznává svou homosexuální orientaci, všeobecně zastávají k lesbám a gayům pozitivnější postoje než ostatní. Kontakt s osobami s homosexuální orientací je možné při přípravě studentů pedagogicky orientovaných studijních programů naplnit prostřednictvím besed či jiných forem výuky. Navíc, pokud budou homosexuální studenti vnímat akademické prostředí za

bezpečné a podpůrné, povede to u nich pravděpodobně k většímu odhodlání k vnějšímu coming-outu (Arndt, de Bruin, 2006). V tomto případě by mohli homosexuální studenti sami přispět k formování postojů heterosexuálních spolužáků. Obdobně mohou svým coming-outem ovlivnit postoje studentů akademičtí pracovníci univerzit. Zde se potvrzuje, že postoje jednotlivců není možné změnit, aniž by došlo ke změně na institucionální úrovni. Školy (v našem případě univerzity připravující budoucí pedagogy) jako sociální organismus musí přijmout a dodržovat normy, které považují netolerantní a diskriminační chování vůči osobám s odlišnou sexuální orientací za neakceptovatelné.

Použitá literatura

- ADAMCZYK, A. a C. PITT. Shaping attitudes about homosexuality: The role of religion and cultural context. *Social Science Research*. 2009, roč. 38, s. 338–351.
- ARNDT, M. a G. DE BRUIN. Attitudes toward lesbians and gay men: Relations with gender, race and religion among university students. *Psychology in Society*. 2006, roč. 33, s.16–30.
- BAKER, J. a H. FISHBEIN. The development of prejudice towards gays and lesbians by adolescents. *Journal of Homosexuality*. 1998, roč. 36, č. 1, s. 89–100.
- BELLHOUSE-KING, M. W. et al. Factors modulating students' attitudes towards homosexuality at a small university located in the eastern townships. *Journal of Eastern Townships Studies*. 2008, č. 32–33, s. 73–88.
- CALZO, J. P. a L. M. WARD. Media exposure and viewers' attitudes toward homosexuality: Evidence for mainstreaming or resonance? *Journal of Broadcasting and Electronic*. 2009, roč. 53, č. 2, s. 280–299.
- CLIFT, S. M. Lesbian and gay issues in education: A study of the attitudes of first-year students in a college of higher education. *British Educational Research Journal*. 1988, roč. 14, č. 1, s. 31–50.
- COLLIER, K. L., H. M. BOS a T. G. SANDFORT. Intergroup contact, attitudes toward homosexuality, and the role of acceptance of gender non-conformity in young adolescents. *Journal of Adolescence*. 2012, roč. 35, č. 4, s. 899–907.
- COOLEY, J. a G. J. BURKHOLDER. Using video and contact to change attitudes toward gay men and lesbians. *Journal of Social, Behavioral, and Health Sciences*. 2011, roč. 5, č. 1, s. 83–90.
- COTTON-HUSTON, A. a B. WAITE. Anti-homosexual attitudes in college students: Predictors and classroom interventions. *Journal of Homosexuality*. 2000, roč. 38, č. 3, s. 117–133.
- DELGADO, J. E. B. a M. C. CASTRO. A confirmatory factor analysis of the spanish language version of the Attitudes Toward Lesbians and Gay Men Scale (ATLG). *Universitas Psychologica*. 2012, roč. 11, č. 2, s. 579–586.
- ŘURDOVIČ, M. *Postoje veřejnosti k právům homosexuálů – květen 2013*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky, 2013, 4. 6. 2013 [cit. 2015-06-12]. Dostupné z:

http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a7023/f3/ov130604.pdf

- ELLIS, S. J., C. KITZINGER a S. WILKINSON. Attitudes towards lesbians and gay men and support for lesbian and gay human rights among psychology student. *Journal of Homosexuality*. 2002, roč. 41, č. 1, s. 121–138.
- FARR, M. T. “Everything I didn’t want to know I learned in lit class”: Sex, sexual orientation, and student identity. *International Journal of Sexuality and Gender Studies*. 2000, roč. 5, č. 2, s. 205–213.
- FONTAINE, J. H. The sound of silence: Public school response to the needs of gay and lesbian youth. *Journal of Gay and Lesbian Social Services*. 1998, roč. 7, č. 4, s. 101–109.
- HEREK, G. Heterosexuals’ attitudes toward lesbian and gay men: Correlates and gender differences. *Journal of Sex Research*. 1988, roč. 25, č. 4, s. 451–477.
- HEREK, G. M. Assessing heterosexuals’ attitudes toward lesbians and gay men: A review of empirical research with the ATLG scale. In: GREENE, B. a G. M. HEREK (Eds.). *Lesbian and gay psychology: Theory, research, and clinical application*. Thousand Oaks: Sage, 1994, s. 206–228. ISBN 978-0803953123.
- HEREK, G. M. Stigma, prejudice, and violence against lesbians and gay men. In: GONSIORAK, J. C. a J. D. WEINRICH (Eds.). *Homosexuality: Research implications for public policy*. Newbury Park: Sage Publishing, 1991, s. 60–80. ISBN 978-0803937642.
- HEWITT, E. C. a L. D. MOORE. The role of lay theories about the etiologies of homosexuality in attitudes toward lesbian and gay men. *Journal of Lesbian Studies*. 2002, roč. 6, č. 3–4, s. 59–72.
- IRAKLIS, G. Predictors of Greek students’ attitudes towards lesbians and gay men. *Psychology and Sexuality*. 2010, roč. 1, č. 2, s. 170–179.
- JANOŠOVÁ, P. *Homosexualita v názorech současné společnosti*. Praha: Karolinum, 2000, 218 s. ISBN 80-7184-954-5.
- JELLISON, W. A., A. R. MCCONNELL a S. GABRIEL. Implicit and explicit measures of sexual orientation attitudes: Ingroup preferences and related behaviors and beliefs among gay and straight men. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2004, roč. 30, č. 5, s. 629–642.
- KITE, M. E. a B. E. WHITLEY. Sex differences in attitudes towards homosexual persons, behavior, and civil rights: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1996, roč. 22, č. 4, s. 336–353.
- LAMBERT, E. G. et al. College students’s views of gay and lesbian issues: Does education make a difference? *Journal of Homosexuality*. 2006, roč. 50, č. 4, s. 1–30.
- MORAL DE LA RUBIA, J. M. a A. V. VALLE DE LA O. Measurement of attitudes toward lesbians and gay men in students of health sciences from northeast Mexico. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*. 2014, roč. 6, č. 1, s. 51–65.
- NEGY, C. a R. EISENMAN. A comparison of African American and white college students’ affective and attitudinal reactions to lesbian, gay, and bisexual individuals: an exploratory study. *The Journal of Sex Research*. 2005, roč. 42, č. 4, s. 291–298.

- PECHOVÁ, O. Diskriminace na základě sexuální orientace. *E-psychologie*. 2009, roč. 3, č. 3, s. 1–16.
- PÉREZ-TESTOR, C. et al. Teachers' attitudes and beliefs about homosexuality. *The Spanish Journal of Psychology*. 2010, roč. 13, č. 1, s. 138–155.
- RAMPULLO, A. et al. Prejudice toward gay men and lesbians in relation to cross-group friendship and gender. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2013, č. 84, s. 308–313.
- REZKOVÁ, M. *Jak jsme tolerantní*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky, 2003, 29. 9. 2011 [cit. 2015-06-12]. Dostupné z: http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a2930/f3/100199s_ov30324.pdf
- RIGGS, A., A. R. ROSENTHAL a T. SMITH-BONAHUE. The impact of a combined cognitive-affective intervention on pre-service teachers' attitudes, knowledge, and anticipated professional behaviors regarding homosexuality and gay and lesbian issues. *Teaching and Teacher Education*. 2011, roč. 27, č. 1, s. 201–209.
- SCHELLENBERG, E. G., J. HIRT a A. SEARS. Attitudes toward homosexuals among students at a Canadian University. *Sex Roles*. 1999, roč. 40, č. 1–2, s. 139–152.
- STEFFENS, M. C. a C. WAGNER. Attitudes toward lesbians, gay men, bisexual women, and bisexual men in Germany. *The Journal of Sex Research*. 2004, roč. 41, č. 2, s. 137–149.
- THATCHER, W. G. a S. CHANDLER. Heterosexual attitudes towards homosexuality: an exploratory study of college student perceptions. *College Student Affairs Journal*. 2013, roč. 31, č. 1, s. 27–39.
- The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines*. Geneva: World Health Organization, 1992, 31. 5. 2005 [cit. 2015-06-12]. Dostupné z: <http://www.who.int/classifications/icd/en/GRNBOOK.pdf>
- TUČEK, M. *Tolerance k vybraným skupinám obyvatel – březen 2014*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky, 2014, 8. 4. 2014 [cit. 2015-06-12]. Dostupné z: http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a7209/f3/ov140408.pdf
- TUČEK, P. a J. HOLUB. *Epidemiologicko-sociologické šetření názorů občanů České republiky na onemocnění AIDS*. Praha: Nadace Společně proti AIDS, 1994.
- VACULÍK, M. a P. ČERVENKOVÁ. Formování postoje k homosexualitě. *Československá psychologie*. 2007, roč. 51, č. 1, s. 58–71.
- VERWEIJ, K. J. H. et al. Genetic and environmental influences on individual differences in attitudes towards homosexuality: An Australian twin study. *Behavioral Genetics*. 2008, roč. 38, č. 3, s. 257–265.
- WEISS, P. a J. ZVĚŘINA. Sexuální postoje obyvatel České republiky: Výsledky národního výzkumu. *Československá psychologie*. 1997, roč. 41, č. 3, s. 208–215.
- WEISS, P., I. PROCHÁZKA a J. ZVĚŘINA. Postoje české populace k homosexualitě. *Československá psychiatrie*. 1998, roč. 94, č. 8, s. 475–479.

- WOODFORD, M. R. et al. Predictors of heterosexual college students' attitudes toward LGBT people. *Journal of LGBT Youth*. 2012, roč. 9, č. 4, s.297–320.
- WYATT, T. J. et al. Are tomorrow's teachers ready to deal with diverse students? *Teacher Education Quarterly*. 2008, roč. 35, č. 2, s. 171–185.
- YU, Y., S. XIAO a Y. XIANG. Application and testing the reliability and validity of a modified version of Herek's attitudes toward lesbians and gay men scale in China. *Journal of Homosexuality*. 2011, roč. 58, č. 2, s. 263–274.
- ZELOVÁ, A. Makrosociální jevy a procesy. In: VÝROST, J. a I. SLAMĚNÍK (Eds.). *Sociální psychologie*. 2., přepr. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008, s. 357–371. ISBN 978-80-247-1428-8.

Explicitní a implicitní postoje učitelů středních odborných škol k environmentálním problémům

Ing. Marie Horáčková, Ph.D., Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Zemědělská 5, 616 00 Brno, e-mail: marie.horackova@mendelu.cz

Abstrakt: Tématem předkládaného článku je stav explicitních a implicitních postojů učitelů středních odborných škol v souvislosti s biofilní orientací vzdělávání. Prezentované výsledky byly zjištěny prostřednictvím výzkumného projektu, který se zabýval analýzou postojů učitelů středních odborných škol k environmentálním problémům. Článek nabízí vymezení teoretického východiska a základních pojmů, objasnění výzkumného problému a představení metodologických aspektů výzkumu s vybranými výsledky a závěry, které z toho vyplývají.

Klíčová slova: střední odborné školy, explicitní postoje, implicitní postoje, biofilní orientace vzdělávání

The explicit and implicit attitudes of teachers at secondary vocational schools towards environmental issues

Abstract: The goal of the article is to present the state of explicit and implicit attitudes of teachers at secondary vocational schools regarding with biophile oriented education. The results presented were obtained from a research project dealing with the analysis of attitudes of teachers at secondary vocational schools towards environmental problems. The article offers the delineation of the theoretical background and basic concepts, clarification of the research problem and the introduction of methodological aspects of research with selected results and conclusions arising from them.

Key words: secondary vocational schools, explicit attitudes, implicit attitudes, orientation training biophile

V předkládaném textu je řešen vztah člověka a přírody v souvislosti s biofilní orientací vzdělávání. Konkrétně se jedná o výzkum explicitních a implicitních postojů učitelů středních odborných škol k environmentálním problémům. Environmentální problematiku je možné považovat za velmi aktuální téma, o kterém se s různou mírou intenzity diskutuje i píše v kontextu související s proměnami současné školy, pojetí výuky a role učitele v těchto procesech.

V důsledku lidské činnosti dochází k rozsáhlým a často nevratným změnám v krajině, což negativně ovlivňuje životní podmínky na Zemi. Tyto problémy je nutné nejen řešit, ale především prostřednictvím důsledné prevence jim předcházet. Jednou z možností, která by mohla napomoci přiblížení se harmonii mezi lidskou společností a přírodou, je

biofilní orientace vzdělávání. V této souvislosti Horká (2013) výstižně dodává, že bez biofilní orientace zůstává vzdělávání jen *vzděláváním o přírodě, a ne vzděláváním pro přírodu*.

Výzkum byl zaměřen na postoje učitelů, neboť oni jsou jedním z hlavních subjektů edukačního procesu a mohou výrazně ovlivnit vytváření postojů žáků k mimolidskému světu. V zastřešujícím pohledu se jedná o zjištění, zda učitelé zauímají proenvironmentální postoje, které jsou předpokladem biofilní orientace vzdělávání.

Vymezení teoretického východiska a základních pojmů

Biofilní orientace vzdělávání velmi úzce souvisí s pojmem biofilie⁴⁹. Podle Wilsona (1984) vrozená biofilie patří do lidské přirozenosti. Jedná se o vrozenou tendenci člověka pociťovat úzkou spojitost s ostatními formami života. K tomuto se vyjadřuje také Librová (2006), podle které se postoj člověka k přírodě utvářel během fylogeneze druhu *Homo sapiens*, z čehož lze usoudit, že biofilie je v člověku biologicky zakotvená. Librová dále zdůrazňuje, že biofilii je nutné chápat jako pozitivní vztah k životu ve všech jeho formách bez rozdílu.

Biofilní orientaci vzdělávání lze označit za propřírodní orientaci. Šmajš (2009) uvádí, že základní myšlenkou je pochopení skutečné hodnoty přírody a její zachování pro budoucí generace. Vzdělávání bez biofilní orientace přináší jen informace o přírodním prostředí, o možnostech využití přírodních zdrojů ve prospěch rozvoje lidské společnosti nebo o dějích a změnách, které v přírodě probíhají. Naproti tomu vzdělávání, které je biofilně orientováno, vede žáky k uvědomění si propojení člověka s přírodou, které vychází z toho, že člověk vznikl jako součást přírody a nemůže se od ní oddělit (Horká, 2013).

Na tyto úvahy navazuje Činčera (2013), který poukazuje na skutečnost, že učitelé interpretují cíle environmentální výchovy značně zúženě. Podle Činčery učitelé na základních a středních školách využívají ve výuce programy s problematickou efektivitou. U zařazovaných besed, soutěží nebo přednášek chybí provázanost bez vzájemných souvislostí, což může vést i k formování protienvironmentálních postojů, frustraci a apatii.

Cílem biofilní orientace vzdělávání je vytvoření vhodného prostředí pro možnost vzniku proenvironmentálních postojů žáků. **Proenvironmentální postoje** podle vyjádření Bezoušky a Činčery, 2007 je možné ztotožnit s pojmem propřírodní postoj. Krajhanzl (2007) jde ve svém vymezení proenvironmentálního postoje ještě dál, neboť uvádí, že jde o postoj spojený s ochranou přírody a zároveň i o morální postoj k mimolidskému světu. Podle něj se jedná také o postoj, který zauímá člověk citlivý k vnímání ekologických rizik, či vyjadřuje přesvědčení o nezastupitelné roli lidí v ekologickém „fungování“ Země.

⁴⁹ Pojem biofilie navrhl sociolog E.O. Wilson ve své publikaci *Biophilia* (srov. Wilson, 1984).

Pro výraznější objasnění vzájemných souvislostí vztahujících se k významu proenvironmentálních postojů člověka k přírodě je důležité uvést i vymezení pojmu **antropocentrický postoj**. Tento postoj lze přiblížit na názorech, které zastává Simon (2006). Podle Simona je jediným hodnotovým centrem světa člověk a jeho potřeby. Příroda je tu pro člověka, nikoliv pro sebe samu. Autor ve svých pojednáních píše o tom, že na Zemi není nic konečného. Lidský intelekt je neomezený, a pokud prostřednictvím institucí trhu bude zachována lidská ekonomická svoboda, je problematika omezenosti zdrojů vyřešena, protože se vždy najde jiný zdroj potřebný k výrobě energie.

Ze Simonových myšlenek vychází český ekonom Klaus (2007), neboť tvrdí, že příroda nemá hodnotu sama o sobě, protože její hodnotu lze vyčíslit pouze v užitku pro člověka. Podle něj environmentální etika nepřispěje ke zvýšení empatie v hodnotovém vnímání světa, ale naopak dojde k ohrožení základní lidské hodnoty a tou je svoboda. Výše uvedené názory Simona a Klause výstižně komentuje Binka (2008), který říká, že základem všech hodnot je naše cítění. Jestliže někdo inklinuje k silně spotřebně orientovanému hodnotovému systému, bude považovat přírodu jen za sklad materiálů, který je vhodné využít pro vytvoření užitečných věcí pro člověka. Krajhanzl (2010) k této skutečnosti dodává, že postoj k přírodě se projevuje jako obecné přesvědčení o tom, jaká je role přírody ve vztahu k člověku a jaké je postavení člověka vůči přírodě. Jedinec zastávající antropocentrický postoj k přírodě se v Krajhanzlově podání projevuje dominancí a hostilitou vůči přírodě, kdežto pokora a spřízněnost je znakem přátelského propřírodního postoje nebo-li proenvironmentálního postoje.

Jako jeden z významných prvků pro úspěšné vedení žáků k získání proenvironmentálního postoje v rámci vzdělávání je předpoklad existence proenvironmentálního postoje u učitele. Postoj učitele k přírodě může výrazně ovlivnit i způsob prezentace dané problematiky žákům, a tím mít vliv na vytváření jejich postojů k přírodě. Východiskem je předpoklad, že přesvědčivé proenvironmentální postoje učitelů hrají významnou roli v procesu vzniku proenvironmentálních postojů žáků. Tuto myšlenku podporují výzkumné studie Moroyové (2009) a Cottonové (2006). Obě autorky svými výzkumy, které byly zaměřeny na zjišťování souvislosti mezi environmentálním postojem učitele a stanovenými cíli ve výuce, dokládají, že postoj učitele ovlivňuje jeho výuku a tedy prožitky žáků. Tento předpoklad potvrzují někteří zahraniční i čeští psychologové, kteří se zabývají obecnou definicí pojmu postoj (srov. Myers, 2008; Říčan, 2010). Podle Říčana (2010) znalost konkrétních postojů u jednotlivců má velký význam, neboť podle zjištěného postoje, lze odhadnout způsob jednání u člověka. Říčanova dává za pravdu Gálik (2012), který také tvrdí, že postoj ovlivňuje chování člověka. Gálik je přesvědčen, že postoj člověka ovlivňuje jeho vnímání okolního světa a smýšlení o něm, což se odrazí v jeho chování.

Pro prezentovaný výzkum bylo podstatné rozdělení postojů dle Noska (2005) na **explicitní a implicitní**. Explicitní postoje Nosek definuje jako přímé a vědomé, neboť dotazovaný musí pro jejich vyjádření vynaložit určité úsilí. Jde o postoje kontrolované, a ten, kdo je prezentuje, je si vědomý veřejného odhalení svého postoje. Implicitní

postoje jsou nepřímé, spontánní a nekontrolované, někdy si je dotazovaný ani sám neuvědomuje, i když významně ovlivňují jeho chování a jednání.

Zkoumáním a měřením implicitních postojů se zabýval také Fazio a Olson (2003). Autoři zdůrazňují, že měření implicitních postojů sleduje procesy, které nejsou ovlivněny vědomou kontrolou dotázaného, a proto se významně snižuje riziko záměrného zkreslení získaných informací. Tuto teorii podporují i Bordens a Horovitz (2002), kteří uvádějí, že explicitní postoje vycházejí z vědomého zpracování informací. To znamená, že nositel si uvědomuje existenci daného postoje, který prezentuje navenek, zatímco implicitní postoje ovlivňují chování automaticky, aniž by si člověk byl jejich působení vědom.

Výzkumný problém a metodologie provedeného šetření

Empirické poznatky prezentované v článku vycházejí z kvantitativně orientovaného výzkumného šetření. Stěžejním záměrem výzkumu bylo zjistit stav explicitních a implicitních postojů učitelů na středních odborných školách k environmentálním problémům. Dále pak zjištění, čím mohou být postoje učitelů ovlivněny s následným provedením komparace explicitních a implicitních postojů učitelů s vyvozením závěrů o jejich souladu nebo odlišnosti. V rámci vybraných výsledků výzkumu bude v tomto článku věnována pozornost pouze komparaci obou postojů a k tomu vztahujícím se závěrům.

Ze studia české odborné literatury vyplynulo, že doposud se výzkum (viz Bezouška, Činčera, 2007; Kulich, Dobiášová, 2003)⁵⁰ v této oblasti převážně zabýval sledováním a analýzou postojů žáků, ve kterých se promítal hodnotící vztah k sobě samému i k okolnímu světu. Výzkum, který by se přímo zabýval postoji učitelů středních odborných škol k environmentálním problémům, v rámci studia odborné literatury nebyl detekován.

V zahraničních zdrojích lze nalézt mnohem rozsáhlejší výzkumy z této oblasti. Ovšem i zde u popsáných výzkumných šetření výzkumný vzorek netvořili učitelé. Environmentální sociologové Dunlap a van Liere (1980 in Winter & Koger, 2009) se zabývali zkoumáním environmentálních postojů ve vztahu k úrovni vzdělání a k příslušnosti ke společenským vrstvám. Na základě výzkumu zjistili, že vyšší zájem o životní prostředí souvisí s vyšším vzděláním a vyšším společenským postavením respondentů.

V rámci dlouhodobého výzkumu, který probíhal v letech 1965-1990, Dunlap (1991) a tým výzkumníků zjišťovali zájem veřejnosti o problematiku životního prostředí podle bohatství země, ve které lidé žijí, dále podle místa bydliště a jejich věku. Z výzkumu

⁵⁰ Výzkum provedený Bezouškou a Činčerou (2007) se zabýval vlivem environmentální profilace středních škol na proenvironmentální postoje a jednání žáků. Kulich a Dobiášová (2003) provedli v roce 2001 výzkum environmentální gramotnosti mezi žáky základních a středních škol.

vyplývalo, že zájem o životní prostředí není determinován bohatstvím země, ze které lidé pocházejí. Výsledky výzkumu také ukázaly, že lidé z měst se více zajímají o environmentální problémy než lidé z vesnic. Pokud se týká věku respondentů, na základě výzkumu bylo zjištěno, že mladší lidé mnohem častěji zaujímají proenvironmentální postoje než lidé starší.

Od začátku 90. let probíhal výzkum, jehož prostřednictvím výzkumníci sledovali souvislost mezi zaujímanými proenvironmentálními postoji a pohlavím lidí (Mohai, 1992; Stern, Dietz & Kalof, 1993; Zelezny, Chua & Aldrich, 2000, in Winter & Koger, 2009). Výzkum prokázal, že mnohem více a častěji proenvironmentální postoje zaujímají ženy než muži.

Výzkumné metody a nástroje sběru dat

Kvantitativní výzkum byl opřen o dvě výzkumné metody. Jde o výzkumnou metodu dotazování s technikou dotazníku a verbální projektivní metodu, která byla založena na technice nedokončených vět. Kombinace obou uvedených výzkumných metod měla za cíl zvýšení kvality prováděného výzkumu.

Pro dosažení stanovených cílů byl zvolen výzkumný nástroj, který tvořily dva logické celky. Prvním celkem byl dotazník *Nové environmentální paradigma*, kterým byly zjišťovány explicitní postoje. Druhým celkem byla baterie nedokončených vět, zaměřená na zjišťování implicitních postojů.

Dotazník *Nové environmentální paradigma* (dále jen NEP) vytvořili Dunlap a Van Liere (1978) za účelem měření postojů k environmentálním problémům. V roce 1992 provedli Dunlap, Van Liere, Mertig a Jones (2000) jeho revizi. Původní verze dotazníku byla zaměřena pouze na antropocentrismus, jednalo se o *Dominantní společenské paradigma* (dále jen DSP), založené na víře v neomezené přírodní zdroje, ekonomický růst a v neomezenou moc vědy a technologií. Nutnost revize vyvolal proenvironmentální posun ve společnosti, který vedl autory k nahrazení původních položek dotazníku *Novým environmentálním paradigmátem* (NEP), jež je zaměřeno na pochopení sledování existence limitů růstu, nezbytnosti ochrany životního prostředí a potřeby jedince žít v souladu s přírodou. Autoři NEP škály původně považovali tento nástroj za jednorozměrný a pracovali s ním aditivně. Později s ohledem na novější poznatky byl rozdělen na více dimenzí, jako je přírodní rovnováha, limity růstu nebo vztahy k přírodě. Revize přinesla lepší vyvážení položek s využitím současné terminologie. Dotazník NEP je významným nástrojem pro měření environmentálních postojů byl použit nejen v zahraničních výzkumech, ale několikrát i v České republice v původní nebo v modifikované formě.⁵¹

⁵¹ V roce 1993–2007 Sociologický ústav Akademie věd ČR realizoval výzkum, který byl součástí mezinárodního výzkumného projektu ISSP. *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

Pro potřeby předkládaného výzkumu byla provedena modifikace originální verze dotazníku NEP. K původním 15 položkám bylo doplněno dalších 10 položek tak, aby položky dotazníku korespondovaly s jednotlivými nedokončenými větami. Dotazník je rozdělen na dvě základní části: první část tvoří demografické položky, jako je pohlaví, věk, původně vystudovaná odbornost a další získané vzdělání v environmentální oblasti. Druhou část dotazníku tvoří 25 postojových položek, které jsou uvedeny jak v pozitivním, tak i v negativním významu. Pro zpřesnění výzkumné strategie byly realizovány dva předvýzkumy. Zjištěné výsledky posloužily k posouzení vzájemné vazby mezi oběma výzkumnými nástroji. Reliabilita výzkumného nástroje byla stanovena pomocí Cronbachovo alfa koeficientu, jehož hodnota ($\alpha = 0,77$) indikuje vysokou spolehlivost. Získané údaje byly podrobeny explorativní faktorové analýze a položky rozděleny do čtyř dimenzí *Postoj k přírodě*, *Postoj ke kultuře*⁵², *Postoj k ochraně životního prostředí*, *Postoj k vlastní odpovědnosti a potřebám*.

Cílem použití nedokončených vět je zachytit implicitní postoje učitelů, protože jejich poznání umožní proniknout do oblasti zkušenostní, prožitkové a také emocionální u oslovených respondentů. Půjde tedy o poznání osobního vztahu konkrétního člověka k přírodě. Projektivní technika nedokončených vět je postavena na principu nepřímého dotazování. Do doplnění nedokončené věty podle Kollárika (in Švec, 2009) dotázaný promítne vlastní postoje a názory. Soubor tvoří 25 nedokončených vět. Oba celky výzkumného nástroje (dotazník NEP a soubor nedokončených vět) byly označeny stejným pořadovým číslem. Respondentům byl předložen materiál, kde byly oba celky výzkumného nástroje oddělené a jednotlivé položky byly rozptýleny tak, aby nemohlo dojít k ovlivnění a případnému zkreslení výsledku. Na jednotlivých školách byl výzkumný nástroj administrován v jeden den a to tak, aby projektivní technika nedokončených vět předcházela dotazníku NEP. Záměrem stanoveného pořadí je vyloučit ovlivnění výsledku při doplňování nedokončených vět.

Výzkumný soubor

Výzkum proběhl na středních odborných školách. Zkoumaný soubor respondentů tvořilo 201 učitelů z osmi státních středních odborných škol, které se nacházejí v Jihomoravském, Zlínském, Olomouckém kraji a v kraji Vysočina. Dotazování probíhalo

Od roku 1985 je každý rok prováděno jedno šetření zaměřené na vybraný modul. Témata jednotlivých modulů postihují poměrně širokou oblast lidského společenství, patří k nim Sociální nerovnost, Životní prostředí, Rodina a gender, Národní identita, Náboženství, Sociální nerovnost a spravedlnost a Životní prostředí II. (srov. Centrum pro výzkum veřejného mínění Sociologický ústav AV ČR., 2013).

Zájmové sdružení Toulcův dvůr provedlo v letech 2004–2005 výzkum se zaměřením na odcizování člověka přírodě. Výzkumný tým se orientoval na dětskou populaci a jejich 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 (srov. Strejčková, 2006).

⁵² Pojmem „kultura“ se rozumí člověkem vytvářený umělý systém s vlastními předmětovými a organizačními formami (materiální kulturou a institucemi), s vlastní konstitutivní informací (duchovní kulturou) i s vlastní reprodukcí a evolucí. Tento nebiologický systém vzniká uvnitř staršího a širšího systému pozemské přírody, nutně se rozšiřuje na její úkor.

anonymně. Jednalo se o učitele všeobecných i odborných předmětů a učitele praktického vyučování a odborného výcviku. Z celkového počtu $N=201$ bylo $n=63$ mužů a $n=138$ žen. Celkový počet respondentů ve věku do 30 let byl $n=83$ a $n=118$ bylo ve věku nad 30 let. Původní odbornost zaměřenou na biologii vystudovalo $n=53$ respondentů, u $n=148$ respondentů původní odbornost nesouvisí s biologii. Z celkového počtu $N=201$ učitelů získalo jen $n=21$ respondentů další vzdělání v environmentální oblasti. Nejčastěji se jednalo se o krátkodobé kurzy nebo jednodenní školení. Převážná většina respondentů $n=180$ však žádné další environmentální vzdělání nezískala. Výběr krajů, ve kterých byli osloveni učitelé středních odborných škol, byl zvolen záměrně, neboť cílem byla osobní administrace výzkumného nástroje na jednotlivé školy. Výše uvedené kraje byly voleny tak, aby to z časových i pracovních důvodů bylo možné.

Vybrané výsledky výzkumu

Na základě výsledků z dat získaných prostřednictvím dotazníků lze konstatovat, že **explicitní postoje** většiny učitelů středních odborných škol jsou mírně proenvironmentální až proenvironmentální. To znamená, že převážná většina oslovených učitelů navenek deklaruje své postoje jako propřírodní (viz Tabulka 1).

Tabulka 1. Četnosti explicitních postojů učitelů

	Relativní četnost	Absolutní četnost
Proenvironmentální postoj	87,06 %	175
Nevyhraněný postoj	8,96 %	18
Antropocentrický postoj	3,98 %	8
Celkem	100 %	201

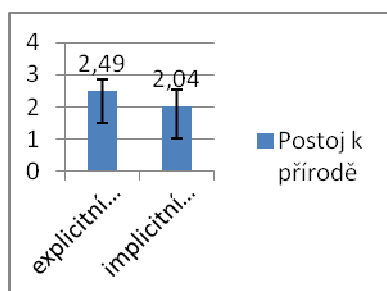
Stav **implicitních postojů** byl zjišťován projektivní technikou nedokončených vět. Získaná data byla zpracována kvantitativní obsahovou analýzou. Nejprve bylo provedeno převedení do číselné podoby. Pro omezení rizika vlivu subjektivity bylo posouzení výroků respondentů provedeno dvěma hodnotiteli a míra shody mezi nimi vyjádřena prostřednictvím Cohenovo koeficientu kappa (k). U proenvironmentálních postojů míru shody lze označit jako vysokou ($k = 0,839$). Totéž je možné říci o míře shody u postojů, které oba hodnotitelé označili za antropocentrické ($k = 0,835$), to znamená, že i zde lze konstatovat, že jde o vysokou míru shody mezi oběma hodnotiteli. Z tabulky 2 je patrné, že hodnotitelé posoudili výpovědi, které byly od respondentů získány prostřednictvím nedokončených vět jako antropocentrický postoj u 54,23 % a proenvironmentální postoj u 44,27 % respondentů. Ve srovnání s výsledkem získaným z dotazníků, kde byly zjišťovány explicitní postoje (viz tabulka 1), je z výsledků ukazujících stav implicitních postojů u respondentů patrný posun k antropocentrickým postojům.

Tabulka 2. Četnosti implicitních postojů učitelů

	Relativní četnost	Absolutní četnost
Proenvironmentální postoj	44,27 %	89
Antropocentrický postoj	54,23 %	109
Nevyhraněný postoj	1,50 %	3
Celkem	100 %	201

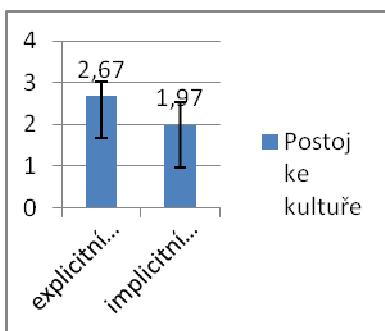
Pro získání výsledků vyplývajících z komparace explicitních a implicitních postojů učitelů středních odborných škol k environmentálním problémům byl použit párový t-test, neboť hlavním záměrem bylo zjistit, zda jsou mezi oběma měřeními statisticky významné rozdíly a na základě získaných výsledků posoudit rozdíly explicitních a implicitních postojů učitelů k environmentálním problémům. Pro tyto účely byla provedena transformace dat získaných z dotazníku.

Na základě vypočtených hodnot byla stanovena hladina signifikance párového t-testu (p) a hodnota testového kritéria (t). Výsledky získané prostřednictvím párového t-testu ($t = 11,852$; $p < 0,001$) ukázaly, že v tomto případě byl zjištěný rozdíl mezi explicitními a implicitními postoji učitelů k environmentálním problémům statisticky významný. Z výsledků je patrné, že explicitní postoje k přírodě jsou u učitelů výrazněji proenvironmentální než ukazují výsledky vyjadřující stav implicitních postojů učitelů k přírodě. To znamená, že učitelé navenek deklarují své postoje k přírodě více proenvironmentálněji než vyjadřují ve svých implicitních postojích



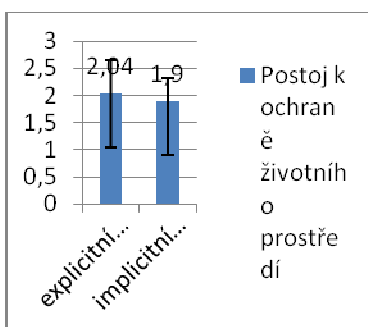
Obrázek 1. Průměrné skóre učitelů u explicitních a implicitních postojů za dimenzi Postoj k přírodě

Výsledky získané prostřednictvím párového t-testu ($t = 15,456$; $p < 0,001$) ukázaly, že i v tomto případě byl zjištěný statisticky významný rozdíl mezi explicitními a implicitními postoji učitelů k environmentálním problémům. To znamená, že učitelé navenek deklarují své postoje ke kultuře více proenvironmentálněji než se vyjadřují ve svých implicitních postojích, které ukazují na spíše antropocentrický postoj.



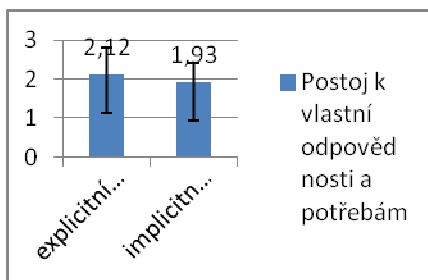
Obrázek 2. Průměrné skóre učitelů u explicitních a implicitních postojů za dimenzi Postoj ke kultuře

V rámci dimenze Postoj k ochraně životního prostředí byla vypočtena hladina signifikance párového t-testu ($p < 0,05$) současně s hodnotou testového kritéria ($t = 3,068$). Výsledky ukázaly, že zde byl také zjištěn rozdíl mezi explicitními a implicitními postoji učitelů, který lze označit jako statisticky významný. Z výsledků je patrné, že explicitní postoje k ochraně životního prostředí jsou u učitelů proenvironmentálnější než je možné pozorovat u výsledků vyjadřující stav implicitních postojů učitelů.



Obrázek 3. Průměrné skóre učitelů u explicitních a implicitních postojů za dimenzi Postoj k ochraně životního prostředí

V rámci dimenze Postoj k vlastní odpovědnosti a potřebám vypočítaná hladina signifikance párového t-testu ($p < 0,001$) a hodnoty testového kritéria ($t = 8,270$) ukázaly, že zjištěný rozdíl mezi explicitními a implicitními postoji učitelů je statisticky významný. Z výsledků je patrné, že i v tomto případě učitelé své explicitní postoje k vlastní odpovědnosti a potřebám prezentují jako proenvironmentálnější než vidíme z výsledků vztahující se implicitním postojům učitelů.



Obrázek 4. Průměrné skóre učitelů u explicitních a implicitních postojů za dimenzi Postoj k vlastní odpovědnosti a potřebám

Diskuze a závěr

Na otázku poptávající skutečný stav postojů učitelů středních odborných škol k environmentálním problémům je možné odpovědět, že oslovení učitelé v rámci realizovaného výzkumu zastávají spíše antropocentrické postoje k environmentálním problémům. Souvislost mezi záměrem výzkumu a změnou kultury vyučování a učení lze najít ve změně učitelova jednání. Zásadní pro učitele je uvědomění si vzorců vlastního profesního jednání a převzetí odpovědnosti za realizovanou výuku a její morální důsledky. Na základě výše uvedeného může být biofilní orientace vzdělávání žádoucí změnou, kterou lze považovat za jednu z možných cest vedoucí k posílení celkové kvality vzdělávání. Důležitým předpokladem a východiskem pro biofilní orientaci vzdělávání jsou proenvironmentální postoje učitelů. Nemůže však jít pouze o proenvironmentální explicitní postoje, které učitelé deklarují navenek, neboť jsou si vědomí, že je to společensky žádoucí. Podstatné pro biofilní orientaci vzdělávání je zastávání proenvironmentálních implicitních postojů, neboť právě ty významně ovlivňují skutečné lidské jednání (srov. Bordens a Horovitz, 2002; Fazio a Olson 2003; Nosek, 2005).

Výsledky dřívějších výzkumů sledující postoje lidí k environmentálním problémům byly získávány především prostřednictvím výzkumného nástroje, kterým byl dotazník, proto podávají informace spíše o explicitních postojích oslovených respondentů (srov. Dunlap, 1991; Mohai, 1992; Stern, Dietz a Kalof, 1993; Zelezny, Chua a Aldrich, 2000, cit. podle Winter a Koger, 2009; Kulich a Dobiášová, 2003; Bezouška a Činčera, 2007).

Závěrem lze říci, že z analýzy postojů učitelů k environmentálním problémům a následné jejich komparace v rámci realizovaného výzkumu vyplývá, že explicitní postoje učitelů středních odborných škol k environmentálním problémům jsou proenvironmentální. Výsledky, které mapují stav implicitních postojů učitelů, však ukazují, že tady převažují antropocentrické postoje. Vzhledem k tomu, že implicitní postoje jsou považovány za rozhodující pro jednání lidí (srov. Bordens a Horovitz, 2002; Fazio a Olson, 2003; Nosek, 2005) a předpokladem pro biofilní orientaci vzdělávání jsou proenvironmentální postoje učitelů, lze usuzovat, že na středních odborných školách není biofilně orientovaná výuka, protože učitelé zastávají převážně antropocentrické postoje.

Zjištění týkající se stavu celkových explicitních postojů nejsou až tak překvapivá, neboť ukazují na to, že učitelé zastávají proenvironmentální postoje k environmentálním problémům. Získané výsledky se obecně shodují s výsledky jiných, zahraničních i českých studií, u nichž byly využity obdobné metody výzkumu (srov. Dunlap, 1991; Mohai, 1992; Stern, Dietz a Kalof, 1993; Zelezny, Chua a Aldrich, 2000, in Winter a Koger, 2009; Kulich a Dobiášová, 2003; Bezouška a Činčera, 2007).

Pokud se však týká zjištění vztahujících se k implicitním postojům učitelů, lze je označit za spíše antropocentrické. Na základě hodnot získaných párovým t-testem je nutné konstatovat, že mezi explicitními a implicitními postoji existuje významný rozdíl, což je jeden ze stěžejních poznatků realizovaného výzkumu, ze kterého vyplývá, že učitelé středních odborných škol nezastávají proenvironmentální postoje. Na základě syntézy teorií a empiricky zjištěných postojů učitelů k environmentálním problémům lze předpokládat, že výuka realizovaná učiteli probíhá bez propojenosti, vzájemných souvislostí a vztahů, bez objasnění základní hodnoty přírody (srov. Horká, 2013; Šmajš, 2009; Činčera, 2013).

Použitá literatura

- BEZOUŠKA, Aleš a Jan ČINČERA. Vliv environmentální profilace středních škol na proenvironmentální postoje a jednání studentů. *Envigogika*. 2007, roč. 3, č. 2, s. 1–4. ISSN 1802-3061.
- BINKA, Bohuslav. *Environmentální etika*. Brno: Masarykova univerzita. 2008 ISBN 978-80-210-4594-1.
- BORDENS, Kenneth. S. a HOROWITZ, Irwin. A. *Social psychology*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates. 2002. ISBN 978-080-583-520-5.
- COTTON, Debby. Implementing curriculum guidance on environmental education: The importance of teachers beliefs. In *Journal of Curriculum Studies*. 2006, roč. 38, č. 1, s. 67–83. ISSN 0022-0272.
- ČINČERA, Jan. Paradigmatická proměna domácího pojetí environmentální výchovy. *Pedagogika*. 2013, roč.43, č.2, s. 182–197. ISSN 0031-3815.
- DUNLAP, Riley E. a Kent D. VAN LIERE. The new environmental paradigm. *The Journal of Environmental Education*. 1978, roč. 40, č. 1, s. 19–28. ISSN 0095-8964.
- DUNLAP, Riley. E. Trends in public opinion towards environment issues: 1965–1990. *Society and Natural Resourcec*, 1991, č. 4, s. 285–312. ISSN 0894-1920.
- DUNLAP, Riley. E., Kent D. VAN LIERE, Angela G. MERTIG a Robert E. JONES. Measuring endorsement of the new ecological paradigm: A revised NEP scale – statistical data included. *Journal of social Issues*, 2000, roč.56, č. 3, s. 425–442. ISSN 1540-4560.
- FAZIO, Richard a Martin OLSON. Implicit measures in social cognition research: their meaning and use. *Annual Review Psychology*. 2003, roč. 5, č. 54, s. 297–327. ISSN
- GÁLIK, Stanislav. *Psychologie přesvědčování*. Praha: Grada. 2012. ISBN 978-80-247-4247-2.

- HORKÁ, Hana. Vzděláváním k překonání narušené reciprocity mezi člověkem a přírodou. In DANIELOVÁ Lenka, Marie HORÁČKOVÁ, Ivona SKALICKÁ a Pavel VYLEŤAL, et.al., *Celoživotní učení v podmínkách středních a vysokých škol*. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2013, s.41– 46. ISBN 978-80-7375-918-6.
- KLAUS, Václav. *Modrá nikoliv zelená planeta – Co je ohroženo: klima, nebo svoboda?* Praha: Dokořán. 2007. ISBN 978-80-7363-152-9.
- KRAJHANZL, Jan. Přesvědčení a osobní vztah člověka k přírodě. *Veronica*. 2007, roč. 11, č. 1, s. 10–12. ISSN 1213-0699.
- KRAJHANZL, Jan. Environmentální a proenvironmentální chování. Škola a zdraví 21, 2010. In ŘEHULKA Evžen, et al. *Výchova ke zdraví: mezinárodní zkušenosti*. 2010, s. 251–274. ISBN 978-80-210-4495-1.
- KULICH, Jiří a Milada DOBIÁŠOVÁ. Průzkum ekogramotnosti. *Bedrník*. 2003, roč. 1, č. 2, s. 2–16. ISSN 1802-3061.
- LIBROVÁ, Hana. O biofilii. In KLVAČ Pavel, et al. *Člověk a les*. Brno: Masarykova univerzita, 2006, s. 8–13. ISBN 80-210-4202-8.
- MOROYE, Christy. Complementary curriculum: The work ecologically minded teachers. In *Journal of Curriculum Studies*. 2009, roč. 4, č. 6, s. 789–811. ISSN 0022-0272.
- MOHAI, Paul. Men, women, and the environment: An examination of the gender gap in environmental concern and activism. *Society and Natural Resources*, 1992, roč. 5, č. 1, s. 1–19. ISSN N/A
- MYERS, G. David. *Psychologie*. Heidelberg: Springer. 2008. ISBN 978-3-540-79032-7.
- NOSEK, A. Brian. Moderators of the relationship between implicate and explicit evaluation. *Journal of Experimental Psychology: General*. 2005, roč. 13 č. 4, s. 565–584. ISSN 0096-3445.
- ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. Praha: Grada. 2010. ISBN 978-80-247-3133-9.
- SIMON, Julian L. *Největší bohatství*. Brno : CDK. 2006. ISBN 80-7325-082-9.
- SOUKUP, Petr. *ISSP-životní prostředí*. Praha: Sociologický ústav AVČR. 2001. ISBN 80-7330-000-1
- STERN, Paul C, Thomas DIETZ, a Linda KALOF. Value orientations, gender, and environmental concern. *Environment and Behavior*. 1993, č. 25, s. 322-348. ISSN N/A
- ŠMAJS, Josef. Biofilní vzdělání. *Bedrník*. 2009, roč.7, č.6, s. 18–19. ISSN 1802-3061.
- ŠVEC, Štefan. et al. Metodologie věd o výchově. Kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu. Brno: Paido. 2009. ISBN 978-80-7315-192-8.
- WILSON, Edward O. *Biophilia*. Cambridge: Harvard University Press, 1984. ISBN 0-674-07442-4.
- WINTER, Deborah a Susan KOGER. *Psychologie environmentálních problémů*. Praha: Portál. 2009. ISBN 978-80-7367-593-6.

Vliv subjektivní teorie učitele na kvalitu výuky

doc. PaedDr. Hana Horká, CSc., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: horka@ped.muni.cz

Mgr. Petra Vystrčilová, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: vystrcilova.petra@hotmail.com

Abstrakt: Kvalita výuky je z didaktického pohledu záležitostí reflexe, orientované na cíle, obsah, metodickou (strukturní) a vztahovou dimenzi výuky. Při respektování komponent a charakteristik zakládajících kvalitu výuky se autorky zaměřují na subjektivní teorie učitele jako proměnnou v procesu výuky. Sledují cílové hodnoty v intencích kvalitního vzdělávání, které vycházejí z jiného/nového náhledu na přírodu a kulturu a představují ideovou dimenzi kurikula v rámci řešené problematiky. Po zdůvodnění a vymezení hlavních atributů předkládají výsledky výzkumu, jehož cílem bylo popsat subjektivní teorie vybrané skupiny učitelů o tzv. biofilní orientaci vzdělávání a zjistit, jak se tyto teorie promítají ve výuce. Byla použita technika strukturování konceptů vycházející z polostrukturovaného rozhovoru. Deskripce subjektivních teorií jako výsledek zmapování způsobů přemýšlení učitele o přírodě a kultuře v kontextu výuky je posuzován nejen z hlediska psychodidaktické transformace, ale především z perspektivy ontodidaktické, tj. porozumění ideové strukturaci obsahu v oborech.

Klíčová slova: kvalita vzdělávání, příroda, kultura, biofilní orientace vzdělávání, subjektivní teorie učitele, ideová dimenze kurikula, výzkum

The influence of teacher's subjective theories on the quality of education

Abstract: The quality of education is from the didactic perspective a matter of reflection oriented towards the objectives, content, and methodological (structural) and relational dimension of education. While respecting the components and characteristics of the quality of education, the authors focus on teacher's subjective theories as a variable in the education process. They study the target values in the scope of quality education, based on a different/new view of nature and culture, and they present the ideological dimension of the curriculum within the scope of the topic at hand. After defining and substantiating the main attributes, they present the results of a research whose aim was to describe the subjective theories of a selected group of teachers to biophile orientated education and find out how these theories are reflected in the education process. The research used the technique of structuring concepts based on semi-structured interview. The description of subjective theories as a result of mapping of the ways of teachers' thinking about nature and culture in the context of education is evaluated not only in terms of psycho-didactic transformation, but especially from the onto-didactic perspective, i.e. understanding the ideological structuring content of in the fields of study.

Key words: quality of education, nature, culture, biophilic orientation of education, teacher's subjective theories, ideological dimension of curricula, research

Úvod

Problematika životního prostředí, tzn. jeho složky přírodní, kulturní a sociální, se stává od 70. let 20. století předmětem reflexe v pedagogických souvislostech a to nejen v oblasti konceptuální, ale i metodické a pedeutologické. V kurikulárních projektech se objevují „koncepce nápravy společnosti“, v nichž např. E. W. Eisner a E. Vallanceová (1974) vidí ve vzdělávání možnost řešit nějaký nešvar společnosti, např. ekologickou krizi. Y. Bertrand (1998) zařazuje témata o problémech životního prostředí do sociální koncepce. V přehledu „filosofí“ kurikulí (Průcha, 1997, s. 239, Pasch a kol., 1998, s. 34-41) je otázka pochopení příčin ekologických problémů společnosti, v níž žák žije, a získání znalostí, dovedností a postojů pro jejich řešení, začleněna do „filosofie“ aktivistické (sociokritické, rekonstrukční, globální). Institucionalizované řešení problému je spojeno s hledáním efektivních strategií, které by umožnily prosazovat změnu pojetí člověka jako integrální součásti prostředí, nikoliv jako pasivního pozorovatele či konzumenta.

S tím koresponduje potřeba integrovat témata týkající se člověka, přírody a kultury⁵³ do vzdělávacího kurikula, která umožní adekvátní vystižení a pochopení vztahů a souvislostí mezi složkami životního prostředí. Jedná se o komplexní vyjádření vzájemné podmíněnosti živé a neživé přírody, organismů navzájem, vztahů lidské činnosti a jejich produktů a přírody, včetně poznávání nechtěných důsledků lidských přetvářecích činností, působících devastaci a ohrožení přirozených kvalit vody, vzduchu, půdy, flóry, fauny s následným ohrožením nejen lidského zdraví, ale i existence života na Zemi vůbec (Horká, 1992, s. 36).

V intencích obecných nároků společnosti na školu „*ve službách přežití*⁵⁴“, a *vize života v harmonii s přírodou* (Rýdl, 1999, s. 12 podle Dalina, 1997, s. 56-94) se prosazují nové kulturní obsahové principy: hodnotová priorita přírody pro lidský život, závislost člověka na přírodě a požadavek ekologizace duchovní a materiální kultury. Z nich vyplývá odlišný náhled na přírodu a kulturu, jehož teze si zasluhují začlenění do ideové dimenze kurikula, neboť představují cílové hodnoty kvalitního vzdělávání.

1. Relevantnost obsahu vzdělávání jako kritérium kvality

K určujícím vnějším determinantám podmiňujícím kvalitu výuky náleží kurikulární dokument /vzdělávací program, který reguluje cíle a obsahy školního vzdělávání na

⁵³ Obsahově jsou zaměřeny na podstatu komplexních vazeb mezi čerpáním přírodních zdrojů, spotřebou energie, hranicemi průmyslového růstu, životním standardem, hranicemi zátěže přírody, kvalitou života, prostředím vytvořeným lidmi a vztahem kultury a přírody.

⁵⁴ Do oblasti proměny školy ve „*službách přežití*“, se řadí otázky ekologie, zdravotní výchovy, míru, sociálních problémů a ekologické vize příštího století (Rýdl, 1999, s. 12 podle Dalina, 1997, s. 56-94).

vstupu, a učitelova expertnost. Promítají se do vnitřních determinant, tj. komponent a charakteristik výuky. Z kritérií, která jsou pro kvalitu specifikována, věnujeme zvláštní pozornost relevantnosti obsahu vzdělávání. Zajímá nás, nejen jak kurikulum odráží aktuální stav poznání v jednotlivých oborech (Janík, 2013, s. 27 podle Akkera, 2009), ale také jak předkládané poznatky o člověku, přírodě a kultuře mohou podporovat rozvoj žádaných kompetencí žáků.

V posledních letech se otázka obsahu vzdělávání stává stále více terčem kritiky, zejména pro antropocentrické a protipřírodní zaměření, neboť považuje přírodu „za objekt, materiál, zdroj anebo prostředek dosažení lidských cílů, plánů a záměrů“. Vzdělávacímu systému je vytýkáno, že čerpá z narcistické/antropocentrické kultury, kterou nejen utváří, ale „realizuje i její ideály“ (Višňovský, 2009, s. 46). Je vyžadován jiný pohled na přírodu a kulturu ve vzdělávání, který se orientuje na objasňování hodnoty přírody, na pochopení přirozené evoluce Země a umělé evoluce kultury a odpovědnosti člověka za své dílo. Potřebné zaměření koresponduje s ideovou dimenzí kurikula, neboť zprostředkovává cílové hodnoty, realizované ve výchovně-vzdělávacím procesu. Má přispět k překonání pragmaticko-utilitární funkce vzdělání jako pouhého nástroje technického rozvoje a ekonomického růstu. Na tuto principiální překážku soudobé orientace vzdělávání reagují ekosiální teorie vzdělávání, které akcentují rozvoj ekologického myšlení a globálního pohledu na vztahy mezi jedincem, společností a univerzem. Orientují se na proměnu společnosti, na „rozmetání“ fragmentárního pohledu na přírodu a společnost, na objevování „přináležitosti k životu a ke hmotě“ a na získávání „vědomí globálního fungování sociálního organismu“ (Grand'Maison, De Rosnay, Morin, Toffler in Bertrand, 1998, s. 227-228). Určité srovnání umožňuje tzv. biofilní (životu přející, život respektující a ochraňující) orientace vzdělávání.

2. Směřování k biofilně orientované výuce z perspektivy ontodidaktické a psychodidaktické

Ve snaze zajistit kvalitu výuky musí učitel vědět, čemu se má věnovat, aby byl schopen úspěšně utvářet a kultivovat vztah žáků k životnímu prostředí, zaujmout a získat je pro péči o životní prostředí, kultivovat jejich jednání a názory, prosadit do jejich vědomí nový systém hodnot ve smyslu biofilní orientace vzdělávání.

Biofilně orientovaná výuka předpokládá specifickou kvalitu didaktických znalostí obsahu, podmíněnou průnikem ontodidaktického a psychodidaktického přístupu. Poznatky jsou vybrány ze všech oblastí kultury (vědy, techniky, umění). Převodem oborových obsahů při tzv. ontodidaktické transformaci vzniká vzdělávací obsah, jehož struktura má být na základě obecných nároků kultury či společnosti ve shodě nejen s dnešním věděním o světě, ale i s evolučně ontologickým minimem jako jádrem citově podbarveného hodnotového postoje lidí (Šmajš, 2005, s. 21-24). Z toho pramení, že poznávání vztahu přírody a kultury vyžaduje 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 systému (Šmajš, 2011, s. 236).

Neujasněné pojetí kultury se tak stává jednou z příčin lidské lhostejnosti, sociální rezignace a skepse, a proto vzdělávání má přispět k objasňování toho, co je příroda, kultura, evoluce a její produkty, a zejména k pochopení toho, že materiální kultura se „staví pouze z látky a energie, které byly vestavěny v jedinečných přirozených strukturách“ (Šmajš, 2011, s. 227). Hodnotová priorita přírody pro lidský život má být vysvětlována tak, 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. Je na místě připomenout, že základem kultury je cultus agri et animi, pěstování pole a ducha. Pravá kultura nemůže přírodu ohrožovat, nebezpečná je pouze její materiální odnož, současná civilizace, která se vyvíjí živelně a je plná omylů, scestnosti i zločinů.

Při tzv. psychodidaktické transformaci je přechod od protipřírodní orientace k orientaci propřírodní ve vzdělávání určován zejména potřebami a předpoklady žáka, ale také nároky na ucelenost, vzájemnost či vzájemnou spolupráci (konsilienci) vyučovacích předmětů. Vysvětlování protikladu kultury a přírody má být doprovázeno překonáváním mechanického způsobu uvažování, plytké encyklopedičnosti a úzké racionality, marginalizace anebo přehlížení ničivých důsledků lidské civilizace na přírodu. Mnohdy nadbytečné množství složitých a diskontinuitních teoretických poznatků znemožňuje ptát se, přemýšlet, hledat a nalézat cestu ke komplexnímu vědění (např. Gardner, Stern, 2002, Capra, 2002, Marboe, 2011).

3. Učitelova expertnost jako determinanta kvality

Zvládnutí psychodidaktické transformace spočívá především na učitelích, kteří mohou strukturovat učivo po předmětech nebo tématech či projektově. Takové uspořádání umožňuje propojování tematických okruhů kurikula s tématy ze současného života. Má-li učitel rozvíjet a koncentrovat obsah pro žáky na bázi struktury nejdůležitějších obsahových elementů či významových uzlů, tak může tuto realizaci komplikovat nevhodná prezentace přírody/životního prostředí ve vzdělávacím obsahu. Nejčastěji bývá problém životního prostředí pouze oznámen, tedy životní prostředí je ohroženo, kvalita vody, vzduchu atd. se zhoršuje. Opakovaně bývá téma předkládáno jako „problém hrozby“, kterou přináší nezodpovědné jednání a chování člověka k přírodě. Podstatně méně nebo spíše proklamativně bývá problém nahlížen z pohledu morálky či kategorií etiky, tzn. dobra, zla, správného, nesprávného chování či jednání (Chytil, 1993, s. 54-55). Z psychodidaktického hlediska se jeví jako neefektivní strategie výuky, v nichž převládá mechanické osvojování učiva, memorování bez porozumění, odhalování souvislostí, vzájemných vztahů, podmíněnosti, bez interdisciplinárního přístupu a kontaktu s přírodním prostředím. V souladu se studiemi, které potvrzují význam emocionální zkušenosti z kontaktu s přírodou (Krajhanzl, 2014; Abram, 2009; Franěk, 2001; Strejčková, 2005 aj.) je vhodné upřednostňovat časově princip prožitku před zdůvodněním, pochopením, racionálním vysvětlením (zejména u mladších žáků). Při

volbě výukových strategií se doporučuje přijmout tuto radu, neboť přijme-li žák určitou hodnotu emotivním způsobem, lze očekávat, že po racionálním zdůvodnění, se stane jeho trvalým majetkem a osobní hodnotou (Horká, 2005, s. 34).

V modelech kvality vyučování je učitelova expertnost⁵⁵ spojována s jeho subjektivními teoriemi, jež ji mohou ovlivňovat (srv. Model Helmkeho in Janík, 2013, s. 53). V procesu výuky je považujeme za důležitou proměnnou, neboť učitel se nerozhoduje pouze na základě svého přemýšlení/kognice, ale podstatný vliv mají jeho pocity, dřívější podobné zkušenosti, hodnoty, potřeby či zájmy (Korthagen, 2011, s. 175). V daném kontextu je soubor představ, názorů a argumentů, kterými učitel odůvodňuje svoji edukační činnost, označován jako *subjektivní teorie učitele*.

Zmapování způsobů přemýšlení učitele o přírodě a kultuře v kontextu výuky je účelné posuzovat nejen z hlediska psychodidaktické transformace, tj. *na podkladě odhadu potřeb a předpokladů žáka*, ale především z perspektivy ontodidaktické, tj. porozumění ideové strukturaci obsahu v oborech a zdůvodňování *na základě obecných nároků kultury či společnosti* (Janík, 2013, s. 355).

4. Metodologie

Po zdůvodnění a vymezení hlavních kategorií předkládáme výsledky výzkumu, jehož hlavním cílem bylo popsat subjektivní teorie vybrané skupiny učitelů o tzv. biofilní orientaci vzdělávání a zjistit, jak se tyto teorie promítají ve výuce.

Byly stanoveny dvě výzkumné otázky: (1) Jak vybraná skupina učitelů přemýšlí o vztahu člověka k přírodě a kultuře? (2) Jakým způsobem vybraná skupina učitelů prezentuje vztah člověka k přírodě a kultuře ve výuce?

Vzhledem ke kvalitativnímu charakteru výzkumu byl výzkumný vzorek vybrán záměrně. Byly osloveny 3 učitelky⁵⁶, které vyučují na 1. stupni základních škol v Jihomoravském kraji. Kritérii výběru výzkumného vzorku byla angažovanost učitelek v environmentální výchově, zájem o přírodu, popř. absolvování kurzů dalšího vzdělávání v rámci řešeného tématu.

Výchozí výzkumnou metodou byl *polostrukurovaný rozhovor* (Švaříček, 2007c, s. 160). Připravené otázky korespondovaly s úvahami představenými v teoretické části příspěvku. Polostrukurovaný rozhovor obsahoval 17 původních otázek, navazující doplňující otázky vycházely z aktuální výpovědi učitele. Na polostrukurovaný rozhovor navázala *technika strukturování konceptů*⁵⁷, tzv. SLT (Struktur-Lege-Technik). Podstata SLT spočívá v grafickém znázornění struktury subjektivní teorie, jež mapuje obsahové

⁵⁵ Expertnost v aprobačních předmětech, oborové didaktice, řízení třídy, diagnostice, sebereflexi a sebezozvoji (Janík, 2013, s. 53)

⁵⁶ Jejich jména byla z důvodu zachování anonymity změněna. V textu vystupují pod pseudonymy.

⁵⁷ Technika byla vytvořena v 90. letech 20. století výzkumníkem Scheelem et al. v Německu (in Janík, 2005, s. 485). V české odborné literatuře ji představuje Janík (2005 a 2007).

koncepty a formální relace⁵⁸. Tato technika umožňuje analyzovat obsah subjektivních teorií učitele včetně jejich argumentační struktury (tzn. koncepty ve vztazích). Východiskem byly vybrané koncepty neboli výroky učitele z polostrukturovaného rozhovoru. Na dalším setkání učitel tyto koncepty seřadil tak, jak o nich znovu přemýšlel, a zároveň k nim přiřadil formální relace (vztahy, spojovací výrazy). Vytvořenou síť konceptů a formálních relací učitel „přečetl“. Získaná výpověď učitele je označena jako interpretace subjektivních teorií učitele. Na tuto interpretaci poté navázalo vyvození subjektivních teorií učitele výzkumníkem⁵⁹.

Na polostrukturovaný rozhovor a techniku strukturování konceptů navázalo *pozorování*, neboť jednou technikou a dvěma metodami lze získat komplexní obrázek o řešené situaci. Zúčastněné a přímé pozorování proběhlo přímo ve třídě, kde zkoumaná osoba vyučuje. (Švaříček, 2007b, s. 145). Cílem pozorování bylo zjistit, jakým způsobem učitel prezentuje vztah člověka k přírodě a kultuře ve výuce. Bylo zkoumáno, jak se promítají učitelovy subjektivní teorie do výuky, zda nedochází k rozporu jeho slov a činů. Jinými slovy, jak koresponduje učitelova výpověď s tím, jak jedná ve výuce. Východiskem pro tuto metodu bylo vyvození subjektivních teorií učitele. Vyučovací hodina byla zaznamenána jako slovní obraz neboli portrét hodiny (Hendl, 2008, s. 197).

Získaná data byla analyzována ve dvou krocích. První analýza se týkala výběru konceptů z polostrukturovaného rozhovoru. Subjektivní vnímání a hodnocení získaných dat je ve výzkumu vždy problematické (srv. Pelikán, 1998; Skutil, 2011), a proto byly koncepty vybírány oběma autorkami nezávisle na sobě. Společnou diskusí byl zvolen konečný výběr konceptů. Navazující analýza byla především komparativní. Výroky učitelů byly porovnávány s požadavky tzv. biofilně orientovaného vzdělávání.

Validita výzkumu byla zajištěna *komunikativní validizací*, kterou Janík (2005, s. 482) definuje jako „odraz v míře shody mezi zkoumanou osobou a výzkumníkem na konečné podobě rekonstruované subjektivní teorie“. Zároveň bylo dosaženo *explanativní validizace*, kdy je podle Janíka (2005, s. 483) zjišťována shoda mezi učitelovými slovy a jednáním ve výuce. „Na základě učitelových subjektivních teorií předpovídáme jednání učitele a srovnáváme je s tím, co učitel skutečně dělá.“ Reliabilita výzkumu byla podle Rubin a Rubinové (in Švaříček, 2007a, s. 40) nahrazena kritériem *správnosti a pečlivosti*, tzn., že získaná data nebyla „domyšlena a doplněna“.

5. Výsledky a diskuse

V této části textu jsou představeny závěry z výsledků výzkumu včetně jejich diskuse za každého učitele⁶⁰ zvlášť. Východiskem vyvození subjektivních teorií učitele byla jeho

⁵⁸ Obsahové koncepty jsou výroky učitele a formální relace tyto koncepty spojují.

⁵⁹ Inspirací pro představovaný výzkum byly výzkumy Janíka (2005 a 2007). Autor pracoval s technikou strukturování konceptů podobně, jako je tomu v uváděném výzkumu. Výzkumy autora se však týkaly jiného tématu.

⁶⁰ Pojem „učitel“ v mužském rodu je užíván v teoretické části, avšak ve výzkumné části pracujeme s pojmem „učitelka“, neboť účastníci výzkumu byly učitelky-ženy.

vlastní interpretace názorů, přesvědčení a argumentů souvisejících s řešeným tématem. Z výpovědi učitele byly vybrány stěžejní výroky tak, aby bylo možné vyvodit, popř. usoudit na jeho subjektivní teorie o biofilně orientovaném vzdělávání⁶¹.

Učitelka Sojková

Výroky ze subjektivních teorií učitelky Sojkové korespondují s požadavky biofilně orientovaného vzdělávání. Učitelka podporuje u žáků osvojování si biofilních hodnot, tedy úcty a pokory k přírodě (Keller et al., 1996, s. 8). Vyplývá to z jejích výroků: „*Musíme se podle určitých pravidel chovat a řídit, abychom si tady na tomto světě mohli užít krásy a vychutnat si štěstí, tak je to tak, jako když si něco koupíme, musíme se umět o to postarat*“ a „*My jsme sice přírodu dostali takhle naservírovanou, ale už je jenom na nás, na lidech, jak se k ní budeme chovat, aby nám dlouho takhle krásná zůstala.*“ Usuzujeme, že učitelka Sojková si je vědoma nutnosti sebepoznání a vnitřního přesvědčení, aby byla schopna působit na druhé. Na základě těchto výroků můžeme o učitelce Sojkové také tvrdit, že myslí v intencích udržitelného rozvoje.

Učitelka Sojková nenásilně utváří vztah žáků k poznávání světa, který chápe ve vztazích a souvislostech: „*V životě lidském všechno se vším souvisí*“ a „*Děti by měly vědět, jaké jsou hodnoty, a že některé hodnoty si za peníze koupit nemůžeme. A ty by měly být vepředu.*“ vede žáky k uvědomění si vlastní důležitosti a odpovědnosti za svoje chování a jednání, přičemž se snaží vytvářet žebříček hodnot, kterému dominuje příroda (srv. Kučerová, 1996). Chápání a předávání informací ve vztazích a souvislostech je jeden z požadavků biofilně orientovaného vzdělávání.

Z výpovědi učitelky vyplývá odmítání konzumní společnosti: „*Stali jsme se konzumní společností, společností, která si nakupuje spousty věcí, a myslím si, že přírodě se hodně ubližuje.*“ Učitelka těmito slovy popisuje vliv kultury na přírodu. Její výroky korespondují s míněním řady autorů, např. Kučerová, 1996; Horká, 2005; Librová, 2010; Šmajš, 2008.

Lze konstatovat, že subjektivní teorie učitelky Sojkové směřují k biofilní orientaci vzdělávání. Způsob prezentace přírody a kultury ve výuce však nekoresponduje s jejími proklamovanými subjektivními teoriemi, neboť pozorovaná hodina byla především založena na transmisivním přístupu, pasivním předáváním informací bez vyvozování souvislostí a účelné aplikace poznatků v běžném životě. V intencích biofilní orientace vzdělávání jednostranně objasňovala význam elektřiny. Nespojovala její získávání s přírodními zdroji, pouze se vyjádřila: „*Elektřina nám změnila život, dnes se nám žije lépe než v jeskyni*“

Preferovala hodnotu přírody „pro člověka“, nevyužila zkušeností žáků z běžného života a nedokázala patřičně poukázat na vztahy a souvislosti mezi přírodou a kulturou.

⁶¹ V rámci tohoto textu jsou uvedeny pouze závěry ze subjektivních teorií učitelů o biofilně orientovaném vzdělávání. Kompletní výsledky byly uvedeny v disertační práci autorky (Vystrčilová, 2015).

Učitelka Sýkorová

Na biofilní orientaci vzdělávání učitelky Sýkorové můžeme usoudit z výroku: „Snažím se vést děti k tomu, aby si uvědomily, že planeta je takový domeček půjčený a podle toho by se měly chovat.“ Tento výrok učitelka přibližuje argumentem: „Jsme tady na návštěvě a nemůžeme si dovolit všechno a taky se musíme chovat slušně a starat se, aby po nás nezbyl nepořádek.“

Z celého kontextu výpovědi učitelky Sýkorové vyplývá pochopení kultury v širším slova smyslu, tzn., že učitelka posuzuje kulturu jako uměle vytvořenou, jako „druhou“ přírodu pocházející od člověka. V odpovědi na otázku, co si učitelka představuje pod „pojmem“ kultura, se však ukázalo, že učitelka kulturu specifikuje ve smyslu „Já jako učitelka se považuju za docela kulturního člověka. Ráda chodím do kina, do divadla, na koncerty, čtu knížky, sleduji zajímavosti na internetu a tak dál a chtěla bych dětem zprostředkovat všechny tady tyhle oblasti.“

Podle Šmajse (2011, s. 125) biofilní orientace vzdělávání předpokládá ucelenost, vzájemnost či vzájemnou spolupráci vyučovacích předmětů, která může „vyjasnit i problém lidské odpovědnosti za kulturu.“ Tuto myšlenku rozvíjí učitelka ve své výpovědi. Říká: „Myslím si, že dnes se k tomu (pozn. k učení bez souvislostí, jež zmínila učitelka dříve) člověk postavil jinak. Společnost začala být bombardována tím, že existují nějaké ozonové díry a co k tomu můžeme dělat.“ Výrok učitelky koresponduje s tvrzením Šmajse (2008, s. 55), který uvádí, že člověk není náležitě poučen o rozpínavosti kultury nad přírodou výrok učitelky Sýkorové uvědomělosti veřejnosti ve vztahu ke kvalitě vody, ovzduší, potravin a kvalitě životního prostředí (Horká, 2005, s. 16).

Učitelka si je vědoma svého poslání učit ostatní a jít jim příkladem tím, jak sami žijeme. (Lovelock, 2008, s. 166). Interpretuje to výrokiem: „Jestli učitel je založením člověk, kterého tady toto zajímá, protože jestli já, jako učitel poběžím s každým papírkem tady do našeho vestibulu, kde recyklujeme a máme tam tři nádoby na plasty, na sklo a na papíry, tak ty děti to budou dělat automaticky a nebudou o tom přemýšlet.“ Lze usuzovat, že upřednostňuje šetrný způsob života a projevuje respekt a úctu k přírodě, což prokazuje vyjádřením): „Pokud si z přírody něco vezmeme, tak to do přírody taky musíme vrátit.“

Proklamované subjektivní teorie učitelky Sýkorové se odráží v její výuce. Pozorování vyučovací hodiny podhalilo skutečnost, jak učitelka jedná v pedagogických situacích. Potvrdil se její výrok: „Ptám se dětí“ a „S dětmi si o tom povídáme.“ Ve výuce klade otázky žákům, např.: „Co znamená hnědá barva?“ Dočká se odpovědi a pokračuje: „Kde se bude pěstovat více plodin? Víte, kde se pěstuje kukuřice?“ Otázky směřují spíše k vybavování faktů, popř. souvisí s pamětní reprodukcí znalostí žáků. Objevila se však i otázka interpretační: „V nížině a proč?“ Učitelka tak vyvozuje zásadu, že každá rostlina potřebuje své specifické prostředí a že existují určité přírodní zákonitosti. Pro ilustraci můžeme uvést výrok učitelky: „Kukuřice se pěstuje v nížině.“ V uvedené vyučovací hodině převažovalo faktografické pojetí výuky, byť se snahou zapojit žáky do

vyvozování učiva. Propřírodní orientaci v jednání učitelky nebylo možné přesně určit ve srovnání s její interpretací subjektivní teorie.

Učitelka Špačková

Učitelka Špačková samu sebe řadí mezi „*přírodní typy, protože příroda je pro ni vlastní*“. Lze předpokládat, že žáky vzdělává propřírodním směrem. Potvrzuje to její výrok, že „*vede děti k přírodě*“. Přemýšlení o vztahu člověka k přírodě a kultuře můžeme najít ve výroku učitelky: „*Člověk by měl žít jako součást přírody. Měli bychom si uvědomit, že nejsme ti dominantní tvoři, kteří ovládají, ale že bychom měli respektovat nějaké to přirozeno, ze kterého jsme vzešli, a považovat si toho.*“ Učitelka potvrzuje mínění Kučerové (1990, s. 43–44), podle které „člověka nelze vyprostit z přírodní provázanosti, neboť je součástí přírody a nese si kus přírody v sobě“.

Z výpovědi učitelky Špačkové lze vyčíst, že vede žáky k vnímání všemi smysly a toto tříbení smysl a osobní prožitek zprostředkovává výukou v terénu: „*Taky chodím s děckama ven, aby si tu přírodu sami zažili.*“ Požadavek tříbení smyslů a jejich záměrného využívání ve výuce nabývá na významu v konstruktivistickém pojetí výuky (Podroužek, 2003, s. 77). Učitelka tak probouzí vnitřní motivaci k poznávání světa kolem nich, k ochraně přírody i upevnění kulturních i duchovních tradic (srv. Horká, 2005, s. 51).

Učitelka Špačková si uvědomuje, že žákům předává nejen poznatky, ale také působí na utváření vnitřních postojů. Naplňuje tak slova J. Hederera (1994, s. 11), že úkolem učitele je naučit žáky aktivně jednat na základě znalostí, pochopení vzájemných souvislostí a empatie, neboť každý člověk svými činy působí na své okolí. Učitelka svou výpovědí „*Žáky učím nejen znalosti, ale také postoje. A snažím se je k tomu vést nenásilně.*“ prokazuje, ve výuce je třeba kognitivní složku propojovat se sociálním učením, s vytvářením praktických dovedností, podporou postojů žáků k řešení situací a rozvojem morální a citové výchovy“ (Spilková, 2005, s. 207).

Učitelka vycházela z předchozích individuálních zkušeností a poznatků žáků, neboť se jich dotazovala, „*co ví o včelách.*“ Vycházela z toho, že si žáci nové informace zapamatují snadněji, pokud vyvolají asociační vazbu s již dříve uloženými informacemi. (Škoda a Doulík, 2011, s. 12).

Ve výpovědi učitelka Špačková zmínila, že ji „*limituje prostředí, v kterém škola je, proto musí žákům přírodu zprostředkovat jinak*“. O způsobu lze dedukovat z učební úlohy, která se vztahovala k seznamování s rostlinami. Úkolem žáků bylo nejen přírodninu poznat, ale také říct, kde roste v okolí školy nebo jejich bydliště. Lze proto tvrdit, že v této vyučovací hodině učitelka využila didaktického principu propojení teorie s praxí či školní výuky s běžným životem, neboť osvojené teoretické poznatky žáci prakticky uplatňují. Učitelka také prokazuje, že vede žáky k aplikaci osvojeného učiva v běžném životě, což je jeden z požadavků biofilně orientovaného vzdělávání. Můžeme proto konstatovat, že učitelka dostala svým proklamovaným subjektivním teoriím.

Závěr

Jiné pojetí přírody a kultury by mělo přispět kutváření hodnot, postojů, jednání a chování, jež budou v souladu s udržitelným rozvojem. Záleží na učitelích, jakým způsobem přijmou a aplikují tyto požadavky do vyučování. V přípravném vzdělávání učitelů se biofilní orientace vzdělávání má promítnout do vzdělávacího obsahu studijních disciplín. O posunu od tradičního modelu kurikula přípravného vzdělávání po oborech k interdisciplinaritě, o hledání průniků (jádra) v jednotlivých studijních oborech a následně „kooperačních spojnic“ (Beneš, 2005, s. 45) se hovoří několik let (srv. Braniš, 2000, s. 17).

Biofilně orientované vzdělávání vychází z aktuálních společenských potřeb a hlavních úkolů soudobé vzdělávací politiky. I když postupně proniká do pojetí kurikula, do učebnic a práce učitelů, přece jen přežívají koncepce izolovaně informativní, neapetativní, odtržené od adresátů a jejich lokálních či regionálních možností a potřeb.

Přitom je nesporné, že lidé 21. století musí jeho principům dobře rozumět, musí vědět, co a proč mají konkrétně dělat, a co a proč dělat nemají. Toto vědění musí umět prakticky tvořivě aplikovat a realizovat. Jde o změny tak nebývalé, mnohostranné a dalekosáhlé, že se jim musí žijící generace účinně učit i dobře naučit. Kdo jiný než učitel by se měl na šíření nového chování, vědění a umění angažovat? Bez náležité přípravy učitelů schopných naučit lidi dobře se učit se neobejdeme. Biofilní orientace vzdělávání jako žádoucí ideová složka kurikula může být (staro)novým podnětem a katalyzátorem řešení tohoto letitého problému.

Použitá literatura

- ABRAM, D. *Strážce hranice - Rozhovor Jeremy Haywarda s Davidem Abramem*. Pražské brány – 3. ročník multikulturního festivalu [cit. 2015-05-02]. Dostupné na <http://www.prazskebrany.cz/cz/osobnosti/david-abram-cv-cz/david-abram-rozhovor>
- BENEŠ, Z. Výzva, nebo destrukce? Česká kurikulární reforma a dějepis. *Pedagogika*. 2005, roč. 55, č. 1, s. 37–47. ISSN 0031-3815.
- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998, 247 s. ISBN 80-7178-216-5.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi*. 2. vyd. Ostrava: Amosium Servis, 1997, 315 s. ISBN 80-85498-23-5.
- BRANIŠ, M. Interaktivní výuka problematiky životního prostředí. In: Sborník z konference *Hledání odpovědí na výzvy současného světa*. Praha: UK, 2000, s. 16–25.
- CAPRA, F. *Bod obratu: věda, společnost a nová kultura*. Praha: DharmaGaia a Maťa, 2002, 514 s. ISBN 80-85905-42-6.
- EISNER, E. W. a E. VALLANCE. Five conceptions of curriculum: Their roots and implications for curriculum planning. In: VALLANCE E. *Conflicting Conceptions of Curriculum*. Berkley, PA: McCutchan Publishing, 1974, s. 1–18.

- FRANĚK, M. Vzdálení dětí přírodnímu prostředí. Zpráva z výzkumu. *Sisyfos: Zpravodaj ekologické výchovy*. 2001, č. 11, s. I-XVI. ISSN 1210-5686.
- GARDNER, G. T. a P. C. STERN. *Environmental Problems and Human Behavior*. 2. vyd. Boston: Pearson Custom Publishing, 2002, 371 s. ISBN 978-0536686336.
- HEDERER, J. *Životní prostředí a výchova*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994, 51 s. ISBN 80-85282-88-7.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008, 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HORKÁ, H. *Ekologická dimenze výchovy a vzdělávání ve škole 21. století*. 1. vyd. Brno: Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty MU, 2005, 158 s. ISBN 80-210-3750-4.
- HORKÁ, H. Ekologická výchova. In: KUČEROVÁ S. et al. *Texty ke studiu otázek výchovy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1992, 147 s. ISBN 80-210-0432-0.
- CHYTIL, O. Obsahová analýza základních textů formujících hodnotový vztah dětí k životnímu prostředí. In: *Lidské hodnoty a trvale udržitelný způsob života*. Olomouc: Vydavatelství UP, 1993, s. 53–64. ISBN 80-7067-309-5.
- JANÍK, T. Zkoumání subjektivních teorií pomocí techniky strukturování konceptů (SLT). *Pedagogická revue*. 2005, roč. 57, č. 5, s. 477–496. ISSN 1335-1982.
- JANÍK, T. Cílová orientace ve výuce fyziky: exkurz do subjektivních teorií učitelů. *Pedagogická orientace*. 2007, roč. 17, č. 1, s. 12–33. ISSN 1211-4669.
- JANÍK, T. *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 434 s. ISBN 978-80-210-6349-5.
- KELLER, J., F. GÁL a P. FRIČ. *Hodnoty pro budoucnost*. 1. vyd. Praha: G plus G, 1996, 94 s. ISBN 80-901896-4-4.
- KELLER, J. Co snižuje efektivnost environmentální osvěty? In: DLOUHÁ, J. *Hledání odpovědí na výzvy současného světa (se zvláštním zřetelem na otázky životního prostředí)*. Sborník ze semináře. Praha: Centrum pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy, 2000, s. 26–28. ISBN 80-902635-2-6.
- KORTHAGEN, F. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011, 293 s. ISBN 978-80-7315-221-5.
- KRAJHANZL, J. *Psychologie vztahu k přírodě a životnímu prostředí*. Brno: Lipka a Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7063-9.
- KUČEROVÁ, S. *Člověk - hodnoty - výchova: kapitoly z filosofie výchovy*. 1. vyd. Prešov: vl. n., 1996, 231 s. ISBN 80-85668-34-3.
- LIBROVÁ, H. Individualizace v environmentální perspektivě: sociologické rámování mění pohled a plodí otázky. *Czech Sociological Review*. 2010, roč. 46, č. 1, s. 125–152. ISSN 0038-0288.
- LOVELOCK, J. *Gaia vrací úder: proč se Země brání a jak ještě můžeme zachránit lidstvo*. 1. vyd. Praha: Academia, 2008, 196 s. ISBN 978-80-200-1687-4.
- MARBOE, M. Jsme vinni. In: J. ŠMAJS. *Aby Země nebyla jen hrobem. Literatura, kultura, příroda*. 1. vyd. Praha: Obec spisovatelů, 2011, s. 69–78. ISBN 978-80-904218-8-2.

- PASCH, M. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998, 416 s. ISBN 80-7178-127-4.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998, 270 s. ISBN 80-7184-569-8.
- PODROUŽEK, L. *Úvod do didaktiky prvouky a přírodovědy pro primární školu*. 1. vyd. Dobrá Voda: Aleš Čeněk, 2003, 247 s. ISBN 80-86473-45-7.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika: [věda o edukačních procesech]*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 495 s. ISBN 80-7178-170-3.
- RÝDL, K. Škola jako místo změny. *Učitelství listy*. 1999, č. 4, s. 8–12. ISSN 1210-6313.
- SKUTIL, M. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011, 254 s. ISBN 978-80-7367-778-7.
- SPIPKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005, 311 s. ISBN 80-7178-942-9.
- STREJČKOVÁ, E. *Děti, aby byly a žily*. 1. vyd. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2005, 96 s. ISBN 80-7212-382-3.
- ŠMAJS, J. *Potřebujeme filosofii přežití? Úvahy o filosofii, kultuře, poznání, vzdělání, řeči a popularizaci vědy*. Brno: Doplněk, 2008. 98 s. ISBN 978-80-7239-221-6.
- ŠMAJS, J. *Ohrožená kultura. Od evoluční ontologie k ekologické politice*. Brno: Host, 2011, 272 s. ISBN 978-80-7294-458-3.
- ŠKODA, J. a P. DOULÍK. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011, 206 s. ISBN 978-80-247-3341-8.
- ŠVARÍČEK, R. Kritéria kvality kvalitativního výzkumu. In: ŠVARÍČEK, R. a K. ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007a, s. 28–50. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠVARÍČEK, R. Zúčastněné pozorování. In: ŠVARÍČEK, R. a K. ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007b, s. 142–159. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠVARÍČEK, R. Hlubkový rozhovor. In: ŠVARÍČEK, R. a K. ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007c, s. 159–184. ISBN 978-80-7367-313-0.
- VIŠŇOVSKÝ, E. Pojem „evolučno-ontologické gramotnosti“. In: TIMKO, M. *K problému ontologie kultury. Ekologické a sociálně ekonomické souvislosti*. 1. vyd. Brno: Tribun EU, 2009, s. 44–49. ISBN 978-80-7399-736-6.
- VYSTRČILOVÁ, P. *Zjišťování subjektivních teorií vybrané skupiny učitelů o biofilní orientaci vzdělávání*. Brno, 2015. Disertační práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Hana Horká.

Modelové kompetence lektorů funkční gramotnosti dospělých

Mgr. Tomáš Chochole, Ph.D., Západočeská univerzita v Plzni
Fakulta designu a umění Ladislava Sutnara, Univerzitní 28, 306 14 Plzeň, e-mail:
chochole@fdu.zcu.cz

Abstrakt: Moderní technologie a jejich kontinuální rozvoj kladou důraz na funkční gramotnost dospělých v jejich pracovním i běžném životě. Ačkoliv výsledky mezinárodního šetření PIAAC ukázaly, že Česká republika nedosahuje výrazných odchylek od světového průměru, patří mezi největší slabiny dospělé populace čtenářská a ICT gramotnost. V ČR ale zatím na rozdíl od jiných evropských zemí neexistuje ucelený systém, který by vedl ke zvyšování funkční gramotnosti dospělých, ani nejsou stanoveny požadavky na kompetenční výbavu lektorů, kteří by takové kurzy vedli. Cílem studie je na základě zahraničních a výzkumných zkušeností autora z mezinárodních projektů představit příklady dobré praxe a specifikovat, jakými modelovými kompetencemi by měl lektor funkční gramotnosti disponovat. Kvalita lektorské práce totiž může být těmito profesními požadavky velmi výrazně ovlivněna. Studie by tak mohla přispět k odborné diskuzi na téma funkční gramotnost dospělých a její rozvoj v ČR.

Klíčová slova: funkční gramotnost, lektor, kompetence, kompetenční model

Model competences of lecturers of adult functional literacy

Abstract: Modern technologies and their continuous development place stress on the functional literacy of adults in their work and everyday life. Although the results of the international PIAAC survey have shown that the Czech Republic does not deviate significantly from the global average, our adult population is weak in reading and ICT literacy. Unlike other European countries, there is no comprehensive system how to increase functional literacy of adults in the Czech Republic, nor are there any set requirements for the competence of lecturers who would teach courses with this focus. Based on international and research experience of the author, the aim of the paper is to present examples of good practice, and to specify model competences that lecturers of functional literacy should have. The quality of the lecturer's work can be strongly influenced by these professional requirements. The paper could thus contribute to the professional discussion in the topic functional literacy of adults and its development in the Czech Republic.

Key words: functional literacy, lector, competencies, model competencies

Velmi rychlý rozvoj digitálních technologií, který se začal výrazně projevovat na přelomu uplynulého tisíciletí, způsobil změny ve společnosti nejen ekonomického charakteru, ale také v sociálním uspořádání globální společnosti.

Počítačem řízené stroje nahrazují fyzickou práci člověka již řadu let, ale tento jev stále intenzivněji proniká i do sektoru služeb, což souvisí také s tím, že vznikly některé úplně nové služby realizované pouze v prostředí internetu. Odborníci v tomto případě hovoří o technologické revoluci, která má minimálně stejně intenzivní projevy, jako měla před několika staletími revoluce průmyslová. Tentokrát však změny probíhají rychleji, skokově a online, což vyvolává nečekanou proměnu pracovního trhu a s ním spojených vzdělávacích potřeb. Digitální technologie ovlivňují celou strukturu profesí a nové možnosti najednou kladou na člověka vyšší kvalifikační a kompetenční nároky.

Z dlouhodobých mezinárodních výzkumů, které organizuje OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj), víme, že pro člověka a jeho uplatnění v práci i v běžném životě je v důsledku popsaných změn naprosto klíčové, aby byl funkčně gramotný. Umět číst s porozuměním, být schopen napsat souvislý a strukturovaný text, zvládat základní matematické operace a všechny tyto činnosti navzájem propojovat a realizovat prostřednictvím počítačů, se pro nás stává doslova nezbytností.

Z těchto důvodů je potřebné posilovat funkční gramotnost dospělých, což vyspělé země dělají již několik desítek let prostřednictvím speciálně zaměřených vzdělávacích kurzů. Funkční gramotnost totiž není problém, který by se týkal pouze přistěhovalců z rozvojových zemí, s její nízkou úrovní se potýkají i vzdělaní lidé.

Zásadní úlohu v takovém konceptu mají lektori, kteří potřebnou gramotnost dospělých rozvíjejí. Proto bychom měli vědět, jaké znalosti a dovednosti tito vzdělavatelé musí mít, aby ve své práci byli úspěšní a aby účastníkům kurzů dokázali v jejich úsilí smysluplně pomoci. Na tuto problematiku se v posledních letech zaměřilo několik mezinárodních projektů, které se snažily identifikovat potřebné lektorské dovednosti a způsoby, jak je rozvíjet. Cílem této studie bylo prostřednictvím metod kvalitativního výzkumu analyzovat výsledky těchto projektů a vytvořit kompetenční model lektora aplikovatelný do tuzemského vzdělávacího prostředí.

Význam funkční gramotnosti v 21. století

Pojem funkční gramotnost (angl. functional literacy) použil poprvé ve své práci *The Teaching of Reading and Writing* americký pedagog William S. Gray v roce 1956 a upozornil na to, že vyšší úroveň gramotnosti je celosvětově žádoucí, neboť její potřebnost stále roste. Člověk musí být schopen zvládnout například nejen samotnou techniku čtení, ale to, co přečte, musí být schopen pochopit a vyhodnotit v rámci různých souvislostí (politických, sociálních, ekonomických...) a nakonec musí být schopen na tyto informace adekvátním způsobem také reagovat. Jedině tak může být ve společnosti úspěšný (Gray, 1969, s. 22).

Na rozdíl od základní gramotnosti, kterou Kolář (2012, s. 44) hodnotí jako „*obecnou dovednost znalost čtení a psaní*“ a Palán (1997, s. 42) ji rozšiřuje o schopnost „*používat základní početní úkony*“, se tak dostáváme k jejímu funkčnímu využití a uplatnění v praxi. UNESCO v roce 1978 definovalo pojem funkční gramotnost takto: „*Funkčně gramotný*

člověk je takový, který může být zapojen do všech aktivit, v nichž je pro efektivní fungování v jeho skupině a komunitě vyžadována gramotnost a také které mu umožňují pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního a komunitního rozvoje.“ (UNESCO In: Rabušicová, 2002, s. 18).

V kontextu rozvoje digitálních technologií se v posledních letech spektrum složek funkční gramotnosti rozšiřuje ještě o tzv. e-gramotnost, nebo ICT (informační a komunikační technologie) gramotnost. Gavora (2002, s. 179) považuje e-gramotnost za klíčovou právě v používání osobních počítačů a smartphonů, neboť tyto technické prostředky slouží k vytváření písemných dokumentů, tvorbě a archivaci databází, interaktivní komunikaci mezi lidmi a k aplikaci ostatních gramotnostních dovedností do přímé praxe. Tento přístup rozvíjí i Doležalová (2005, s. 50), která poznamenává, že ICT gramotnost by měla do oblasti funkční gramotnosti patřit.

V rámci mezinárodního výzkumu PIAAC (Programme for International Assessment of Adult Competencies), který se pod patronací OECD uskutečnil v letech 2009 – 2012, byla již ICT gramotnost zkoumána. Ne jako technická dovednost obsluhy počítačových zařízení, ale jako schopnost řešit problémy v prostředí informačních technologií a s jejich pomocí. Ukazuje se, že o plné funkční gramotnosti člověka v 21. století nelze tedy bez dovednosti používání informačních technologií k řešení životních úkolů ani uvažovat. Moderní procesy totiž výrazně podmiňují úspěšnou práci se čtenářskou a numerickou gramotností a bez jejich znalostí nebude dostatečně dobře možné plné gramotnosti člověka vůbec dosáhnout (Brdička, 2014, s. 8). O tomto fenomenálním propojení gramotnosti a informačních technologiích hovoří také Rabušicová (2002, s. 61) a dodává, že jde o proces, který má na gramotnost velký vliv především prostřednictvím multimediálních možností, jež nové technologie umožňují. Přínosem zvládnuté ICT gramotnosti je, že člověk dokáže v obtížných životních situacích mnohem lépe reagovat a umí se nad nimi také komplexněji zamyslet. Tím je schopen nacházet více variantních řešení na základě většího množství informací, jimiž disponuje. Je také mnohem flexibilnější co do času a místa, odkud se konkrétní situací zabývá (Brdička, tamtéž, s. 9). S tímto přístupem koresponduje i Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020 Ministerstva školství ČR, která na základě národních i celoevropských potřeb s rozvojem počítačové gramotnosti do budoucna počítá.

Co naznačují výsledky mezinárodních výzkumů?

Docházíme tak k závěru, že modernímu člověku již nestačí být pouze gramotný, neboť technologické inovace vyžadují především aplikaci čtení, psaní, aritmetiky a základního použití ICT do praxe a jejich plynulé užívání. Od dospělého jedince se v moderním světě očekává vyšší míra samostatnosti, zodpovědnosti a schopnosti vlastního rozhodování. Funkční gramotnost se tak stává prostředkem k ukotvení pozice jednotlivce v každodenním světě, neboť jejím prostřednictvím dokážeme dále rozvíjet své schopnosti, vytvářet si kritický pohled na svět, ale zároveň nacházet empatii ve chvílích,

kdy je to potřeba, stejně jako definovat vlastní identitu a tím se plně zapojovat do společnosti (EU High..., 2012, s. 21).

Proto se také funkční gramotností dospělých dlouhodobě zabývá OECD, neboť její úroveň má kromě již řečeného také vliv na ekonomické postavení člověka na trhu práce a v pozitivním či negativním ohledu může ovlivňovat hospodářský růst jednotlivých zemí (srovnej Münich, Ondko, a Straka, 2012). Česká republika ani v jednom z šetření nedosáhla výrazně podprůměrných výsledků, ale při detailním rozboru je patrné, že naše průměrné skóre nevyklučuje určitá rizika. Funkční gramotnost většinou koreluje s úrovní dosaženého vzdělání a dlouhodobě se ukazuje, že největší problémy s ní mají lidé se základním vzděláním. Právě u nich ale existuje vysoká míra ohrožení jejich konkurenceschopnosti na trhu práce, protože ten je v důsledku technologických inovací čím dál náročnější.

Podle aktuálních výsledků výzkumu PIAAC se s nejnižší úrovní ICT gramotnosti v ČR potýká minimálně 41,7% dospělé populace a v oblasti čtenářské gramotnosti má 80% absolventů nematuritních oborů velké nedostatky. K těmto výsledkům spoluautoři souhrnné zprávy projektu PIAAC, Straková a Veselý (2013, s. 103), uvádějí, že je potřeba nalézt řešení tohoto stavu v souvislosti s největším ohrožením této skupiny lidí na pracovním trhu.

Mnoho západoevropských zemí se tímto problémem aktivně zabývá již několik desítek let (ačkoliv v šetření PIAAC dosáhly srovnatelných nebo dokonce lepších výsledků), neboť nízká úroveň základních dovedností má většinou silný ekonomický a sociální dopad na určité skupiny obyvatel, jichž se tento problém týká. V ČR však zatím žádný koncepční vzdělávací návrh, který by stanovil, jakým způsobem se bude tato situace ve vzdělávání dospělých řešit, nevznikl. A to přesto, že význam funkční gramotnosti je zdůrazněn například již ve Strategii celoživotního učení ČR (2008, s. 58), jejíž autoři hovoří o tom, že *„nízká úroveň rozvoje těchto kompetencí v ČR u patnáctiletých žáků i v dospělé populaci tedy musí nutně směřovat ke změnám v obsahu a metodách výuky v počátečním i dalším vzdělávání“*.

Lektor a jeho kompetence

Obdobně jako v každém procesu vzdělávání, je i v případě funkční gramotnosti role lektora naprosto klíčová. A to zejména proto, že cílovou skupinu tvoří dospělí lidé, kteří nejsou negramotní, jen nedokáží plně svoji gramotnost ve svých potřebách využít. Tento jemný, ale zcela zřetelný rozdíl v dovednosti dospělých je totiž primární překážkou v identifikaci vzdělávacího problému a také v motivaci, která by vedla člověka k touze po zlepšení. Role lektora se v tomto případě posouvá od prostého vzdělávání k poradenství a facilitaci. Rein (2010, s. 35) k tomu uvádí, že tato změna nutně vyvolává i vyšší nároky na kompetence a kvalifikaci lektorů funkční gramotnosti. Tento trend potvrzuje i Mužík (2010, s. 231), jenž tento proces nazývá přechodem od tradičního přístupu k interaktivnímu pojetí výuky.

Protože zvyšování úrovně funkční gramotnosti dospělých spadá do oblasti dalšího vzdělávání, je potřeba nejprve identifikovat elementární znaky lektora, který se na výuce této cílové skupiny podílí. Podle Průchy a Vetešky (2013, s. 162) je *lektor základním činitelem pro naplnění učebních cílů v andragogické interakci*. Aby mohl být ve své vzdělávací činnosti úspěšný, potřebuje k tomu určité lektorské dovednosti. Ty společně s Palánem a Langerem (2008, s. 131) můžeme charakterizovat jako soubor „*andragogických schopností, znalostí psychologie osobnosti a sociální psychologie, motivačních schopností, organizačních, rétorických, komunikativních, didaktických a kreativních*.“ Cílem lektorské práce by proto mělo být předávání nejen faktických informací, ale také zkušeností, názorů, postojů, ale i praktických dovedností účastníkům a zajištění dosažení stanovených výsledků vzdělávání.

V České republice v posledních letech vzniklo v rámci oboru andragogiky velké množství odborných prací, které se zabývají lektorskými kompetencemi. Můžeme zmínit například díla Bartáka (2003), Medlíkové (2013), Mužíka (2010), Šeráka a Dvořákové (2009), Vetešky (2010). Velká oborová diferenciacie lektorů a různost jejich vzdělávacích výsledků vyústila zároveň k potřebě standardizovat jejich kvalifikaci s důrazem na kvalitu. Tento problém je zčásti řešen vytvořením kvalifikačního standardu Lektor dalšího vzdělávání dospělých (kód: 75-001-T) v rámci Národní soustavy kvalifikací (NSK), na který navazují kompetenční požadavky definované Národní soustavou povolání (NSP).

Tabulka 1. Základní členění kompetencí Lektora dalšího vzdělávání podle NSP

Měkké kompetence	Obecné dovednosti	Odborné znalosti
efektivní komunikace	počítačová způsobilost	andragogika
kooperace	numerická způsobilost	didaktika a didaktická technika
kreativita	jazyková způsobilost v češtině	psychologie pro vzdělávání dospělých
aktivní přístup	právní povědomí	hodnocení, testování a měření ve vzdělávání
řešení problémů	ekonomické povědomí	výuka odborných disciplín

Zdroj: NSP (upraveno), (online, cit. 2015-02-05)

Tabulka znázorňuje základní členění kompetencí Lektora dalšího vzdělávání a uvádí reprezentativní výběr dílčích dovedností.

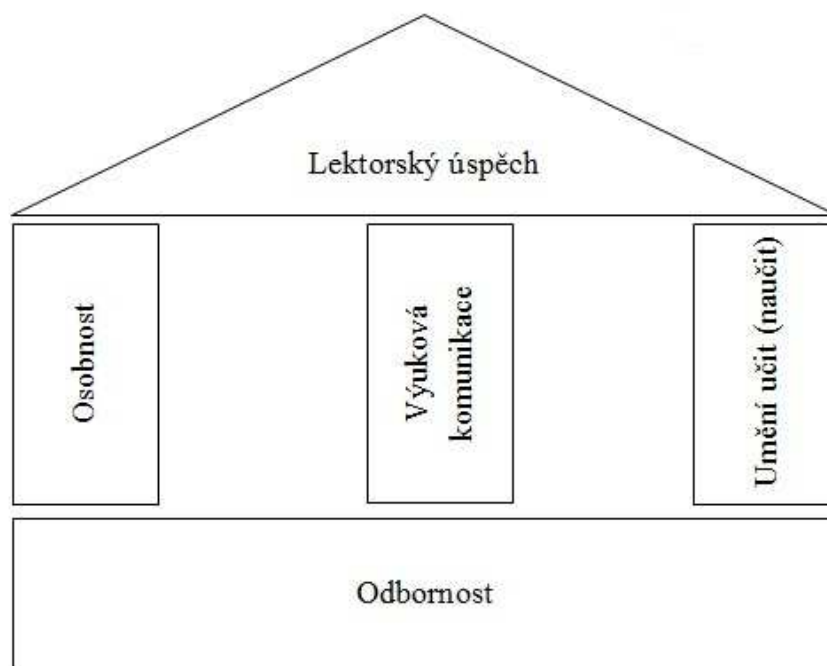
Přestože se autoři odborných prací ve specifikaci kompetencí často různí, objevují se v jejich názorových pohledech také shodné prvky, takže společně s kompetenční výbavou, jak ji stanovily NSK a NSP pro profesní kvalifikaci Lektor dalšího vzdělávání, můžeme za klíčové považovat tři oblasti kompetencí: **odborné, sociální (měkké) a didaktické**.

Uvedené kompetence přispívají k profesi lektora svým vlastním specifickým způsobem. Některé z nich, jako didaktické a odborné kompetence, můžeme u lektorů průběžně rozvíjet a zdokonalovat. V případě sociálních kompetencí je situace složitější, neboť pracujeme s prvky empatie, asertivity a se sociálně komunikativními dovednostmi, jejichž určitou úroveň máme vrozenou. Beneš (2014, s. 58) vysvětluje, že není zcela možné v oblasti sociálních kompetencí rozvíjet všechny složky a upozorňuje na to, že je často snazší sdělovat faktické údaje, než podporovat růst schopností a dovedností člověka. „Jednoduše řečeno, snáze lze vzdělávat než vychovávat“ (Beneš, tamtéž, s. 58). Švec (1998, s. 77) vnímá sociální kompetence jako „obratnost a efektivitu v jednání s lidmi v sociálním styku, založenou na respektu k lidské důstojnosti a na vyspělé kultuře vlastní osobnosti.“

Podle praktických zkušeností, evaluačních výstupů a očekávání účastníků kurzů nemusí ale ani sebelepší kompetenční výbava lektora vést k jednoznačné úspěšnosti vzdělávání. Účastníci totiž také chtějí, aby kromě nezbytné odborné erudovanosti lektor svým vystupováním zaujal, bavil a byl tak trochu showman. Nad tímto lektorským úspěchem se zamýšlí Mužík (online, cit. 2015-07-01) a jako základní kámen staví odbornou zdatnost a získané zkušenosti. Navíc k nim přidává znalosti ze vzdělávání dospělých. Tvrdí, že lektor by se měl orientovat:

- ve struktuře a rozvoji české výchovně vzdělávací soustavy,
- v oblasti rozvoje celoživotního vzdělávání v Evropské unii,
- na trhu práce na národní i nadnárodní úrovni,
- v práci s informacemi tvořící základ dalšího vzdělávání,
- v právním a institucionálním rámci vzdělávání dospělých.

Práce lektora zahrnuje i širší kontextuální vazby a přesahy, to znamená, že jeho výkon se neomezuje jen na samotnou výuku. Účastníci vzdělávání chtějí a často i potřebují poradit nejen se vzdělávacím procesem, ale především s přesahy teoretických poznatků do praxe, takže lektor v takovou chvíli plní i roli poradce. V tomto smyslu je u lektora nutné, aby měl komunikační dovednosti a znal rétorické principy.



Obrázek 1. Pyramida lektorských dovedností podle Mužíka
Zdroj: Mužík (2015)

Kompetenční model lektora funkční gramotnosti

Zmínili jsme, že rozvoj funkční gramotnosti neprobíhá ve všech zemích Evropské unie stejně. Některé starší členské země se snaží situaci dlouhodobě řešit na rozdíl od zemí, které do EU vstoupily teprve nedávno. Problematika funkční gramotnosti dospělých je globálním tématem, takže se jím samozřejmě zabývají i další státy mimo EU, jako například Norsko, USA nebo Austrálie. S tím úzce souvisí také kvalifikace a kompetenční výbava lektorů, kteří vedou kurzy na zvyšování funkční gramotnosti dospělých. Pokud bychom v budoucnu chtěli systematickým způsobem v české populaci dospělých rozvíjet funkční gramotnost, budeme k tomu nutně potřebovat kompetentní lektory, kteří k takové činnosti budou potřebovat specifické dovednosti, aby dokázali naplňovat očekávání účastníků v kontextu jejich vzdělávacích potřeb.

K řešení tohoto (zatím modelového) problému jsme použili metody kvalitativního výzkumu a soustředili se na výstupy několika mezinárodních projektů, které se v posledních letech problematikou kompetencí lektorů funkční gramotnosti zabývaly. Tento postoj byl v přímé souvislosti s naší výchozí výzkumnou situací, neboť nebylo možné uskutečnit empirický výzkum v prostředí českých lektorů dalšího vzdělávání se specializací na funkční gramotnost, protože se v ČR zatím nerealizují vzdělávací programy k jejímu zvyšování. Nemohli jsme proto pracovat s reprezentativním vzorkem respondentů, které bychom oslovili v rámci dotazníkového šetření ve standardním kvantitativním výzkumu. Výsledky našeho výzkumu představujeme ve zjednodušené

formě shrnutí. V souvislosti s výše uvedenými východisky byla výzkumná otázka definována takto: **Jaké dovednosti a kompetence potřebují lektori dalšího vzdělávání, kteří se zaměřují na výuku funkční gramotnosti?**

Základním sběrem dat se v našem případě stala nekvantitativní analýza dokumentů, které se vztahovaly k výzkumnému problému a splňovaly následující parametry: vznikly nejdříve v roce 1998, byly písemně zpracované, publikované v tištěné, nebo elektronické podobě a jsou veřejně dostupné. Vznikly jako výsledek mezinárodní týmové práce, zabývají se rozvojem dovedností lektorů funkční gramotnosti a zpracovávají výsledky terénního šetření, nebo příklady dobré praxe.

Na základě těchto kritérií jsme pracovali s výstupy tří mezinárodních projektů, které se ve vymezeném časovém období zabývaly zkoumáním lektorských potřeb ve vybraných evropských zemích. Soubor dokumentů byl záměrným výběrem, neboť projekty neměly vzájemnou návaznost, ani jejich realizační týmy nepracovaly s unifikovanými výzkumnými postupy a metodami. Zpracované výstupní dokumenty bylo proto potřeba jednotlivě analyzovat a teprve pak z nich vyvozovat další závěry. Dokumenty pocházely z těchto mezinárodních projektů:

1. Projekt **TRAIN** (Professionalization of Literacy and Basic Education – Basic Modules for Teacher Training) – projekt byl realizovaný v letech 2006 – 2008. Do projektu bylo zapojeno celkem 6 partnerů včetně koordinujícího German Institute for Adult Education, internetové stránky projektu jsou: <http://www.die-bonn.de/train>. Výstupem projektu byly kompetenční profily lektorů, které navrhlo všech šest realizátorů projektu. Kompetenční profily vznikly na základě dotazníkového šetření provedeného v období VI. – IX. 2007 v domovských zemích partnerů projektu. Celkem bylo v rámci projektu osloveno 219 respondentů (akademických pracovníků, lektorů funkční gramotnosti, manažerů vzdělávání apod.), z nichž 112 odpovědělo a dotazník vyplnilo. Respondenti vybírali nejdůležitější kompetence z 21 navržených.

Tabulka 2. Přehled nejdůležitějších lektorských kompetencí zjištěných v projektu TRAIN

Schopnosti a dovednosti	Schopnost identifikovat vzdělávací potřeby účastníků
	Schopnost rozpoznat bariéry a překážky v učení a navrhnout účastníkům alternativní strategii výuky
Odborné kompetence	Schopnost připravit vzdělávací plán
	Schopnost tvorby strategie učení včetně její realizace a evaluace
Didaktické kompetence	Schopnost vytvořit výukové prostředí adekvátní potřebám účastníků
	Schopnost používat různé výukové metody a postupy vedoucí k rozvoji čtenářské gramotnosti
Měkké dovednosti	Schopnost vybudovat dobré výukové klima postavené na principech partnerství, respektu a uznání
Osobní kompetence	Schopnost reflektovat různé přístupy a postoje k učení

Zdroj: autor studie

1. Projekt **BASKET** (Professional Development of Basic Skills Trainers) – projekt byl realizovaný v letech 2011 – 2013. V projektu pracovalo celkem 8 partnerských organizací včetně koordinátora VOX, Norwegian Agency for Lifelong Learning. Internetové stránky projektu jsou: <http://basket.vox.no>. Cílem projektu bylo sestavit soubor doporučení na rozvoj lektorských dovedností, která vycházela z dílčích analýz uskutečněných projektovými partnery:

- a) Lektoři funkční gramotnosti by měli absolvovat základní školení, které bude zaměřené na:
 - obecné, didaktické a metodické aspekty výuky dospělých;
 - rozvoj jejich odborných znalostí a dovedností v oboru (čtenářské, numerické, ICT gramotnosti), který chtějí lektorovat;
 - rozvoj andragogických a didaktických kompetencí, které jsou pro výuku funkční gramotnosti potřebné.
- b) Lektoři funkční gramotnosti dospělých musí mít na vynikající úrovni odborné kompetence alespoň v jednom tématu funkční gramotnosti.
- c) Výborné didaktické kompetence lektorů povedou k efektivnější a lepší výuce dospělých a k rozvoji jejich funkční gramotnosti.
- d) Lektoři by měli být schopni pracovat v méně formálním prostředí, neboť mnoho kurzů funkční gramotnosti se uskutečňuje jinde, než v klasické učebně. K výuce se často využívá pracoviště podniku, odkud účastníci kurzu pocházejí, nebo se koná v komunitních centrech, knihovnách, ale třeba i ve věznicích.
- e) Ve vazbě na prostředí realizace je také vztah, který vzniká mezi lektorem a účastníky. Ten by měl být budován na partnerských principech a méně formální komunikaci.

- f) Pro práci lektora je důležitý jeho průběžný profesní rozvoj, který by měl rozvíjet jeho silné stránky a odstraňovat jeho některé nedostatky.
- g) Pro průběžné vzdělávání lektorů by bylo vhodné využívat nástroje distančního vzdělávání (e-learning, blended learning) a praktický trénink.

2. Projekt **SEA** (Specialization for European Teachers of Basic Skills for Adults) – projekt realizovaný v období 2013 – 2015. Zapojeno 5 partnerů včetně koordinátora projektu Catalan Association for Education, Training and Research. V projektu bylo specifikováno 20 obsahových a didaktických kompetencí, 3 kompetence na rozvoj osobnostního rozvoje a 11 koučovacích a řídicích kompetencí. Absolutní výčet všech kompetencí je dostupný na <https://seabasicskills.wordpress.com>.

I z tohoto stručného popisu dokumentů je zřejmé, že v jednotlivých projektech nebyly použity stejné metody šetření, ani klasifikace lektorských kompetencí, které chtěli jejich realizátoři zjišťovat. Výsledky z jednotlivých dokumentů jsme pro potřeby studie sumarizovali a následně hledali společné kategorie kompetencí.

Názvy kompetenčních oblastí se od sebe mírně lišily, takže jsme pro tvorbu kompetenčního modelu využili klasifikaci kompetencí utvořenou podle principu NSP a NSK pro profesní kvalifikaci Lektor dalšího vzdělávání. Z analýzy dokumentů nám vznikly dvě kategorie - odborných a měkkých kompetencí. Do těchto skupin jsme třídili identifikované lektorské dovednosti ze všech tří projektů.

Ani jeden z posuzovaných dokumentů se nezabýval obecnými kompetencemi lektora. Tuto oblast jsme proto do kompetenčního modelu přiřadili na základě požadavků profesní kvalifikace Lektor dalšího vzdělávání. Aby bylo patrné, že se jedná o dovednosti, které nepocházejí z analyzovaných dokumentů, graficky jsme je označili přerušovanou linkou. Důvodem tohoto doplnění bylo hledisko úplnosti, neboť bez obecných kompetencí, jako je například schopnost řídit osobní automobil, mít právní a ekonomické povědomí, nebo být funkčně gramotný, by kompetenční model lektora nebyl úplný. Tyto kompetence by v modelu chyběly. Kompetenční model jsme graficky zpracovali a oblasti kompetencí rozčlenili do tří skupin na: odborné, měkké a obecné. Odborné kompetence jsou dále členěny do tří podskupin – andragogických, odborných a didaktických dovedností.

Kompetenční model nám zároveň odpověděl na výše definovanou výzkumnou otázku. Vyplývá z něj, že pro realizaci kurzů zaměřených na rozvoj funkční gramotnosti dospělých potřebujeme lektory. Ti musí být vybaveni potřebnými kompetencemi – odbornými, měkkými a obecnými. Zároveň musí být odborníky alespoň na jednu oblast funkční gramotnosti dospělých (čtenářskou, numerickou, nebo ICT gramotnost), potřebují základní andragogické dovednosti, didaktické dovednosti reflektující problematiku funkční gramotnosti a také vynikající měkké kompetence a obecné kompetence – viz obrázek 2.

Andragogické dovednosti

- znát specifické znaky vzdělávání dospělých včetně psychologických a sociálních aspektů

Odborné dovednosti

- být odborníkem alespoň na jednu složku funkční gramotnosti

Didaktické dovednosti

- stanovit cíle výuky a sestavit vzdělávací plán
- připravit strategii výuky a modulárně s ní pracovat podle potřeb účastníků
- efektivně hodnotit celý výukový proces
- evaluovat znalostní pokrok účastníků
- vytvářet vhodné výukové prostředí
- umět používat různé výukové metody a postupy
- identifikovat a řešit bariéry a překážky v učení
- aktivně zapojovat účastníky do výuky a využívat jejich stávajících znalostí a dovedností
- umět připravit vhodné vzdělávací materiály
- pracovat s moderní ICT technikou

Odborné kompetence

Měkké kompetence

Obecné kompetence

- rozvíjet své profesní dovednosti prostřednictvím celoživotního učení
- v případě potřeby umět komunikovat s jinými odborníky
- vytvářet korektní vztahy s účastníky postavené na vzájemném respektu, uznání a partnerství
- posilovat důvěru mezi účastníky (individuální i skupinovou)
- být schopen řešit krizové situace
- dobře komunikovat s účastníky a s dalšími osobami zapojenými do vzdělávání
- pracovat opatrně s vlastními názory a radami
- umět aktivně naslouchat
- být vyrovnaný s vlastní lektorskou rolí, úlohou a se svým

- umět řídit osobní automobil
- mít ekonomické povědomí
- mít základní právní znalosti z oblastí jako je například pracovní právo, vzdělávání dospělých atd.
- mít rozvinutou čtenářskou i numerickou gramotnost
- být počítačově gramotný
- být jazykově způsobilý v anglickém jazyce

Obrázek 2. Kompetenční model lektora funkční gramotnosti

Zdroj: autor studie

Závěr

Problematika zvyšování funkční gramotnosti dospělých není téma, na které by se dlouhodobě neupínala pozornost vzdělávacích strategií na evropské, nebo celosvětové úrovni. Česká republika se dlouhodobě účastní mezinárodních šetření, která zkoumají úroveň funkční gramotnosti dospělé populace, a nedosahuje špatných výsledků. Přesto však existují určité skupiny dospělých lidí, kteří by se potřebovali v těchto základních dovednostech kontinuálně zlepšovat. Na rozdíl od mnoha zemí EU však ČR nemá postavenou koncepci vedoucí k rozvoji funkční gramotnosti. V případě, že nastane potřeba se touto problematikou na naší národní úrovni systematicky zabývat, budou jedním z kritérií úspěšné implementace této nové vzdělávací strategie do praxe i lektoři, kteří budou v takových kurzech učit. Cílem této studie bylo přispět k odborné diskuzi na toto téma a prostřednictvím příkladů dobré praxe pomoci ke stanovení potřebné kompetenční výbavy lektorů funkční gramotnosti.

Představný kompetenční model v sobě shrnuje poznatky ze tří mezinárodních projektů, jejichž realizační týmy se v minulých letech zabývaly definováním potřebných dovedností lektorů a vycházely přitom z analýz svého národního prostředí. Při sestavování modelu byly využity kvalifikační a kompetenční požadavky Národní soustavy kvalifikací a Národní soustavy povolání na kvalifikaci Lektor dalšího vzdělávání. Tím došlo k propojení nových poznatků s již zavedenými standardy. Definované kompetence a dovednosti lektora funkční gramotnosti by se tak mohly stát oporou při budoucím stanovování kvalifikačních požadavků na tyto odborné vzdělavatele.

Podobné zkušenosti, které byly v této studii představeny, shrnul před několika lety odborný tým EU High Level Group of Experts on Literacy (2012, s. 44), který uvedl, že odborné znalosti lektorů musí být na vysoké úrovni, aby dokázali ovládat široké spektrum didaktických technik, pomůcek a strategií, neboť výuka se tak může stát mnohem zajímavější. Lektoři by měli být také schopni správně identifikovat potřeby účastníků vzdělávání a pomoci jim s odstraňováním překážek a bariér v učení. Zároveň by se na účastníky kurzů měly klást přiměřeně velké nároky v kontextu navržených vzdělávacích cílů a zavádět též adekvátní hodnotící kritéria a procesy učení.

Věříme, že přes všechny tyto požadavky a nároky na kompetence lektorů funkční gramotnosti bude v blízké budoucnosti jejich práce společensky vítanou a podporovanou činností a že obdobně jako ve vyspělých zemích se i v České republice otevře téma rozvoje funkční gramotnosti dospělých k širší odborné diskuzi s praktickým návrhem konkrétního způsobu řešení.

Použitá literatura

- BASKET. Professional Development of Basic Skills Trainers [online]. [cit. 2015-07-02]. Dostupné z: <http://basket.vox.no/>
- BENEŠ, M. *Andragogika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014, 176 s. ISBN 978-80247-4824-5.
- BRDIČKA, B. Význam informační gramotnosti pro život v současném světě. In: Lucie KELBLOVÁ a Zdeněk MODRÁČEK. *Dovednosti české populace v prostředí informačních technologií: Tematická analýza dat získaných v rámci mezinárodního výzkumu dospělých OECD PIAAC*. Praha: Dům zahraniční spolupráce, 2014, s. 8-11. ISBN 978-80-87335-69-7.
- DOLEŽALOVÁ, J. *Funkční gramotnost - proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005, 88 s. ISBN 80-7041-115-5.
- GAVORA, P. Gramotnost: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Praha: Univerzita Karlova, 2002, Roč. 52, č. 2, s. 171-181. ISSN 0031-3815.
- GRAY, W. S. *The Teaching of Reading and Writing An International Survey*. Illinois: UNESCO, Scott, Foresman and Company Educational Publishers, 1960, 334 s.
- EU High Level Group of Experts on Literacy: Final Report, September 2012. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2012, 120 s. ISBN 978-92-79-25498-7. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.2766/34382>.
- KOLÁŘ, Z. *Výkladový slovník z pedagogiky. 583 vybraných hesel*. 1. vyd. Praha. Grada Publishing, 2012, 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.
- MUŽÍK, J. *Kompetence vzdělávacích institucí, Kompetence lektora ve vzdělávání dospělých*, [online]. [cit. 2015-07-01]. Dostupné z: <http://www.jaroslavmuzik.cz/doc2012/6.pdf>.
- MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2010, 323 s. ISBN 978-80-7357-581-6.
- MÜNICH, D., ONDKO, P, STRAKA, J. *Dopad vzdělanosti na dlouhodobý hospodářský růst a deficit důchodového systému*. Praha: Národohospodářský ústav AV ČR, 2012. IDEA CERGE EI. 31s.
- NÁRODNÍ SOUSTAVA POVOLÁNÍ. *Lektor dalšího vzdělávání*. [online]. [cit. 201502-05]. Dostupné z: http://katalog.nsp.cz/karta_p.aspx?id_jp=102195.
- PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2012, 294 s. ISBN 978-80-247-3960-1.
- PALÁN, Z. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Praha: DAHA, 1997, 159 s. ISBN 80-902232-1-4.
- PALÁN, Z., LANGER, T. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008, 184 s. ISBN 978-80-86723-58-7.
- RABUŠICOVÁ, M. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, 2002. 199 s. ISBN 80-210-2858-0.

- REIN, Ekkehard Nuisl. Didactical design. In Paolo FEDERIGHI a Francesca TORLONE (Eds.), *Low skilled také their qualifications „one step up“*. Firenze, Italy: Firenze University Press, 2010, s. 52-53. ISBN 978-88-6453-174-8.
- SEA. Specialization for European Teachers of Basic Skills for Adults [online]. [cit. 2015-07-02]. Dostupné z: <https://seabasicskills.wordpress.com/>.
- STRAKOVÁ J., VESELÝ, A., KELBLOVÁ, L. 2013. Hlavní zjištění z mezinárodního výzkumu vědomostí a dovedností dospělých PIAAC [online]. c2013, poslední revize 10.10.2013 [cit.2015-06-30]. Dostupné z: http://www.piaac.cz/attach/vysledky/PIAAC_hlavni_zjisteni.pdf.
- Strategie celoživotního učení ČR. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2008, 89 s. ISBN 978-80-254-2218-2.
- ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita, 1998, 178 s. ISBN 80-210-1937-9.
- TRAIN. Professionalization of Literacy and Basic Education – Basic Modules for Teacher Training. [online]. [cit. 2015-07-02]. Dostupné z: <http://www.die-bonn.de/train/english/index.asp>.

Zájem vysokoškolských studentů o rozvojové a vzdělávací aktivity v oblasti kariérového poradenství

PhDr. Jitka Jirsáková, Ph.D., Česká zemědělská univerzita v Praze
Institut vzdělávání a poradenství, V Lázních 3, 159 00 Praha 5 - Malá Chuchle, e-mail:
jirsakova@ivp.czu.cz

Mgr. Přemysl Gubani, Česká zemědělská univerzita v Praze, Centrum projektů,
Kamýcká 129, 165 21 Praha 6 – Suchdol, e-mail: gubani@rektorat.czu.cz

Abstrakt: Článek se zabývá očekáváními a potřebami vysokoškolských studentů v oblasti kariérového poradenství. Text je založen na dotazníkovém šetření, které se uskutečnilo v květnu tohoto roku a poskytlo ucelený pohled na očekávání a potřeby studentů v oblasti řízení své kariéry, především s ohledem na fungování, kvalitu a množství poskytovaných služeb Career Centra ČZU v Praze, které zahájilo svou činnost v únoru 2015. Toto šetření poskytlo množství podnětů nejen pro zkvalitnění a zefektivnění služeb kariérového poradenství na České zemědělské univerzitě v Praze, ale i detailnější pohled na vysokoškolského studenta a jeho potřeby v oblasti řízení své kariéry a snadnějšího vstupu a uplatnitelnosti na trhu práce a zároveň i podněty pro rozvoj kariérických center na vysokých školách.

Klíčová slova: vysokoškolský student, vysokoškolské kariérové poradenství, Career Center ČZU, fungování kariérových center na VŠ

University students' interest in the development and training activities of career guidance services

Abstract: The paper is focused on the expectations and requirements of university students on career guidance services. The presented outcomes are based on a questionnaire survey conducted in May 2015 to present a comprehensive look into the expectations and requirements of students in terms of career guidance, especially in terms of functioning, quality and the amount of services provided by the Career Center at the Czech University of Life Sciences (CULS) in Prague, launched in February 2015. The survey has provided not only a number of stimuli not only for increasing the quality and effectiveness of career guidance services at the CULS and the development of career guidance centers at universities, but also offered a more detailed look at the university student and his needs in terms of career guidance and easier entry and employability on the job market.

Key words: university student, university career guidance service, Career Center CULS Prague, career center at university

Mění se ekonomické, technologické i celospolečenské podmínky nutí jednotlivce být během svého pracovního života neustále aktivní, připravený se přizpůsobit trhu práce a jeho potřebám. Dnes velmi rychle zastarávají nejen znalosti, ale v průběhu času se mění i požadavky zaměstnavatelů na zaměstnance jak v soukromé, tak veřejné sféře. Jedinec během svého života musí počítat se změnami, model jedné práce za jeden život je již dávno zastaralý. Tyto podmínky často znemožňují jedinci obzvláště studentům nebo čerstvým absolventům orientovat se v nových požadavcích trhu práce. Proto neustále roste potřeba a význam **celoživotního poradenství (Lifelong Guidance)**, které by mělo komukoli v jakékoli životní situaci pomoci s řízením vlastní kariéry bez ohledu na věk, pohlaví či kvalifikaci jedince, a získat tak nové dovednosti, které využije na trhu práce. Dle definice NÚV (Evropská síť, 2015) je celoživotní kariérové poradenství systém komplexních služeb, které podporují jedince různého věku a v jakémkoliv období jejich života při řízení vlastní kariéry. Celoživotní poradenství je považováno za součást celoživotního učení, což dokládají dvě rezoluce Rady EU z roku 2004 (Rada Evropské unie, 2004) a 2008 (Rada Evropské unie, 2004), které stanovují 4 prioritní oblasti – 1) rozvoj dovedností pro řízení vlastní kariéry; 2) dostupnost služeb; 3) zajišťování kvality a dokládání důkazů pro tvorbu politik a systémů; 4) koordinace služeb.

Kariérové poradenství začleněné do výuky umožňuje položit fundamentální dovednosti jedince – zvolit si „správné“ studium a nenechat se zlákat k předčasnému ukončení školní docházky a podporuje mladé lidi k získání vyšší úrovně vzdělání a odborné přípravy. Což je v souladu s plněním cílů strategie Evropa 2020, konkrétně cíle č. 4 - státy EU mají přispívat k zvyšování zaměstnanosti, snižování počtu předčasných odchodů ze vzdělávání pod 10 % a současně zvyšování počtu studentů s dokončeným terciárním vzděláváním nejméně na 40 % a bojovat proti sociálnímu vyloučení.⁽¹³⁾

Na evropské úrovni se vzděláváním v oblasti kariérového poradenství zabývá Network for Innovation in Career Guidance and Counselling in Europe” (NICE), které je financováno Evropskou komisí a zahrnuje 29 evropských zemí a 45 vysokoškolských institucí, které nabízí studijní programy v oblasti odborného a profesního poradenství. Toto uskupení vydalo na podzim roku 2014 Memorandum o budoucnosti akademického vzdělání a výzkumu v oblasti kariérového poradenství (The Memorandum on the Future of Academic Training and Research in Career Guidance and Counselling), (The Memorandum on the Future, 2014), kde uvádí dva strategické cíle pro naplnění memoranda – 1. podpora rozvoje kariérového poradenství jako akademické disciplíny; 2. posílení spolupráce mezi všemi aktéry v kariérovém poradenství, tj. akademickou obcí, odborníky z praxe a profesními sdruženími, odpovědnými politiky, výzkumnými institucemi i neziskovými organizacemi. V současné době NICE uveřejnilo Evropský kompetenční standard vzdělávání kariérních poradců (The European Competence Standards for the Academic Training of Career Professionals), (The European Competence, 2015) na šesté konferenci NICE v Bratislavě, čím se snaží přispět k zvýšení kvality vzdělávání kariérních poradců v Evropě.

Obzvláště v posledním desetiletí vzrůstá i u nás potřeba začlenění a poskytování informací a specifik o jednotlivých povoláních v rámci vzdělávání, o jejich náplni, zjišťování svých pracovních schopností a dovedností a svou míru uplatnitelnosti na trhu práce a samozřejmě i potřeba zvyšování obecných klíčových (pracovních) kompetencí. Proto najdeme tematiku volby povolání a informace o trhu práce dokonce i jako součást rámcových vzdělávacích programů pro MŠ, ZŠ i SŠ konkrétně vzdělávací oblasti dítě a společnost, člověk a svět práce a jako průřezové téma na SŠ (Rámcový, 2011-2015), které by tuto potřebu měli naplnit a uspokojit. A to nejen u nás, ale i v zahraničí, o čem svědčí publikované články s touto tematikou, jako např. Hulukati, 2013; Thamarasseri, 2014; Moore-Thomas, Lent, 2007; Law, 2007; Littrell, Carlson, 2009.

Aktuální, podnětné a relevantní informace z oblasti vysokoškolského poradenství se lze dozvědět z řady zahraničních článků, týkající se jak potřeb vysokoškolských studentů (Ulusoy a kol, 2014), tak systému poradenství (Sun, Mantak, 2012; Vidal, Diez, Vieira, 2003) i výzkumem potřeb a vzdělávání kariérových poradců (Anctil a kol., 2012). U nás se potřebami vysokoškolských studentů v oblasti poradenských aktivit na vysoké škole zabývaly Tahová a Raková (2005) v rámci Profesně poradenského centra UP v Olomouci, kdy obdobně jako Career Center ČZU po roce fungování zjistil potřebu získat informace od svých klientů (studentů), zda jsou spokojeni s fungováním centra, do jaké míry o něm vůbec vědí a jaké služby by od tohoto typu centra očekávali a vyžadovali. Jak dále bude uvedeno, z vyhodnocení výsledků z dotazníkového šetření mezi studenty ČZU v Praze vyplynuly podobné závěry a výsledky jako u studentů z Univerzity Palackého v Olomouci, kdy po ročním fungování profesně poradenského centra UP v akademickém roce 2005/06 o jeho aktivitách vědělo 55,6 %, nejvíce znali psychologické poradenství (což vyplývalo z umístění centra na FF UP), přičemž o aktivitách poradenského centra se dozvídali nejvíce z letáků (27,4 %) a obecná informovanost o aktivitách centra byla hodnocena jako nedostatečná (57,8 %). Obdobně vyšel i zájem studentů o služby poradenského centra – studenti nejvíce požadovali informace o stážích, praxích, brigádách, možnostech práce v EU, nabídce volných pracovních míst, měli zájem také o individuální poradenství dle oboru (osobní konzultace), přípravu na přijímací pohovor, vzdělávací aktivity a on-line poradenství.⁽¹⁵⁾

Metodika

Career Center ČZU (CC ČZU) začalo fungovat v září 2015 a postupně se snaží rozšiřovat svoji nabídku služeb pro studenty ČZU. Inspiraci hledá u již několik let fungujících kariérních center na českých vysokých školách, jako např. na ČVUT, VŠE, UK v Praze, MENDELU či MU v Brně nebo Profesně poradenského centra UP v Olomouci a dalších. Nicméně CC ČZU se rozhodlo o realizaci vlastního výzkumného šetření ohledně požadavků na fungování služeb CC ČZU mezi samotnými studenty. Proto během května 2015 proběhlo on-line dotazníkové šetření, které vyplnilo 497 studentů ze všech fakult (počet respondentů byl zvolen poměrově podle velikosti jednotlivých fakult - PEF 183, FAPPZ 87, FŽP 55, FLD 74, TF 69, FTZ 9, IVP 20), z toho 423 respondentů studujících

v Bc. studijních programech a 74 v Mgr. studijních programech. Záměrně jsme se více soustředili na studenty Bc. programů, protože předpokládáme, že ti budou do budoucna služby CC ČZU nejvíce využívat před svým vstupem na trh práce. Dotazníkové šetření bylo realizováno prostřednictvím studentů IVP ČZU v prostorách ČZU, kteří zajišťovali podporu respondentům při vyplňování on-line dotazníku.

Dotazník se skládal z 15 otázek (otevřených i uzavřených s možností výběru). Hlavním cílem dotazníkového šetření bylo zjistit očekávání a potřeby studentů ČZU v oblasti kariérového poradenství.

Při sestavování dotazníku byly zohledněny následující otázky, které se staly podkladem pro jednotlivé otázky dotazníku: Potřebuje student vysoké školy kariérové poradenství (KP)? K čemu by mu mělo KP především sloužit? Za jakých podmínek jej student využije? Co mu má poradenství dát? Proč by se měl o KP vůbec zajímat? Co je ochoten obětovat? Která témata z oblasti plánování své kariéry jej budou nejvíce zajímat?

Vzhledem k rozsahu příspěvku byla vybrána jen část dat získaných dotazníkovým šetřením, konkrétně: zda studenti vědí o činnosti CC ČZU, o které aktivity CC ČZU mají největší zájem, jak chtějí být o těchto aktivitách informováni a co by studenty nejvíce motivovalo zapojit se do těchto aktivit. Pro potřeby tohoto článku byly stanoveny následující čtyři hypotézy:

H1 Studenti mají zájem o služby CC ČZU, především o workshopy a osobní konzultace.

H2 Studenti mají největší zájem o workshopy zaměřené na osobní prezentaci (brand), jak psát životopis a motivační dopis.

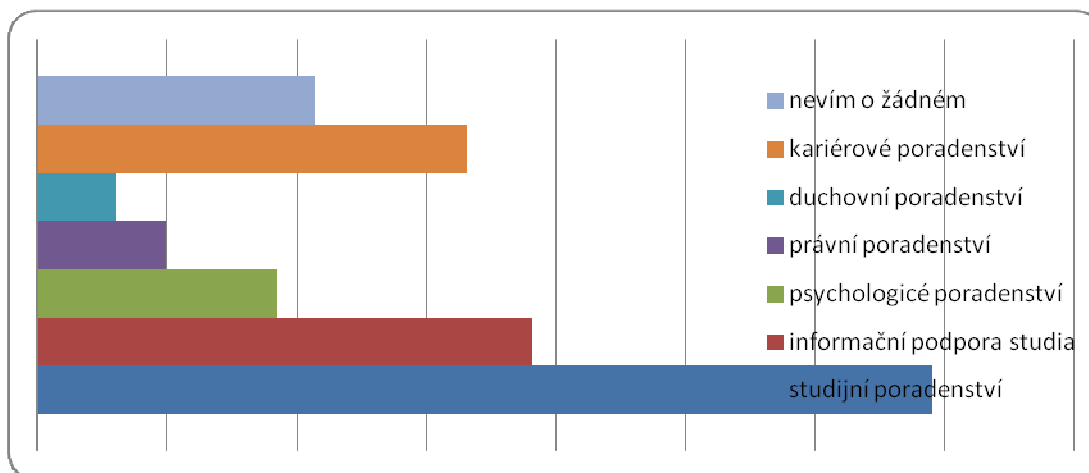
H3 Preferovaný komunikační kanál o aktivitách CC ČZU je facebooku a posílání informací na osobní email.

H4 Hlavním motivem pro zapojení studentů do aktivit CC ČZU je lektor a téma workshopu jako takové a jeho aktuálnost vzhledem k uplatnitelnosti v pozdějším pracovním životě studenta.

Výsledky šetření

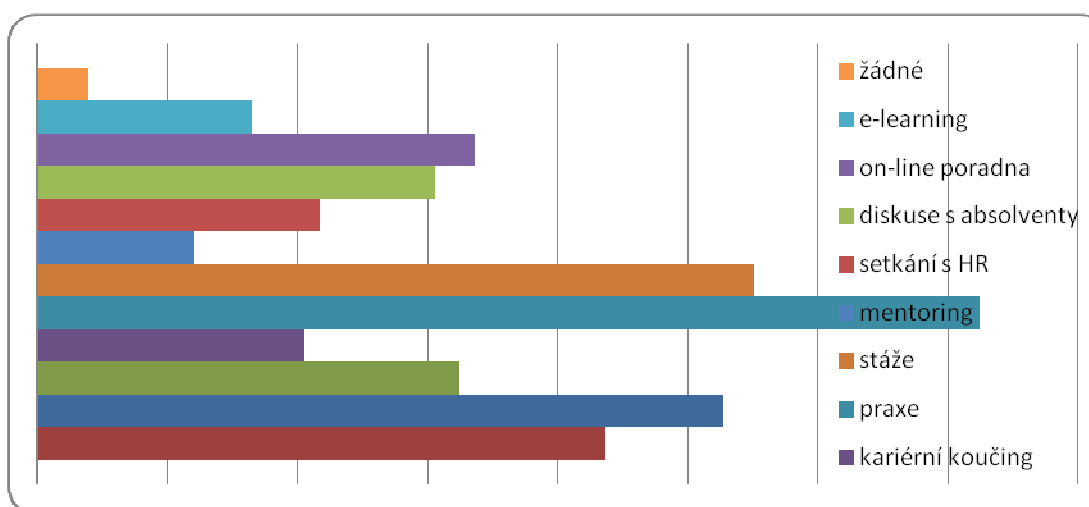
Z dotazníkového šetření jasně vyplynulo, že studenti ČZU mají největší povědomí o studijním poradenství (69 %) a informační podpoře studia (38 %) v rámci ČZU (viz Obrázek 1), což je jistě dobrou vizitkou o fungování jednotlivých studijních oddělení na fakultách a institutu ČZU a o funkčnosti služeb Studijního a informačního centra (SIC) na ČZU v Praze. Výsledky zároveň ukazují, že 1/5 studentů (21 %) neví o jakémkoliv poradenství na ČZU a současně pouze 1/5 (21 %) studentů ví o existenci a fungování CC ČZU. O aktivitách Career Center ČZU se dozvěděli především díky facebooku (50 %), Veletrhu pracovních příležitostí (29 %) organizovaným CC ČZU, článku v univerzitních novinách iZUN (37 %) a od přednášejících ve výuce (25 %). Ukazuje se, že pro efektivní

fungování CC ČZU je žádoucí, aby se zvýšilo povědomí studentů o existenci, aktivitách a službách CC ČZU, které nabízí všem studentům i absolventům ČZU.

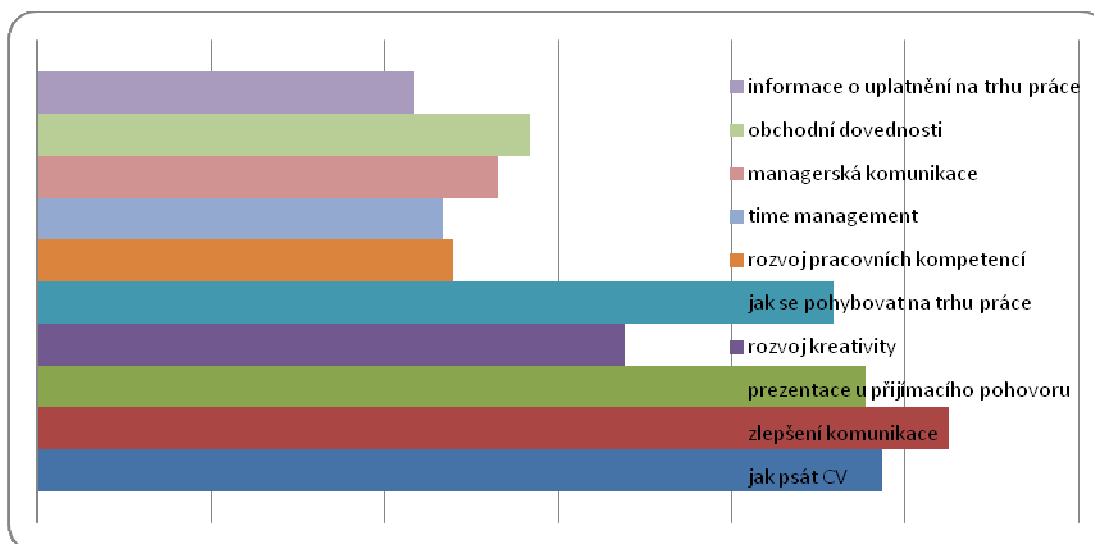


Obrázek 1. Povědomí o poradenských službách nabízených na ČZU

Z výsledků šetření dále vyplývá (viz Obrázek 2), že studenti mají největší zájem o zprostředkování praxe (72 %), stáží (55 %), osobní konzultace o směřování své kariéry (53 %) a o workshopy (44 %) především z oblasti řízení kariéry, přípravy na pracovní pohovor a rozvoje měkkých dovedností (viz Obrázek 3).

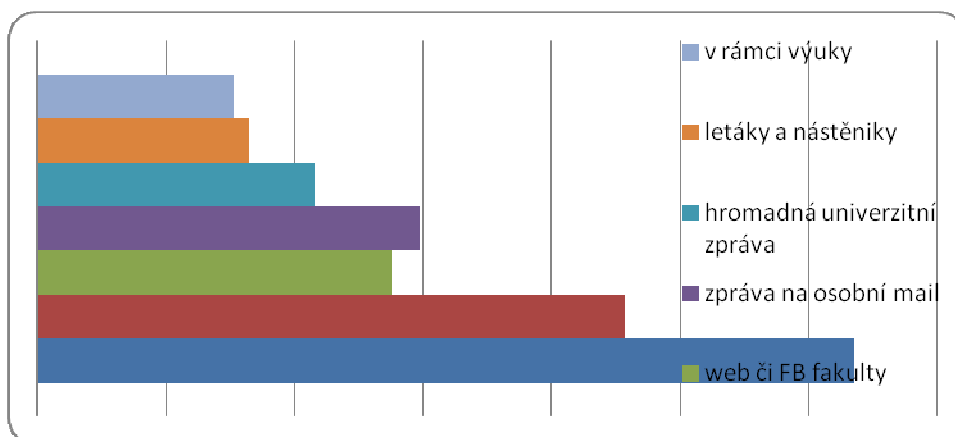


Obrázek 2. Zájem studentů o služby CC ČZU



Obrázek 3. Zájem studentů o témata workshopů organizovaných CC ČZU

Důležitým aspektem využívání služeb CC ČZU je rovněž správné načasování jeho aktivit. Proto byl i tento aspekt zohledněn. Nejpreferovanějším časem pro realizaci workshopů studenti označili dobu, kdy jsou přítomni v Campusu ČZU na Suchdole, tj. mezi 9 – 18 hod od pondělí do pátku (54 %), přičemž 38 % by preferovalo i čas mezi 18 – 20 hod. Informace o aktivitách a plánovaných workshopech by rádi získávali přes facebook (64 %) a web CC ČZU (46 %) (viz Obrázek 4).



Obrázek 4. Preferovaný informační kanál o aktivitách CC ČZU

Dále pak bylo zjišťováno, zda jsou studenti ochotni služby využívat pouze bezplatně nebo zda by byli ochotni uhradit poplatky za poskytování služeb. Výsledky naznačují, že studenti by si byli ochotni uhradit poplatky za workshop, a to v rozmezí do 300 Kč (30 %) a do 500 Kč (36 %). V neposlední řadě bylo zjišťováno, jak by měl podle studentů takový workshop vypadat a jaké podmínky splňovat. Toto bylo zjištěno na základě otázky „Co by Vás motivovalo přijít a účastnit se aktivit CC ČZU?“. Jednotlivé odpovědi jsme roztřídili do následujících šesti skupin:

- *smysluplnost aktivity obecně* („mohu využít informace“, „něco mi to přinese“, „mohu se zlepšit“, „může mi to v budoucnu pomoci“ aj.)
 - o získání výhody („díky účasti se dozvím něco, co mi v budoucnu pomůže“)
 - o získání stáže/praxe/zaměstnání
 - o vnitřní motivace – osobnostní rozvoj
- *zajímavé téma* (dle respondentů)
- *zajímavá osobnost* (odborníci, zkušení manažeři, absolventi ČZU, zajímavé velké firmy)
- *reference od ostatních studentů* („abych věděl, že to má smysl a je to k něčemu“)
- *nutná potřeba* („pokud se dlouhodobě nedaří najít práci nebo stáž“)
- *vnější odměna* („dostanu za účast peníze“, „odnesu si dárky“, „občerstvení zdarma“, „certifikát“ aj.)

Vyhodnocení hypotéz

H1 Studenti budou mít zájem o služby CC ČZU, především o workshopy a osobní konzultace.
 – **Hypotéza č. 1 se nepotvrdila**, protože studenti měli největší zájem o zprostředkování praxí (72 %) a stáží (55 %). O workshopy mělo zájem 44 % studentů a o osobní konzultace 53 %.

H2 Studenti budou mít největší zájem o workshopy zaměřené na osobní prezentaci (brand), jak psát životopis a motivační dopis. – **Hypotéza č. 2 se potvrdila**. Studenti nejčastěji uváděli zájem o témata zlepšení komunikace a prezentace u přijímacího pohovoru, jak psát CV a jak se pohybovat na trhu práce.

H3 Nejvíce budou sledovat informace o aktivitách CC ČZU na facebooku a budou preferovat posílání informací na email. – **Hypotéza č. 3 se potvrdila částečně**, opravdu nejvíce studentů uvedlo jako pro ně spolehlivý informační kanál facebook (64 %) a jako druhý web CC ČZU (46 %). Zaslání informací emailem zahrlo 30 % studentů.

H4 Největším motivem pro zapojení do aktivit CC ČZU bude lektor workshopu, téma jako takové a jeho aktuálnost vzhledem k uplatnitelnosti v pozdějším pracovním životě studenta. – **Hypotéza č. 4 se potvrdila**. Studenti uváděli nejčastěji smysluplnost tématu a jeho zajímavost i důležitost lektora (odborníka), který workshop povede.

Závěr

Z výsledků výzkumu je zjevné, že studenti ČZU by měli zájem o aktivity a služby CC ČZU, nicméně se ukazuje nedostatečné povědomí o jeho aktivitách, které však musí být pro studenty dostatečně přínosné a zajímavé, aby se jich zúčastnili a plně tak využili nabídek CC ČZU. Potřebu řízení vlastní kariéry a orientace ve vlastních pracovních schopnostech a dovednostech studenti začínají pociťovat obvykle až na konci studia, což je často pozdě a může to studentům zkomplikovat vstup na trh práce. Proto úkolem kariérového poradenství na vysoké škole by mělo být přiblížení reálného světa práce, podpora

a pomoc s přípravou na vstup do zaměstnání a podpora studentům v hledání uplatnění na trhu práce a sladění jejich osobních potřeb s potřebami zaměstnavatelů.

Z výše uvedených výsledků dotazníkového šetření jsme formulovali následující doporučení pro zkvalitnění služeb a zefektivnění propagace aktivit CC ČZU:

1. Je důležité nabízet zajímavá témata, která studenti vyhodnotí jako přínosná a potřebná (jako např. zlepšení komunikace a osobní sebezprezentace; jak psát motivační dopis; prezentace u přijímacího pohovoru; hledání zaměstnání a orientace na trhu práce, či témata z oblasti soft skills).
2. Zvat odborníky z praxe či různé osobnosti z předních společností na trhu práce, případně využít kontaktu na absolventy ČZU, kteří pracují v daných společnostech.
3. Při propagaci aktivit CC ČZU zdůraznit konkrétní přínosy a výhody účasti na inzerovaných aktivitách CC ČZU pro studenty ČZU a jejich využití při vstupu na trh práce.
4. Pro inzerci a propagaci aktivit CC ČZU využívat komunikace na sociálních sítích (především facebook) a dalších univerzitních médií a aktivně využívat při této komunikaci zkušeností a názorů studentů, kteří služeb CC ČZU již využili (šíření dobrého jména CC ČZU).
5. V rámci výuky (např. úvodu do studia) informovat studenty o fungování a službách CC ČZU a co studentům tyto aktivity mohou dát do jejich budoucího pracovního uplatnění.
6. Zdůrazňovat studentům ČZU výhody využití služeb CC ČZU vzhledem k řízení jejich kariéry a nutnosti se zajímat o trh práce a jeho požadavky od začátku svého studia na ČZU než těsně před jeho koncem.
7. Ukázala se i potřeba zvýšit počet pracovníků CC ČZU, protože pro zajištění efektivních a kvalitních služeb pro zhruba 20 000 studentů ČZU, aby o aktivitách centra věděli a mohli se na něj s důvěrou obracet.
8. Vystává i otázka možné užší spolupráce a komunikace mezi jednotlivými kariérovými centry v rámci vysokých škol, která by mohla zefektivnit fungování jednotlivých center na základě sdělování jak pozitiv, tak negativ a příkladů dobré praxe v oblasti vysokoškolského poradenství. Toto by mohla zajistit Asociace vysokoškolských poradců, která k této oblasti již podniká určité kroky.

Použitá literatura

ANCTIL, T.M., SMITH, C.K., SCHENCK, P., DAHIR, C. *Professional School Counselors' Career Development Practices and Continuing Education Needs*. [on-line] *The Career Development Quarterly*, 06, vol. 60, no. 2, 2012, pp. 109-121 ISSN 08894019. Dostupné z: <http://search.proquest.com.zdroje.vse.cz/docview/1022692214/abstract/2F2B18695EF44179PQ/7?accountid=17203>.

Evropská síť politik celoživotního poradenství (The European Lifelong Guidance Policy Network, ELGPN) Rozvoj politik celoživotního poradenství: Evropský nástroj pro tvůrce politik. Praha: Centrum Euroguidance, 2015, 102 s. ISBN 978-80-87335-82-6.

- HULUKATI, Wenny. The improvement of teacher competencies in guidance and counseling for the development of students personality. [on-line] *Indian Journal of Positive Psychology* 4.3 (Sep 2013): 396-400. [cit. 2015-07-10]. Dostupné z: <http://search.proquest.com.zdroje.vse.cz/docview/1613960364/30A77A8F5CB24F6APQ/2?accountid=17203>.
- LAW, Justina. Perspectives on School Guidance Counselling. [on-line] *Alberta Counsellor* 29.2 (Fall 2007): 3-9. [cit. 2015-07-10]. Dostupné z: <http://search.proquest.com.zdroje.vse.cz/docview/222686322/19EFBACC84C24AC5PQ/45?accountid=17203>.
- LITTRELL, John M., CARLSON, Laurie. School Counselors' Adoption of Brief Counseling: The Diffusion of an Innovative Practice. [on-line] *Journal of School Counseling*. Montana State University, College of Education, Health and Human Development, v7 n20 2009. [cit. 2015-07-10]. Dostupné z: <http://eric.ed.gov/?q=Professional+School+Counselors%27+Career+Development+Practices+and+Continuing+Education+Needs&ft=on&id=EJ886133>.
- MOORE-THOMAS, Cheryl, LENT, Robert W. Middle School Students' Expectations About Counseling. [on-line] *Professional School Counseling* 10.4 (Apr 2007): 410-418. [cit. 2015-07-10]. Dostupné z: <http://search.proquest.com.zdroje.vse.cz/docview/213448268/4F453F4B953F4D37PQ/11?accountid=17203>.
- Rada Evropské unie (2004). Posilování politik, systémů a praxe na poli celoživotního poradenství. 9286/04. EDUC 109 SOC 234. [on-line] [cit. 2015-07-10]. Dostupné z: <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?!=EN&f=ST%209286%202004%20INIT>.
- Rada Evropské unie (2008). Lepší začlenění celoživotního poradenství do strategií celoživotního učení. 15030/08. EDUC 257 SOC 653. [on-line] [cit. 2015-07-10]. Dostupné z: <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?!=EN&f=ST%209286%202004%20INIT>.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [on-line] Národní ústav pro vzdělávání, 2011-2015 [cit. 2015-07-10]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/cinnosti/kurikulum-vseobecne-a-odborne-vzdelavani-a-evaluace/ramcove-vzdelavaci-programy/rvp-pro-vseobecne-vzdelavani>.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [on-line] Národní ústav pro vzdělávání, 2011-2015 [cit. 2015-07-10]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/cinnosti/kurikulum-vseobecne-a-odborne-vzdelavani-a-evaluace/ramcove-vzdelavaci-programy/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. [on-line] Národní ústav pro vzdělávání, 2011-2015 [cit. 2015-07-10]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/cinnosti/kurikulum-vseobecne-a-odborne-vzdelavani-a-evaluace/ramcove-vzdelavaci-programy/rvp-pro-gymnazia>.
- Rámcový vzdělávací program pro střední odborné vzdělávání. [on-line] Národní ústav pro vzdělávání, 2011-2015 [cit. 2015-07-10]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/cinnosti/kurikulum-vseobecne-a-odborne-vzdelavani-a-evaluace/ramcove-vzdelavaci-programy/rvp-pro-stredni-odborne-vzdelavani>.

evaluace/ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-podle-kategorii-oboru-vzdelani.

- Strategie Evropa 2020 [on-line] Vláda ČR, 2009-2015 [cit. 2015-07-10]. Dostupné z: <http://www.vlada.cz/cz/evropske-zalezitosti/evropske-politiky/strategie-evropa-2020/strategie-evropa-2020-78695/>.
- SUN, Vincy Jing, Yuen, MANTAK. Career Guidance and Counseling for University Students in China. [on-line] International Journal for the Advancement of Counselling 34.3 (Sep 2012): 202-210. [cit. 2015-07-10]. Dostupné z: <http://search.proquest.com.zdroje.vse.cz/docview/1027026656/abstract/25BA9D8186764F5APQ/2?accountid=17203>.
- TAHOVÁ, Iva a Marie RAKOVÁ. Výzkum potřeb studentů Univerzity Palackého v Olomouci v oblasti poradenských aktivit (2005/2006): Závěrečná výzkumná zpráva [on-line] Olomouc: Univerzita Palackého, 2011, 30. 03. 2011 [cit. 2015-07-10]. Dostupné z: http://www.ff.upol.cz/fileadmin/user_upload/PPC/Zaverecna_vyzkumna_zprava_PC_2005.pdf.
- THAMARASSERI, Ismail. Meta-Narrative on Guidance and Counselling in Schools. [on-line] i-Manager's Journal on Educational Psychology 7.3 (Nov 2013-Jan 2014): 1-8. [cit. 2015-07-10]. Dostupné z: <http://search.proquest.com.zdroje.vse.cz/docview/1693778663/abstract/30A77A8F5CB24F6APQ/1?accountid=17203>.
- The Memorandum on the Future of Academic Training and Research in Career Guidance and Counselling. [on-line] Network for Innovation in Career Guidance and Counselling (NICE), August 2014. s. 12 [cit. 2015-07-10]. Dostupné z: <http://journals.ub.uni-heidelberg.de/index.php/nice/issue/view/1755>.
- The European Competence Standards for the Academic Training of Career Professionals. [on-line] Network for Innovation in Career Guidance and Counselling (NICE), 2015. [cit. 2015-07-10]. Dostupné z: <http://journals.ub.uni-heidelberg.de/index.php/nice/article/view/21043/14813>.
- ULUSOY, Yildiz Ö, VARLIKLI, Gülsen, DAG, Funda, SAHRANC, Ümit, TURAN, Hakan. Determination of the needs of university students for psychological counseling and guidance services: The case of Kocaeli University, Turkey. [on-line] Educational Research and Reviews 9.10 (May 23, 2014): 286-293. [cit. 2015-07-10]. Dostupné z: <http://search.proquest.com.zdroje.vse.cz/docview/1658171513/abstract/19EFBACC84C24AC5PQ/10?accountid=17203>.
- VIDAL, Javier, DIEZ, Gloria, VIEIRA, Maria J. Guidance Services in Spanish Universities. [on-line] Tertiary Education and Management 9.4 (Dec 2003): 267-280. [cit. 2015-07-10]. Dostupné z: <http://search.proquest.com.zdroje.vse.cz/docview/212170025/abstract/19EFBACC84C24AC5PQ/30?accountid=17203>.

Zvyšování uplatnitelnosti absolventů vysoké školy na trhu práce: prakticky orientovaná výuka v ekonomicko-manažerském studijním programu

Ing. Barbora Joudalová, MBA, České vysoké učení technické v Praze Masarykův ústav vyšších studií v Praze, Kolejní 2637/2a 160 00 Praha 6, e-mail: barbora.joudalova@muvs.cvut.cz; barbora.joudalova@email.cz
PhDr. Monika Hřebačková, České vysoké učení technické v Praze Masarykův ústav vyšších studií v Praze, Kolejní 2637/2a 160 00 Praha 6, e-mail: monika.hrebackova@muvs.cvut.cz

Abstrakt: Výuka vybraných předmětů na Masarykově ústavu vyšších studií ČVUT v Praze je orientována prakticky. V souladu s požadavky trhu práce se tak vysokoškolský ústav snaží inovovat kurikula a lépe připravit své absolventy pro požadavky zaměstnavatelů vzhledem k tomu, že vysokoškolští absolventi patří mezi skupiny vážně ohrožené nezaměstnaností. Tomuto faktu je věnována pozornost již při koncipování výuky, kdy jsou zařazovány aktivity podporující rozvoj kompetencí, které zaměstnavatelé považují za podstatné. Díky spolupráci s reálně existujícími firmami je možné studentům zatraktivnit výuku, intenzivněji je zapojit do výukového procesu, uplatnit jejich zahraniční zkušenosti, a zprostředkovat jim setkání s podnikovou realitou a praxí již během studia. V reálně existujících firmách se studenti podílí na řešení skutečně existujících problémů, procvičují si týmovou spolupráci stejně jako projektové řízení, řízení lidských zdrojů, řízení času a manažerské rozhodování. Tato forma spolupráce respektuje obecně platné pedagogické principy spojení teorie a praxe a je kladně hodnocena jak studenty, tak firmami. Demonstrujeme ji v tomto příspěvku na dvou pilotních projektech, které byly realizovány na Masarykově ústavu vyšších studií Českého vysokého učení technického v Praze.

Klíčová slova: výuka, spolupráce, kompetence, praxe, uplatnitelnost

Increasing the employability of university graduates on the job market: practice-oriented education at the economics and management master's programme

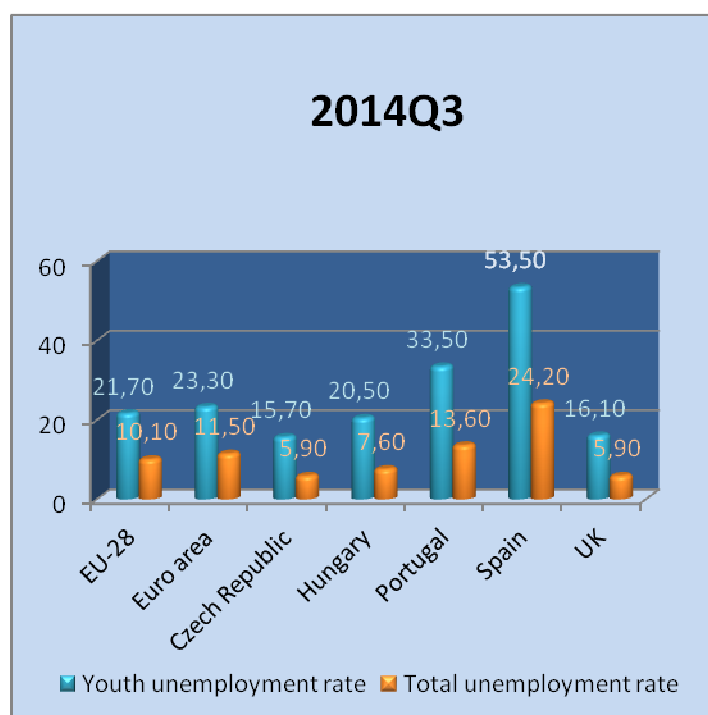
Abstract: Teaching Strategic Marketing and the English Language at the Masaryk Institute of Advanced Studies of the Czech Technical University in Prague is oriented practically. Reacting to the requirements of the job market, the Institute has been innovating its curricula in effort to better meet requirements of potential employers as the unemployment rate of university graduates remains higher than in other categories. This fact is considered already at the conception of the teaching program, which thus promotes development of competences that are described by employers as fundamental. Practically oriented education with cooperation of existing companies enables teaching in

a more attractive way, to engage them more actively in the teaching process, utilize their experiences from abroad and connect them with to the day-to-day running of a company already in their studies. In the existing businesses, students participate in solving real problems, they practice their team work and principles of project management, human resources management, time management and managerial decisions. This form of cooperation respects the generally valid pedagogical principles of connecting theory with practice, and is evaluated positively by students and businesses alike. This paper demonstrates such practice-oriented teaching on two pilot projects implemented by the Masaryk Institute of Advanced Studies at Czech Technical University in Prague.

Key words: teaching, cooperation, competence, employability, experience

Úvod

Jedním z úkolů vysokoškolského vzdělání je připravit absolventy pro vstup na trh práce. Absolventi vysokých škol patří z pohledu ohrožení nezaměstnaností mezi rizikové skupiny. Přestože je míra nezaměstnanosti mladých lidí v Česku stále pod průměrem EU, výrazně převyšuje celkovou míru nezaměstnanosti v ČR. Jak ukazuje graf níže (Obrázek 1), míra nezaměstnanosti mladých lidí (tj. věkové kategorie 15-26 let podle definice Eurostat) v prosinci 2014 byla v ČR 15,7% na rozdíl od celkové nezaměstnanosti, která činila 5,9%.



Obrázek 1. Statistika nezaměstnanosti

Zdroj: Unemployment (2015)

V období od ukončení školy až po nalezení vhodného zaměstnání se ve vysoké míře projevuje nezkušenost absolventa a současně i obavy ze strany potenciálního zaměstnavatele. Uplatnění vysokoškolských absolventů ovlivňuje soubor faktorů, z čehož ne všechny jsou v dosahu působení vzdělávacího systému, nicméně jedním z handicapů absolventů je absence praxe, nerozvinuté pracovní návyky nebo přehnaná očekávání. Proto je důležité, aby studenti měli již v průběhu studia možnost poznat reálné pracovní prostředí, získat konkrétní představy o pracovním procesu a o možnostech svého uplatnění, a aby byli dostatečně podněcováni k vlastnímu aktivnímu zapojení do pracovního života. Zároveň je žádoucí, aby studenti chápali, že poznání a vzdělávání není jednorázovou záležitostí, ale procesem, který je bude provázet celým životem.

Připravenost absolventů pro vstup na trh práce

Ačkoli jen velmi malá část českých firem zaměstnávat absolventy vysloveně odmítá, velká většina z nich (cca 70 %) přiznává, že je nijak neupřednostňuje. Vyplývá to z analýzy Národního ústavu pro vzdělávání (dále jen NÚV) z roku 2014. NÚV prováděl šetření v oblasti zjišťování potřeb zaměstnavatelů na jedné straně a připravenosti absolventů na straně druhé.

Formou dotazníkového šetření byly zjišťovány názory více než 150 zaměstnavatelů na důležitost znalostí, dovedností a schopností absolventů vysokých škol a jejich připravenost pro vstup na trh práce, dále také pro zaměstnavatele rozhodující skutečnosti při přijímání nových pracovníků a v neposlední řadě očekávání zaměstnavatelů od vzdělávacího systému. Hodnocení vybraných kompetencí uvádí Tabulka 1.

Tabulka 1. Hodnocení vybraných důležitosti kompetencí pracovníků s vysokoškolským vzděláním pro zaměstnavatele terciárního sektoru (čím nižší hodnota aritmetického průměru, tím je daná znalost, schopnost či dovednost důležitější)

Kompetence	Zcela nezbytné	důležité	Méně důležité	Aritmetický průměr
komunikační schopnosti (ústní a písemný projev)	88,1%	11,4%	0,5%	1,12
čtení a porozumění pracovním instrukcím	82,7%	16,2	1,1	1,18
zběhllost v cizích jazycích	58,4%	37,3	4,3	1,46
práce s čísly při pracovním uplatnění	71,7%	26,6	1,6	1,3
schopnost rozhodovat se	86,3%	13,1	0,5	1,14
schopnost řešit problém	87,5	12,5	0,0	1,13
nést zodpovědnost	88,6	11,4	0,0	1,11
schopnost týmové práce	71,2	27,7	1,1	1,3
zběhllost v zacházení s informacemi	76,6%	23,4	0,0	1,23
umění jednat s lidmi	83,7%	16,3	0,0	1,16
schopnost prezentace a vyjádřit svůj názor	78,3%	21,7	0,0	1,22
schopnost řešit stresové situace	74,5%	25,5	0,0	1,26

Zdroj: Doležalová (2014, s. 18)

Podle výsledků šetření zaměstnavatelé upřednostňují absolventy, kteří již získali během studia pracovní zkušenosti. Nedostatek předchozí praxe však může absolvent vykompenzovat zájmem o svůj obor nebo chutí dále se vzdělávat. Důležité je také, aby zvládal měkké dovednosti, jako je komunikace, flexibilita či schopnost týmové práce. Nejen v humanitních, ale i technických oborech stoupá důležitost jazykové vybavenosti. Kompetence, u kterých zaměstnavatelé předpokládají, že jejich význam v dalších letech ještě vzroste, jsou uváděny následující:

Zběhlost v cizích jazycích - tento názor sdílí 83 % respondentů. Nároky na jazykové znalosti pracovníků dále rostou. Velký vliv na to má „otevření hranic“ v Evropě i proces globalizace jako takový. Působení řady zahraničních zaměstnavatelů a investorů v České republice vyžaduje komunikaci se zahraničními partnery a klienty v jejich mateřských jazycích, často v angličtině. Zaměstnavatelé si rovněž stěžují i na nedostatek odbornosti a schopnosti argumentovat technické věci v cizím jazyce.

Komunikační schopnosti – tyto schopnosti jsou v současném prostředí velice důležité a jejich význam narůstá (růst významu předpokládá 69 % zaměstnavatelů). Komunikační schopností se obecně chápe schopnost efektivně komunikovat s druhými lidmi a zahrnuje dovednost diskutovat, znázorňovat a vysvětlovat, a také zpracovávat a připravovat písemné materiály. V dnešní společnosti jsou komunikační schopnosti důležité nejen v osobním životě, ale často právě ony stojí za úspěchem či neúspěchem v pracovní sféře.

Schopnosti řešit problémy - nebo také hledání řešení se stává každodenní součástí práce nejen manažerů a podle vyjádření 66 % zaměstnavatelů bude velice ceněná kompetence. V praxi to znamená, že zaměstnanec si musí osvojit určité metody a techniky řešení problémů (umět analyzovat různě složité problémy, identifikovat jejich podstatu, hledat možné přístupy k jejich řešení, umět vybrat nejefektivnější postup a realizovat jej) a současně se naučit konzultovat problémy s příslušnými odborníky a specialisty a řešit problémy efektivně pomocí týmové či skupinové práce.

Zběhlost v používání výpočetní techniky – ve smyslu efektivního zacházení s výpočetní technikou, což je schopnost používat potřebných programů a aplikací k výkonu povolání, umět vyhledávat, vybírat, zpracovávat a ukládat textové, grafické i numerické informace a schopnost zpracovat získané údaje do potřebných výstupů v požadovaném čase.

Teoretická východiska

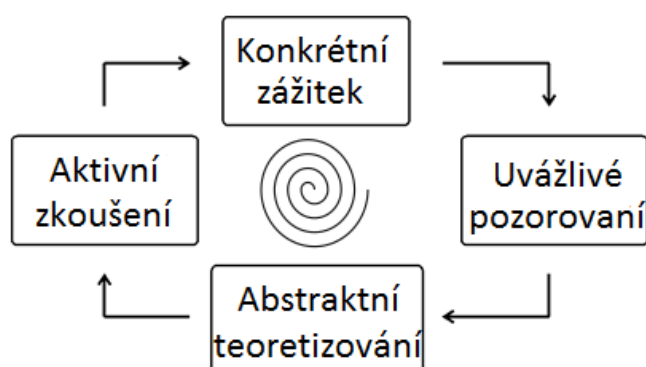
Z historie víme, že skutečné porozumění a pochopení je často spojeno s vlastní zkušeností. Upozorňovala na to řada významných myslitelů, filosofů, učenců a pedagogů, kteří ve své době formulovali základní vzdělávací a pedagogické principy, z nichž některé mají obecnou platnost dodnes (Platón, Aristoteles, Rabelais, Bacon, Pestalozzi,

Uškinskij, Spencer, Dewey, aj.). Zmiňujeme stručně postoje čtyř mužů tří kontinentů, kteří zdůrazňovali spojení teorie s praxí:

Konfucius, čínský filozof, politik a učitel, který žil v letech 551- 479 př. n. l., je autorem následujících citátů, které zdůrazňují význam vlastních zkušeností, které se ovšem nezískávají lehce: „Co slyším, to zapomenu. Co vidím, si pamatuji. Co si vyzkouším, tomu rozumím.“ a „Trojí cestou můžeme dojít k moudrosti: zaprvé cestou přemýšlení, cestou to nejušlechtilejší; za druhé cestou napodobování, cestou to nejlehčí, a za třetí cestou zkušenosti, cestou to nejtěžší.“

Jan Amos Komenský (1592-1670), zakladatel moderních pedagogických principů (principy názornosti, soustavnosti, uvědomělosti, přiměřenosti a všestrannosti), též nazývaný otec národů, byl velkým propagátorem toho, aby studenti měli možnost aplikovat teoretické znalosti v reálných situacích i získávat znalosti z praxe.

David Kolb (1939) americký sociolog, psycholog a teoretický vzdělávatel, autor čtyř fázového cyklu učení, které definoval jako spirálovitý vývojový proces, v němž jsou znalosti získávány transferem zkušeností. „Učení je proces, kde jsou vědomosti vytvářeny skrze zážitky.“ (McLeod, 2013). Proces učení je podle něj složen čtyř komplexit: z afektivní (emocionální) složky, symbolické složky (proces myšlení, kognitivní schopnosti), složky behaviorální složky (činy) a percepční (vjemy). Z těchto komplexit vychází následující etapy Kolbova cyklu: konkrétní zážitek, reflektující (uvážlivé) pozorování a aktivní experimentování (Skalická, 2013, str. 32). Uplatňování Kolbova principu rozvíjí kritické myšlení studentů a jednotlivé fáze jsou charakterizovány čtyřmi typy učebních stylů: prožívání (feeling) neboli získání konkrétního zážitku, vnímání (watching) spojené s pozorováním a reflexí, myšlení (thinking) spojené s abstraktní konceptualizací a generalizací a konání (doing), tj. aktivní zkoušení zprostředkované zážitkem.



Obrázek 2. Kolbův učební cyklus

Zdroj: Šimeček (2014)

Benjamin Samuel Bloom (1913-1999), americký psycholog vzdělávání, se zasloužil o vznik jedné z nejvýznamnějších pedagogických teorií - taxonomie vzdělávacích cílů.

Tato byla publikována v roce 1956 a následně byla dále revidována. V kognitivní doméně se objevují výukové cíle – zapamatování, pochopení, aplikace, analýza, syntéza, hodnocení, kterým odpovídají typická slovesa, pro jejich vymezení.

Vedle kognitivního okruhu byly následně popsány výukové cíle v okruhu afektivním (1964) a senzomotorickém (počátek 70. let), celá taxonomie byla potom revidována v 90. letech 20. století.

Zkušenosti s prakticky orientovanou výukou na MÚVS ČVUT v Praze

Na Masarykově ústavu vyšších studií je výuka vybraných předmětů orientována prakticky. Studenti ve spolupráci s existujícími firmami a neziskovými organizacemi řeší praktické úkoly, které reflektují probírané teoretické poznatky. V akademickém roce 2013/14 byl tento přístup uplatněn v magisterském studijním programu Řízení rozvojových projektů u výuky předmětů Strategický marketing a Anglický jazyk.

Příklad 1 – odborný předmět

Od akademického roku 2010/11 je výuka předmětu Strategický marketing orientována prakticky. Předmět je zařazen v prvním ročníku studia v letním semestru. V průběhu 5 let prošla určitými změnami, které byly výsledkem zpětné vazby studentů, firem i vyučujících. V rámci výuky studenti spolupracují se začínajícími firmami, které jsou umístěny v inkubátoru ČVUT – InovaJetu a jiných spolupracujících inkubátorech.

Cílem výuky je naučit studenty aplikovat teoretické poznatky z přednášek v reálné podnikové praxi a při řešení předem stanovených úkolů. Prakticky orientovaná výuka je určena všem studentům, kteří si předmět v daném semestru zapíší. Studenti pracují v týmech, které jsou náhodně sestaveny. I tím je simulována reálná situace, kdy ne vždy je možné, aby si manažer sestavil tým dle svých preferencí. Začátkem semestru je týmům přidělena konkrétní firma, pro kterou mají zpracovat marketingový plán. Často dochází i k situacím, které nebylo možné předvídat, a studenti tak musí průběžně reagovat i na měnící se podmínky.

Na základě konzultací ve firmách jsou průběžně na cvičeních prezentovány jednotlivé vybrané části marketingového plánu a studenti získávají zpětnou vazbu jak od vyučujícího, tak od spolužáků. Část hodiny je vždy věnována rekapitulaci dosavadní práce studentů, vždy je vyčleněn dostatečný prostor na dotazy a konzultace.

V rámci posledního týdne výuky studenti odevzdávají marketingové plány, které jsou potom rozeslány do firem. Zástupci firem jsou požádáni o písemné hodnocení, kromě toho se ke spolupráci se studenty a přínosu jejich práce mohou vyjádřit i přímo osobně. Vyvrcholením práce studentů jsou závěrečné prezentace, kdy studenti přednesou své návrhy, zodpoví dotazy a vyslechnou si hodnocení.

Výuky se v roce 2013/14 zúčastnilo 88 studentů, 86 jich předmět úspěšně ukončilo. Studenti pracovali v týmech o 4-5 členech, pro každou firmu zpracovávaly marketingový

plán 2 skupiny. Firmy tak měly k dispozici dva výstupy, které mohly vzájemně porovnávat.

Tabulka 2. Počet studentů a organizací zapojených do prakticky orientované výuky předmětu Strategický marketing

Akademický rok	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Počet studentů	85	100	82	88
Počet organizací	85	10	10	10

Zdroj: Intranet MÚVS

Zpětná vazba od studentů i zástupců firem je pozitivní. Studenti oceňují, že mohou pracovat v reálně existujících firmách, řešit zadání v konkrétním podnikatelském prostředí a poznat každodenní dění ve firmě. Zástupci firem vidí přínosy práce studentů v tom, že jim pomáhají zprostředkovat pohled na jejich firmu a prostředí, ve kterém podnikají „jinými očima“ a pomáhají jim tak odstranit profesní slepotu, případně jim svými nápady pomohou identifikovat možné budoucí směry rozvoje firem, stejně jako hrozby, na které by se měli připravit. O úspěšné spolupráci svědčí i fakt, že někteří studenti ve spolupráci dále pokračují i v rámci své diplomové práce a několika z nich byla nabídnuta práce na částečný a následně i plný úvazek.

Příklad 2 – cizí jazyk

Internship, odborná jazyková stáž ve firmě, byla pilotně zařazena jako alternativní součást jazykové výuky pro studenty druhých ročníků.

Internship je obvykle definován jako forma studia či program, který nabízí studentům vysokých škol neplacené odborné praxe ve studovaném oboru v kombinaci se studiem jazyka. Díky stáži získávají studenti pracovní zkušenosti, které jsou dnes již nezbytné pro budování kariéry ve středním a vysokém managementu.

Hlavním cílem bylo propojit výuku cizího jazyka s odbornými předměty a s praktickým využitím v manažerské praxi, specifickými cíli pak bylo:

1. Propojení odborných kompetencí se znalostmi a dovednostmi získanými při studiu odborné angličtiny;
2. Uplatnění odborné angličtiny v praxi při plnění samostatných úkolů na nižší manažerské pozici pod dohledem supervizora;
3. Získání reálných praktických zkušeností z týmové spolupráce při práci na konkrétním projektu.

Studenti prošli interním výběrovým řízením podle předem stanovených kritérií, která kombinovala úroveň jazykových dovedností, volní vlastnosti, motivaci a iniciativu.

Tabulka 3. Počty studentů zapojených do prakticky orientované výuky předmětu Anglický jazyk

	Studenti v ročníku	Zájemci o Internship	Vybraní studenti	Pokračující spolupráce
Počty studentů	67	15	8	2

Zdroj: Interní materiály katedry jazykové výuky MÚVS

Vzhledem k pečlivému výběru studentů se podařilo přesvědčit management vytipovaných firem o vzájemné prospěšnosti projektu. Řada podniků totiž přistupuje ke spolupráci se studenty s obavami, že nebude odvedena kvalitní práce, bude chybět disciplinovanost a zodpovědnost, supervizorovi přibude práce navíc, apod. Poměrně silným rizikovým faktorem se pak jeví nečekané odstoupení od spolupráce, často na poslední chvíli, ke kterému může dojít při personálních změnách ve vedení firmy, při nezískání očekávané zakázky či projektu, apod.

Pokud jde o zájem studentů, nutno konstatovat, že někteří vnímali Internship spíše jako využívání své pracovní síly než jako např. užitečnou zkušenost využitelnou v životopise nebo příležitost pro nastartování budoucí kariéry. Nicméně stáž se jednoznačně osvědčila u cílevědomých studentů s ambicemi, kteří jsou schopni ji vnímat jako životní investici.

Po absolvování stáže byli studenti hodnoceni vyučujícími a supervizory firmy. Vyučující hodnotili jazykovou kvalitu zpracovaných výstupů v anglickém jazyce a využití teoretických jazykových znalostí v praxi (popis zastávané pozice a náplň práce, zápisy absolvovaných pracovních porad, e mailovou komunikaci, závěrečná zpráva). Supervizor hodnotil obsahovou kvalitu úkolů plněných stážisty, týmovou spolupráci, komunikativní kompetence, schopnost řešit neplánovanou situaci, zodpovědnost a iniciativu při plnění úkolů.

Studenti hodnotili Internship jako užitečnou praxi, oceňovali zejména možnost náhledu do fungování skutečné firmy, účast na jednání pracovních týmů, možnost seznámit se s projekty na neotřelá témata. Vesměs jako překvapující shledávali míru zodpovědnosti a samostatnosti, kterou nesli za přidělený úkol. Jazykový přínos konstatovali především v případech práce s cizojazyčnými informacemi, kde potřebovali vysoké kompetence pro čtení/poslech s porozuměním, využití terminologie, přesnost vyjadřování a rozlišování adekvátního stylu např. pro formální shrnutí nebo pro marketingové zpracování materiálů určených cizincům.

Závěr

Prakticky orientovaná výuka má za cíl zvýšit uplatnitelnost vysokoškolských absolventů na trhu práce, zprostředkovat jim pracovní zkušenosti a více rozvíjet kompetence požadované zaměstnavateli. Takto koncipovanou výuku je možné zařadit jak do odborných předmětů, tak do jazykového vzdělávání při respektování specifik vyučovaných předmětů i obecně platných pedagogických principů. V případě předmětu Strategický marketing je možné do prakticky orientované výuky zapojit všechny studenty, u předmětu Anglický jazyk se osvědčily stáže v omezeném počtu a zejména pro cílevědomé a motivované studenty s vyprofilovanou představou o profesním směřování. Spolupráci jsou více nakloněny firmy menší, které ze spolupráce se studenty chtějí profitovat a jsou ochotny jim věnovat dostatek času. Další rozvoj takto orientované výuky je do budoucna možný při vhodném výběru firem a udržování dobrých vztahů s nimi. Tato fakta spolu s jinými než tradičními formami vzdělávání však kladou zvýšené požadavky na akademické pracovníky, bez jejichž zájmu, zápalu a zaujetí by prakticky orientovaná forma výuky sklouzla do pouhé roviny formalismu.

Použitá literatura

- DOLEŽALOVÁ, Gabriela. *Potřeby zaměstnavatelů a připravenost absolventů škol* [online]. 1. vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2014 [cit. 2015-07-02]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/TER_Potreby_zamestnavateleu_pro_ww.pdf
- MCLEOD, Saul. Kolb – Learning Styles. In: *Simply Psychology* [online]. 2010, 2013 [cit. 2015-07-02]. Dostupné z: <http://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html>
- SKALICKÁ, Veronika. *Genderové determinanty studijních stylů a zvládání stresu souvisejícího se studiem na vysoké škole* [online], 2013 [cit. 2015-06-05]. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií. Vedoucí práce Vladimír Smékal. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/386537/fss_b/
- ŠIMEČEK, Karel: *Komparace modelů zkušenostního učení Davida Colba a modelu zážitkové pedagogiky Petra Jarvise* [online], 2014 [cit. 2015-06-07]. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. Dostupné z: http://it.pedf.cuni.cz/strstud/edutech/2014-Simecek_html_edu/
- Unemployment statistics* [online]. European Commission – Eurostat, 2015 [cit. 2015-01-21]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Unemployment_statistics

Vzdělávání školních metodiků prevence a realizace programů primární prevence na vybraných školách v teritoriu hlavního města Prahy

doc. MUDr. Petr Kachlík, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školy a zdraví, Poříčí 945/9, Brno, e-mail: kachlik@ped.muni.cz

Abstrakt: V rámci výzkumného projektu bylo pomocí strukturovaného rozhovoru o 8 základních položkách osloveno 5 metodiků prevence na záměrně vybraných středních školách v teritoriu hlavního města Prahy. Bylo hodnoceno jejich vzdělání, pracovní vytížení, financování, typy a formy preventivních aktivit ve školách, možnosti spolupráce s dalšími organizacemi, dostupnost prevence pro žáky. Dotazovaní informanti mají kromě preventivního působení i další výukové povinnosti, funkce metodika prevence není vždy honorována a zahrnuta do pedagogického úvazku. Preventivní aktivity jsou nejčastěji realizovány formou přednášek v průběhu běžné výuky, financovány školou a pro žáky bezplatné. Všichni informanti absolvovali specializační kurzy a dále se vzdělávají.

Klíčová slova: návyková látka, závislost, metodik prevence, primární prevence, minimální preventivní program, škola, žák, rozhovor, výzkum

The training of school prevention methodists and the implementation of primary prevention programs in selected schools on the territory of the capital city of Prague

Abstract: The research project utilized a structured interview of 8 basic items and addressed 5 prevention methodists from deliberately selected secondary schools on the territory of Prague. The research assessed the Methodists based on their education, workload, financing, types and forms of preventive activities at schools, opportunities for cooperation with other organizations and the availability of prevention for students. The interviewed respondents also have other teaching duties besides preventive action as the position of a prevention methodist is not always remunerated and included in the teaching job. Preventive activities are mostly carried out through lectures during conventional teaching and are funded by the school and free for students. All the informants attended specialized courses and educate themselves further.

Key words: habit-forming substance, addiction, methodist of prevention, primary prevention, minimal preventive program, school, student, interview, research

Protidrogovou politiku řídí v České republice Rada vlády pro koordinaci protidrogové politiky, která sladuje spolupráci s jednotlivými ministerstvy. Ministerstvo zdravotnictví zodpovídá za legislativu týkající se ochrany zdraví před škodami působenými tabákem, alkoholem a jinými návykovými látkami, zacházení s návykovými látkami, prekursorů a pomocnými látkami. Povoluje jejich dovoz a vývoz a má hlášenou povinnost o výrobě, spotřebě a stavu zásob. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy odpovídá převážně za primární prevenci drogových závislostí, dále za realizaci preventivních programů na školách a školských zařízeních, za financování dalších preventivních programů, které jsou realizovány státními i nestátními organizacemi, rovněž za profesní přípravu pedagogických pracovníků v oblasti prevence. Úkolem ministerstva vnitra je regulace opatření v potlačování nabídky ilegálních drog a vymáhání práva ve vztahu k distribuci legálních drog, v oblasti zákazu kouření, užívání alkoholu a návykových látek nezletilými osobami. Ministerstvo práce a sociálních věcí odpovídá za řešení sociálních problémů, které souvisejí s užíváním drog, za financování a realizaci sociálních služeb pro osoby ohrožené užíváním drog, uživatele drog a jejich rodinné příslušníky (Metodický, 2000; Národní, 2010).

Ministerstvo spravedlnosti předkládá legislativní návrhy v oblasti trestního zákona. Zabezpečuje činnost Probační a mediační služby, služeb prevence a příslušné pomoci osobám závislým na drogách ve výkonu trestu odnětí svobody. Ministerstvo obrany má v oblasti protidrogové prevence na starosti včasnou identifikaci problémů spojených s užíváním drog mezi vojáky ve vojenském prostředí a nebezpečím užívání drog vojáky v aktivní službě. Ministerstvo financí vytváří pravidla pro financování neziskových organizací v rámci protidrogové prevence, dozoruje rozpočtová pravidla při finančních operacích. Jeho součástí je Celní správa České republiky, která vykonává kontrolní činnost při dovozu a vývozu tabáku, alkoholu, drog, kontroluje a eviduje legální produkci technického konopí a máku setého. Ministerstvo zemědělství spolupracuje při legální produkci technického konopí a máku setého s generálním ředitelstvím cel. Ministerstvo průmyslu a obchodu odpovídá za regulaci reklamy legálních drog alkoholu a tabáku (Národní, 2010).

Prevenčí můžeme označit soubor postupů a opatření zaměřených na předcházení vzniku jevů, na zamezení prohloubení či opakování jevů (Štablová, 1999; Jesenský, Janiš a kol., 2004). Protidrogovou prevencí rozumíme předcházení problému s drogou ve společnosti jako celku i u jednotlivců, kteří ji vytvářejí. Cílem primární protidrogové prevence je snížení poptávky po drogách, snaha, aby nebyl důvod drogy vyhledávat a konzumovat (Jesenský, Janiš a kol., 2004; Miovský a kol., 2012). Základním předmětem prevence je *„působení na chování člověka, na jeho vnější projevy, a současně tím působení na jevy, které jsou navenek skryté, ale ovlivňují toto chování ve smyslu, aby nedocházelo k negativnímu jednání ve společnosti“* (Štablová, 1999, s. 162).

Preventivní působení je dlouhodobým procesem, jehož výsledky nejsou viditelné okamžitě. Cílem prevence je vytvoření společenského klimatu, ve kterém je podporován zdravý životní styl, odmítání návykových látek a je kladen důraz na včasný záchyt

problémů a léčbu. Způsob, jak účinně zabránit rychlému zneužívání drog, musí být založen na kombinaci aktivit a opatření jak v sociální, tak v represivní oblasti. Za klíčovou oblast je považována primární prevence, která zahrnuje aktivity zabraňující vzniku drogového problému s důrazem na snížení zájmu mladých lidí o návykové látky. Do účinné primární prevence musí být zapojena především škola a rodina, kde se vytvářejí základy hodnotového systému mladých lidí, a tím i jejich postoj ke drogám. Důležité jsou i specializované subjekty, které se podílejí na preventivní péči a jsou zapojeny do preventivního procesu: státní i nestátní organizace, odborná i široká veřejnost, média, politici, významné osobnosti a dobrovolníci (Metodický, 2000; Zapletal a kol., 2002; Heider in Janíková a kol., 2007).

Primární prevence je zaměřena na vybrané skupiny jedinců uvnitř populace, které lze označit jako *cílové skupiny*, jež se vyznačují různou mírou rizika. *Primární (konečná) cílová skupina* je ta, u které chceme negativnímu chování předejít – děti a mládež. Jako *sekundární (intermediární) cílová skupina* je označována ta, která má vliv na primární cílovou skupinu – učitelé, vychovatelé, rodiče, policisté, preventisté, intermediátoři. Primární cílové skupiny můžeme dále rozdělit na *všeobecnou populaci* (všichni obyvatelé v dané komunitě), *skupiny se zvýšenými riziky* (liší se od běžné populace zdravotními a sociálními charakteristikami, jde o osoby zvýšeně ohrožené, které ale drogy ještě nezačaly užívat, u nich lze aplikovat *selektivní prevenci*) a *začínající uživatele* (vykazují varovné znaky užívání návykových látek, ale ještě u nich nedošlo ke škodlivému užívání nebo závislosti, uplatňuje se *indikovaná prevence*, která může být zároveň včasnou intervencí, lze ji označit jako rozhraní primární a sekundární prevence), (Labáth, 2001; Bém a Kalina in Kalina a kol., 2003; Nešpor, 2007; Miovský a kol., 2012).

Všeobecná prevence je zaměřena na velké populační skupiny bez zohlednění specifických rizikových skupin. Cílem je ovlivňování postojů a chování a poskytnutí dostatku informací a dovedností, jež mohou pomoci zamezit výskytu rizikového chování. Selektivní prevence působí na rizikové a ohrožené skupiny osob, kde je užívání drog podmíněno biologickými, sociálními, psychologickými a enviromentálními faktory. Cílem je včasné a efektivní řešení problematiky u rizikových skupin dětí a mládeže, u nichž se mohou objevit problémy v chování. Indikovanou prevenci aplikujeme na takové skupiny osob, kde je riziko užívání návykových látek (zejm. alkoholu, konopí) značné, ale nejsou splněna kritéria pro závislost. Cílem indikované prevence je pokles frekvence a objemu sociálně patologických jevů a snížení následků problémového chování (Martanová in Janíková a kol., 2007). Ve školní všeobecné prevenci se postupně začínáme orientovat na model sociálního vlivu, vždy v kombinaci s více specifickými, zejména interaktivními projekty, kde se využívá široká škála metod a programů (Skácelová in Kalina a kol., 2003).

Specifická primární prevence zahrnuje programy a aktivity, které jsou orientovány na práci se segmenty populace, kde lze předpokládat další výskyt sociálně patologických jevů. Specifická prevence je prováděna v menších skupinách, je zaměřená na vědomosti, porozumění a způsoby přemýšlení, rozvoj vlastních názorů žáků a studentů, osvojování

a rozvoj sociálně emočních dovedností a kompetencí. Nabízí prostor k diskusi a k rozvoji sociálně přijatelných postojů a hodnot. *Nespecifická primární prevence* zahrnuje veškeré aktivity, které podporují zdravý životní styl, pomáhají k lepšímu využívání volného času, aktivity zájmové, sportovní a volnočasové, a programy, které jsou zaměřeny na dodržování společenských pravidel, odpovědnost za své chování a zdravý rozvoj osobnosti (Martanová in Janíková a kol., 2007; Nešpor, 2007; Metodické, 2010).

Prokazatelné výsledky mají pouze dlouhodobé a systémově provázané aktivity, které respektují různé cílové skupiny a jejich potřeby, kulturní, sociální, ekonomické a náboženské odlišnosti. Významnou roli hraje zapojení rodičů a komunity do organizace školy (Labáth, 2001; Skalík in Kalina a kol., 2003; Metodické, 2010).

Mezi účinné strategie prevence můžeme zařadit komplexní, interaktivní programy, které pomáhají dětem a mládeži odolávat sociálnímu tlaku z okolí. Mezi neúčinné strategie prevence patří hromadné akce nebo promítání filmu bez následného zhodnocení například formou besedy nebo rozhovoru. Neúčinné jsou také jednorázové akce, pouhé sdělování základních informací o drogách formou přednášek (Skácelová in Kalina a kol., 2003).

Školní metodik prevence (ŠMP) je pedagogickým pracovníkem základní nebo střední školy a výkon jeho činnosti je legislativně upraven v Příloze č. 3, bod II, vyhlášky č. 72/2005 Sb., *O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů*. ŠMP má dle vyhlášky stanovené standardní činnosti, k nimž se řadí aktivity metodické, koordinační, informační a poradenské. Je povinen vést o těchto činnostech písemné záznamy dokládající jejich rozsah a obsah. Zároveň shromažďuje odborné zprávy a informace o žácích a studentech v poradenské péči specializovaných poradenských zařízeních v rámci prevence sociálně patologických jevů v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb., *O ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů*. ŠMP spolupracuje v rámci školy s vedením školy, s třídními učiteli, s výchovným poradcem, se speciálním pedagogem, se školním psychologem (Gajdošíková in Janíková a kol., 2007; Slavíková a Zapletalová in Miovský a kol., 2010).

Minimální preventivní program (MPP) je legislativně upraven v článku II., v *Metodickém pokynu ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže č.j. 14514/2000-51*, a je označován jako základní nástroj prevence v resortu. MPP představuje komplexní systémový prvek v realizaci preventivních aktivit na základních školách, středních školách a speciálních školách, ve školských zařízeních pro výchovu mimo vyučování a školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče. Jeho realizace je pro každou školu a každé uvedené školské zařízení závazná a podléhá kontrole České školní inspekce (Metodický, 2000; Gajdošíková in Janíková a kol., 2007; Metodické, 2010; Slavíková a Zapletalová in Miovský a kol., 2010).

Mezi nejdůležitější aktivity škol a školských zařízení v rámci MPP patří odpovědnost za systematické vzdělávání ŠMP a dalších pedagogických pracovníků, systémové

zavádění etické a právní výchovy, výchovy ke zdravému životnímu stylu a dalších oblastí preventivní výchovy do výuky jednotlivých předmětů, uplatňování různých forem a metod působení na jednotlivce a skupiny dětí a mládeže zaměřených na podporu rozvoje jejich osobnosti a sociálního chování, vytváření podmínek pro smysluplné využití volného času, spolupráci s rodiči, osvětovou činnost v oblasti zdravého životního stylu a prevenci problémů ve vývoji a výchově dětí a mládeže, průběžné sledování konkrétních podmínek a situace z hlediska rizik výskytu sociálně patologických jevů, využívání různých forem a metod dovolujících včasný záchyt ohrožených dětí a mladistvých, poskytování poradenských služeb ŠMP a výchovného poradce žákům a jejich rodičům a zajišťování poradenských služeb specializovaných poradenských a preventivních zařízení pro žáky, rodiče a učitele (Fischer a Škoda, 2009).

V hlavním městě Praze jsou zřízena Krajská oddělení protidrogové prevence, kde pracuje protidrogová koordinátorka hl. m. Prahy, jež je zároveň krajskou koordinátorkou prevence rizikového chování u dětí a mládeže. Realizace protidrogové politiky je založena na spolupráci s příslušnými odbory Magistrátu hl. m. Prahy, jako je odbor školství, mládeže a tělovýchovy, odbor sociální péče a zdravotnictví a odbor krizového řízení. Protidrogovou prevenci v jednotlivých městských částech organizují protidrogoví koordinátoři městských částí Praha 1–22 ve spolupráci s úřady městských částí. Primární prevenci zajišťují převážně státní instituce, školy a školská zařízení a úřady městských částí, Městská policie hl. m. Prahy - Útvar prevence (Národní, 2010).

Metodika šetření

Cílem provedeného šetření bylo zmapovat a analyzovat vzdělání školních metodiků prevence, podmínky jejich práce, typy, formy a financování nabízených preventivních aktivit, možnosti spolupráce s dalšími organizacemi, dostupnost prevence pro žáky.

Bylo využito metody kvalitativního výzkumu, techniky rozhovoru (Gavora, 2000; Pelikán, 2007). Se ŠMP na 5 záměrně vybraných středních školách v teritoriu hl. m. Prahy byly uskutečněny strukturované rozhovory zaměřené na úroveň primární prevence na škole, postavení ŠMP na škole, možnosti jeho odborného vzdělávání a oblast financování preventivních programů.

Výzkumný vzorek tvořilo 5 informantů – ŠMP, kteří byli předem osloveni a požádáni o účast ve výzkumu. Samotné rozhovory probíhaly po předchozí domluvě, v klidném prostředí, s každým z pedagogů individuálně. Předem bylo připraveno 8 okruhů otázek uvedených níže. Informanti byli seznámeni se záměrem šetření, bylo respektováno jejich právo na anonymitu. Jsou proto označeni kódy ŠMP1 – ŠMP5, a školy, kde působí, označeny SOŠ (střední odborná škola), SOU (střední odborné učiliště) a gymnázium. Během rozhovorů byly odpovědi průběžně zapisovány do záznamových archů s okruhy otázek. Vyhodnocení dat bylo provedeno formou tabulky a textového komentáře, byly určeny základní sledované znaky a jim přiřazeny příslušné partie z odpovědí informantů (Příbylová, 2014).

Okruhy otázek pro ŠMP

1. typ školy;
2. počty žáků na škole, žáci s výskytem sociálních patologií;
3. funkce školního metodika prevence na škole (rozsah, kumulovaná funkce, hodiny k výkonu funkce započítané do pedagogického úvazku);
4. možnost vzdělávání školního metodika prevence (nabídka zřizovatelů, vlastní aktivity, jiné vzdělávací akce);
5. financování vzdělávacích programů (pro ŠMP, pro pedagogy obecně, odměny);
6. organizace, které realizují programy primární prevence na školách;
7. způsob provádění programů prevence;
8. názvy, typy a financování primárních programů prevence.

Výsledky výzkumného šetření

Přehled klíčových znaků vyplývajících z okruhů otázek pro ŠMP je uveden v Tabulce 1 a doplněn podrobnějším komentářem charakterizujícím okolnosti výkonu funkce sledovaných informantů.

Tabulka 1. Přehled klíčových znaků sledovaných u souboru informantů – ŠMP

Sledovaný znak	Informant				
	ŠMP1	ŠMP2	ŠMP3	ŠMP4	ŠMP5
Typ školy	SOŠ a SOU	SOŠ	SOU	SOŠ	gymnázium
Počet žáků	1200 celkem, 800 mužů, 400 žen	615 celkem, 600 mužů, 15 žen	420 celkem, 380 mužů, 40 žen	1000 celkem, 650 mužů, 350 žen	370 celkem, 172 mužů, 198 žen
Počet žáků se závažnými problémy s chováním	cca 1000	nevyskytli se	65	nevyskytli se	nevyskytli se
ŠMP na škole	ano	ano	ano	ano	ano
Další funkce kromě ŠMP	ano, třídní učitel	ano, pedagog	ano, pedagog	ano, pedagog	ano, pedagog a výchovný poradce
Funkce ŠMP v pedagog. úvazku	ne	ano	ne	ne	ano
Odměna za ŠMP	ano, 1300 Kč	ano, 1500 Kč	ne	ne	ano, výše nesdělena

Další vzdělávání ŠMP	pravidelné (specializační kurz FF UK, občanská sdružení), platí škola	specializační kurz FF UK, platí škola	specializační kurz FF UK, platí zřizovatel, škola a ŠMP	specializační kurz FF UK, platí škola	pravidelné (specializační kurz PdF UK, státní a nestátní subjekty), platí škola a ŠMP
Financování prevence na škole	škola, granty, nejlevnější varianta	škola, granty	škola, zřizovatel, dotace, sponzoři, spoluúčast studentů	škola, spoluúčast studentů	škola
Zajištění prevence na škole	ŠMP, během výuky a volných hodin	ŠMP, státní i nestátní subjekty, během výuky	ŠMP, státní i nestátní subjekty, během výuky	ŠMP, státní subjekty, během výuky i mimo ni, volné hodiny	ŠMP, státní i nestátní subjekty, během výuky
Forma prevence	zejména přednášky	přednášky, besedy	zejména přednášky	zejména přednášky	zejména přednášky
Úhrada studentů za aktivity	zdarma, bez poplatků	zdarma, bez poplatků	zdarma i za úplatu	zdarma i za úplatu	zdarma, bez poplatků
Certifikované akce na škole	ne	ne	ano	ne	ano
Problémy spojené s prevencí	získávání financí	nedostatek financí	nedostatek financí	nedostatek financí	nebyly zmíněny

ŠMP č. 1 působí na SOŠ a SOU na okraji Prahy. Celkový počet žáků na této škole činí 1200, z toho 800 mužů a 400 žen. ŠMP během rozhovoru zmínil, že většina z nich má problémy s chováním, přibližně jde o 1000 žáků. Z toho důvodu je na škole zřízena funkce metodika prevence. ŠMP uvádí, že k funkci metodika prevence vykonává ještě funkci třídního učitele. Bohužel, výkon funkce ŠMP není na této škole započítán do pedagogického úvazku. Kompenzací pro pedagoga je zvýšené osobní ohodnocení o finanční částku 1300,- Kč a pravidelné odměny. ŠMP absolvoval specializační kurz pro metodiky prevence v rozsahu 180 hodin pořádaný Filosofickou fakultou Univerzity Karlovy, specializační kurz zaměřený na prevenci v rozsahu 280 hodin pořádaný občanským sdružením Život bez závislostí. Preventivní akce na této škole jsou financovány přímo školou nebo prostřednictvím získaných grantů. Snahou zůstává vybírat takové preventivní programy, které jsou co nejméně finančně náročné. Preventivní akce pro studenty zajišťuje pouze ŠMP, zejména ve vyučovacích nebo volných hodinách pro celý třídní kolektiv. Formou preventivních akcí je převážně

přednáška. Pořádané akce jsou pro žáky bezplatné. Certifikované programy nejsou na škole realizovány. Největším problémem v provádění prevence na této škole zůstává financování akcí.

ŠMP č. 2 působí na SOŠ v centru Prahy. Celkový počet žáků této školy je 615, z toho 600 mužů a 15 žen. ŠMP během rozhovoru uvedl, že na škole nejsou známy případy, kdy by žáci měli závažné výchovné problémy. Funkce ŠMP je na škole zřízena, metodik vykonává pravidelně úkoly a povinnosti dané legislativou. Informant uvádí, že kromě metodika prevence vykonává souběžně pedagogickou činnost učitele, bez dalších kumulací (třídnictví). Výkon funkce ŠMP je na této škole započítán do pedagogického úvazku. Kompenzaci pro pedagoga představuje finanční částka 1500,- Kč, o kterou má navýšený platový tarif a dostává pravidelné odměny. ŠMP absolvoval specializační kurz pro metodiky prevence v rozsahu 180 hodin pořádaný Filosofickou fakultou Univerzity Karlovy a financovaný SOŠ. Tato SOŠ preventivní akce financuje většinou sama. Snahou je oslovovat státní instituce, které nabízejí preventivní programy v rámci své pracovní náplně. ŠMP spolupracuje s Městskou policií hl. m. Prahy. V případě akcí pořádaných občanským sdružením Prevalis (prevence a lidskost) financuje akce škola, v případě udělení grantu využívá finanční prostředky z něj. Preventivní akce pro studenty jsou organizovány ve vyučovacích hodinách pro celý třídní kolektiv, převážně je využíváno přednášek a besed. Pořádané akce jsou pro žáky bezplatné. Certifikované programy nejsou na škole realizovány. Největším problémem v provádění prevence zůstává nedostatek financí.

ŠMP č. 3 působí na SOU v okrajové části Prahy. Celkový počet žáků činí 420, z toho 380 mužů a 40 žen. ŠMP uvádí, že 65 žáků má závažné problémy s chováním, z toho 54 mužů a 11 žen. Funkce metodika prevence je na škole zřízena a metodik vykonává pravidelně úkoly a povinnosti dle příslušné legislativy. ŠMP zmiňuje, že funkci metodika prevence vykonává souběžně s pedagogickou činností učitele, bez dalších kumulací (třídní učitel). Výkon funkce ŠMP není na této škole započítán do pedagogického úvazku. Demotivující je pro ŠMP nulová výše jeho ohodnocení. Informant absolvoval specializační kurz pro ŠMP pořádaný Univerzitou Karlovou. Vzdělávání ŠMP financuje zřizovatel a střední škola, metodik přispívá spoluúčastí do výše 1000,- Kč. Preventivní akce na tomto SOU jsou financovány školou, zřizovatelem, formou dotací, sponzorských darů a spoluúčasti studentů. ŠMP upřednostňuje zástupce státních institucí, které nabízejí preventivní programy v rámci své pracovní náplně (Městská policie hl. m. Prahy, Policie ČR). ŠMP využívá též certifikovaných programů občanských sdružení La Strada a Bílý kruh bezpečí. Preventivní akce pro studenty jsou organizovány ve vyučovacích hodinách pro celý třídní kolektiv, převážně formou přednášek. Pořádané akce jsou pro žáky bezplatné, ale i za úplatu. Certifikované programy na škole fungují. Největším problémem při realizaci prevence na této škole SOŠ zůstává nedostatek finančních prostředků.

ŠMP č. 4 působí na SOŠ v centru Prahy. Celkem ji navštěvuje 1000 žáků, z toho 650 mužů a 350 žen. ŠMP neuvádí počet žáků se závažnými problémy v chování. Funkce

metodika prevence je na škole zřízena. ŠMP zmiňuje, že funkci metodika prevence vykonává souběžně s pedagogickou činností učitele, bez dalších kumulací (třídní učitel). Výkon funkce ŠMP není na této SOŠ započítán do pedagogického úvazku, demotivující je rovněž nulová výše ohodnocení. ŠMP v současné době studuje specializační kurz pořádaný Filozofickou fakultou Univerzity Karlovy, jeho vzdělávání financuje střední škola. Preventivní akce financuje jednak samotná SOŠ, jednak na ně přispívají studenti. ŠMP upřednostňuje zástupce státních institucí, které nabízí preventivní programy v rámci své pracovní náplně. Akce jsou organizovány ve vyučovacích hodinách, ve volných hodinách i po vyučování, účast studentů je dobrovolná. Forma preventivních akcí je převážně přednášková. Akce jsou pořádány pro studenty zdarma i za úplatu, certifikované programy nejsou na škole zavedeny. Při pořádání preventivních akcí zůstává dle ŠMP hlavním problémem nedostatek finančních prostředků.

ŠMP č. 5 působí na gymnáziu v okrajové části Prahy. Na škole studuje celkem 370 žáků, z toho 172 mužů a 198 žen. ŠMP neuvádí počet žáků se závažnými problémy v chování. Funkce metodika prevence je na škole zřízena, ŠMP plní pravidelně úkoly a povinnosti podle platné legislativy. ŠMP zmiňuje, že svoji funkci vykonává souběžně s pedagogickou činností učitele a další kumulovanou funkci výchovného poradce. Výkon funkce ŠMP je na této škole započítán do pedagogického úvazku. Kompenzaci pro pedagoga představují pravidelné finanční odměny. ŠMP absolvoval specializační kurz v délce pěti semestrů pořádaný Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy. Dále se z vlastní aktivity účastní přednášek a seminářů na téma sociálně patologických jevů, pravidelně odebírá časopis Prevence vydávaný občanským sdružením Život bez závislostí. Vzdělávání si ŠMP hradí z poloviny z vlastních zdrojů v maximální výši 6000,- Kč ročně a zbývající částku doplácí střední škola. Pro ostatní pedagogy na střední škole jsou vzdělávací akce financovány školou. Preventivní akce na této škole jsou financovány střední školou. ŠMP spolupracuje s pracovníky pedagogicko-psychologické poradny, se specialisty z Kliniky adiktologie 1. LF UK a preventisty občanského sdružení Acet ČR. Programy primární prevence jsou na gymnáziu realizovány prostřednictvím zmíněných subjektů (např. projekt European Drug Abuse Prevention s názvem Unplugged), přednášek Ligy proti kouření. Akce jsou organizovány ve vyučovacích hodinách pro celý třídní kolektiv, převážně formou přednášek. Certifikované programy jsou na škole zavedeny, akce jsou pro studenty bezplatné.

Závěr

Z výzkumného šetření vyplynulo, že preventivní akce na sledovaných středních školách probíhají, ale jsou značně ovlivněny financováním. Rozsah preventivního působení na žáky je omezený, organizace preventivních programů ne vždy jednotná, schází systematičnost, dlouhodobost a poutavost. Preventivní aktivity jsou nejčastěji realizovány formou přednášek v průběhu běžné výuky, financovány školou a pro žáky bezplatné. ŠMP nejsou dostatečně finančně motivováni, není vždy pravidlem, že výkon jejich funkce spadá do běžného pedagogického úvazku. Problémem zůstává

spolufinancování vzdělávání ŠMP při akreditovaném kvalifikačním studiu. Na školách schází jednotný systém organizace preventivních programů a srovnatelné postavení osoby ŠMP. Certifikované programy postrádá většina škol. Nejdůležitějším úkolem v primární prevenci je praktické zavedení certifikovaných programů do běžné výuky všech typů škol.

Použitá literatura

- BÉM, P., KALINA, K. Úvod do primární prevence: východiska, základní pojmy, přístupy. In: KALINA, Kamil a kol. *Drogy a drogové závislosti 2. Mezioborový přístup*. Praha: Úřad vlády České republiky, 2003, s. 275–283. ISBN 80-86734-05-6.
- FISCHER, S., ŠKODA, J. *Sociální patologie. Analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. Praha: Grada Publishing, 2009, 224 s. ISBN 978-80-247-2781-3.
- GAJDOŠÍKOVÁ, H. Současná legislativa ve vztahu k návykovým látkám. In: JANÍKOVÁ, Barbara a kol. *Učební texty ke specializačnímu studiu pro školní metodiky prevence*. Praha: Univerzita Karlova, 2007, s. 152–155. ISBN 978-80-254-0525-3.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
- HEIDER, D. Dospívání a vztahová síť. Vrstevnické party, skupiny, subkultury. In: JANÍKOVÁ, Barbara a kol. *Učební texty ke specializačnímu studiu pro školní metodiky prevence*. Praha: Univerzita Karlova, 2007, s. 72–75. ISBN 978-80-254-0525-3.
- JESENSKÝ, J., JANIŠ, K. a kol. *Malý slovník pomáhajících profesí*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. 145 s. ISBN 80-7041-126-0.
- LABÁTH, V. a kol. *Riziková mládež. Možnosti potenciálních změn*. Praha: Slon, 2001, 157 s. ISBN 80-85850-66-4.
- MARTANOVÁ, V. Primární prevence užívání návykových látek – základní vymezení problematiky a terminologie. In: JANÍKOVÁ, Barbara a kol. *Učební texty ke specializačnímu studiu pro školní metodiky prevence*. Praha: Univerzita Karlova, 2007, s. 8–13. ISBN 978-80-254-0525-3.
- Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních č.j. 21291/2010-28* [online]. Praha: MŠMT ČR, 2010. [cit. 2013-04-10]. Dostupné z : <http://www.prevence-praha.cz/attachments/article/123/Metodicke%20k%20primarni%20prevenci%20rizikoveho%20chovani.pdf>.
- Metodický pokyn MŠMT k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže č.j. 14514/2000-51* [online]. Praha: MŠMT ČR, 2000. [cit. 2013-04-20]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/prevence/metodicky_pokyn_k_preveni_socialne_patologicky_jevu.doc.
- MIOVSKÝ, M. a kol. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Praha: Univerzita Karlova, 2012, 202 s. ISBN 978-80-87258-89-7.
- Národní strategie protidrogové politiky na období 2010 až 2018* [online]. Praha: Praha.eu, 2010. [cit. 2013-06-30]. Dostupné

z: http://www.praha.eu/jnp/cz/home/magistrat/odbory_mhmp/oddeleni_prevence/protidrogova_politika/strategicke_dokumenty/index.html.

- NEŠPOR, K. *Návykové chování a závislost*. 3. vyd. Praha: Portál, 2007, 170 s. ISBN 978-80-7367-267-6.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2007, 272 s. ISBN 978-80-7194-569-0.
- PŘIBYLOVÁ, P. *Primární prevence drogových závislostí u studentů středních škol v teritoriu hlavního města Prahy*. Brno, 2014. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Petr Kachlík.
- SKÁCELOVÁ, L. Prevence ve výuce – základní pedagogické principy. In: KALINA, Kamil a kol. *Drogy a drogové závislosti 2. Mezioborový přístup*. Praha: Úřad vlády České republiky, 2003, s. 291–299. ISBN 80-86734-05-6.
- SKALÍK, I. Primární prevence zneužívání drog: úrovně, formy, metodologické principy. In: KALINA, Kamil a kol. *Drogy a drogové závislosti 2. Mezioborový přístup*. Praha: Úřad vlády České republiky 2003, s. 285–289. ISBN 80-86734-05-6.
- SLAVÍKOVÁ, I., ZAPLETALOVÁ, J. Školní metodik prevence. In: MIOVSKÝ, Michal a kol. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Tišnov: Scan, 2010. s. 82–87. ISBN 978-80-87258-47-7.
- ŠTABLOVÁ, R. *Drogy, kriminalita a prevence*. 2. vyd. Praha: Policejní akademie ČR, 1999, 181 s. ISBN 80-7251-018-5.
- ZAPLETAL, J. a kol. *Kriminologie. Díl II. Zvláštní část*. 4. vyd. Praha: Policejní akademie ČR, 2002, 170 s. ISBN 80-7251-095-9.

Poděkování

Autor děkuje paní Mgr. Pavlíně Příbylové za pomoc při realizaci výzkumného šetření a za laskavé poskytnutí získaných dat.

Hodnotenie štúdia na teologickej fakulte bežnými študentmi

PhDr. Ján Knapík, PhD., Katolícka univerzita v Ružomberku, Teologická fakulta Košice, Hlavná 89, 040 01 Košice, e-mail: jan.knapik@ku.sk

Abstrakt: Článok popisuje a interpretuje ako hodnotia bežní študenti svoje štúdium na teologickej fakulte. Výskumný problém bol skúmaný pomocou kvalitatívnej výskumnej metódy – hĺbkového interview, ktoré je hlavnou výskumnou metódou fenomenologickej analýzy. Článok interpretuje hodnotenia študentov týkajúce sa teoretických vedomostí, praxe a organizácie štúdia na teologickej fakulte. Medzi základné nedostatky zaradzujú študenti nadbytočnú mieru teologických disciplín v učiteľských odboroch, slabú činnosť študijného oddelenia a nedostatočnú úroveň komunikácie zo strany pedagógov. V závere článku sú odporúčania vyplývajúce z výskumných zistení.

Kľúčové slová: bežní študenti, teologická fakulta, hodnotenie štúdia.

The evaluation of the studies at the Faculty of Theology by ordinary students

Abstract: The article describes and interprets how students evaluate their studies at the Faculty of Theology. The research problem is studied using a qualitative method – an in-depth interview, which is the main research method of phenomenological analysis. The article interprets student assessments regarding theoretical knowledge, practice and organization of studies at the Faculty of Theology. The students classified the basic deficiencies of their study programs – too many theological subjects in pedagogical programs, lack of activity at the study department and low level of communication on the part of the teachers. The article concludes with the recommendations arising from the research findings.

Key words: normal students, faculty of theology, evaluation of study

Súčasťou zmien, ktoré sa udali v slovenskom školstve po roku 1989 je aj obnovená pluralita zriaďovateľov škôl. Okrem štátu túto možnosť dostali aj registrované cirkvi a náboženské spoločnosti a súkromné osoby. Súčasťou vzdelávacej sústavy sa tak stali aj školy všetkých stupňov – od materských po vysoké, ktoré zriadila katolícka cirkev. Katolícku teologickú fakultu má nielen Katolícka univerzita, ale aj ďalšie verejné vysoké školy. Popri odbore katolícka teológia, ktorý pripravuje predovšetkým budúcich kňazov, ponúkajú tieto fakulty aj študijné odbory pre bežných študentov, ktorí sa nepripravujú na duchovné povolanie. Ide o nový fenomén, ktorý spočíva v tom, že bežní študenti sa pripravujú na svoje povolanie spolu s budúcimi kňazmi v prostredí, ktoré je výrazne limitované katolíckou teológiou a vôbec celou tradíciou katolíckej cirkvi.

1 Cieľ výskumu

Štúdium na teologických fakultách je novým fenoménom v našom vysokoškolskom prostredí. Pre výskumníka je to zaujímavé pole bádania minimálne z dvoch dôvodov. Prvým je samotný fakt, ako sa študenti adaptujú na konfesiónálne prostredie pri príprave na svoje budúce povolanie a ako to na nich vplýva. Druhým je snaha porovnávať štúdium podobných alebo identických odborov na teologických fakultách a iných fakultách verejných vysokých škôl.

Cieľom výskumu bolo preskúmať a popísať ako hodnotia participanti – bežní študenti svoje štúdium na teologickej fakulte. Na to, aby mohli študovať na takejto fakulte, nemusia vyznávať náboženskú vieru. Stačí, ak majú tolerantného ducha voči katolíckemu vierovyznaniu.

Základná výskumná otázka znela: Ako hodnotia participanti – bežní študenti štúdium na teologickej fakulte? Táto základná výskumná otázka sa prejavila v špecifických výskumných otázkach, v ktorých sme sa zaujímali, ako hodnotia množstvo, kvalitu a štruktúru vedomostí, ktoré získali počas štúdia. Ďalej sme sa zaujímali, ako hodnotia prácu študijného oddelenia. Tiež sme skúmali, ako hodnotia celkovú organizáciu štúdia na teologickej fakulte.

2 Metodológia výskumu

Na skúmanie zvolenej problematiky sme zvolili kvalitatívny dizajn výskumu. Spomedzi všetkých vetiev kvalitatívneho výskumu sme sa rozhodli pre fenomenologickú analýzu, pretože najlepšie vyhovuje nášmu výskumnému zámeru.⁶² Podstata fenomenologickej analýzy spočíva v tom, že výskumník sa snaží vstúpiť do vnútorného sveta jedinca (Miles a Huberman, 1994, s. 8), aby porozumel významom, ktoré prisudzuje skúmanému fenoménu (Hendl, 2005, s. 128). Snaží sa odhaliť prežívanie sveta vybranej skupiny ľudí, ktoré pozostáva z pocitov, myšlienok, sebauvedomovania človeka (Gavora, 2006, s. 32). Z tohto sveta vyberieme jeden fenomén, ktorý sa dotýka všetkých participantov, a to je ich hodnotenie štúdia na teologickej fakulte. Hlavnou výskumnou metódou pri

⁶² Fenomenologická analýza má svoje korene v Kantovej požiadavke vedy systematicky hľadať a skúmať „fenomény“ – obsah a štruktúru vedomej skúsenosti človeka. Významným impulzom pre metodológiu kvalitatívneho výskumu bola Husserlova fenomenologická filozofia, ktorá sa snaží porozumieť mysleniu a správaniu človeka. Fenomenológia sa špecificky uplatnila v prístupe, ktorý sa nazýva fenomenologická analýza. (Porov. GAVORA, P. 2006. *Sprevodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Regent, 2009, s. 31 – 32.)

Fenomenologická vetva má tri funkcie:

kritická funkcia, ktorá problematizuje prevládajúce smery a základné metodologické koncepty; heuristická funkcia, núkajúca podnety k novým spôsobom pozerania na skúmanú realitu; popisná funkcia, usilujúca sa o hlbší pohľad na dôležité problémové situácie s pohľadu ich subjektu. (Porov. HENDL, J. 2005. *Kvalitatívny výskum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005, s. 75.)

fenomenologickej analýze je hĺbkové interview (in-depth interview), ktoré je obyčajne pološtruktúrované.

2.1 Metóda zhromažďovania dát

Na zber výskumného materiálu sme použili hĺbkové pološtruktúrované interview. Rozhovory so študentmi sa odohrávali v priestoroch fakulty, na ktorej particianti študovali, v prostredí, ktoré dôverne poznajú. Začiatok rozhovoru bol venovaný bežnej komunikácii, ktorá nesúvisela s témou výskumného rozhovoru. Cieľom tejto časti rozhovoru bolo navodenie uvoľnenej atmosféry a záujem o spoločné témy. V druhej časti sme participantom vysvetlili dôvod, prečo chceme robiť rozhovor práve s nimi a oboznámili sme ich s témou. V druhej väčšine prípadov sa zaujímali, akým spôsobom sa tento rozhovor bude vyhodnocovať a ako je zabezpečená ich anonymita. Ubezpečili sme ich, že ich identita nebude odhalená žiadnej tretej osobe. V závere úvodnej časti sme si pýtali dovoľenie na zhotovovanie zvukového záznamu rozhovoru. Až po výslovnom dovolení participanta sme začali nahrávať. Poslednou časťou rozhovoru bolo poďakovanie a opätovné ubezpečenie o zachovaní anonymity participanta.

2.2 Spracovanie dát

Po absolvovaní rozhovoru sme každý prepisovali. Celkovo sme zaznamenali a prepísali 9 rozhovorov s bežnými študentmi. Dĺžka rozhovorov sa pohybovala od 50 do 90 minút, ale nie je priamo úmerná množstvu prepísaného textu, pretože medzi participantmi boli výrazné rozdiely v paralingvistike.

Ďalším krokom v spracovávaní zaznamenaného materiálu bolo kódovanie. Použili sme otvorené kódovanie, ktoré bolo vyvinuté v rámci analytického aparátu zakotvenej teórie. Vďaka svojej jednoduchosti a účinnosti je použiteľné v širokej škále kvalitatívnych projektov (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 211). Je to jednoduchá, no zároveň dosť prácna technika, ale počiatočná námaha výskumníka smeruje k detailnej a hĺbkovej práci s textom a bude neskôr odmenená odkrývaním významov, ktoré nemusia byť prvoplánovo zjavné (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 222). Ide o indukčnú techniku. Pojmy a kategórie sú vytvárané na základe zhromaždeného materiálu. To, čo vzniká ako nové v priebehu otvoreného kódovania, sú pojmy, kategórie a koncepty, ktoré sú následne zoskupované podľa podobnosti. Tým sa vytvára základ pre ich budúce „sietovanie“, definovanie vzťahov a závislosti medzi nimi (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 222).

Prepísaný rozhovor sme rozobrali – rozdelili na jednotky, nie formálne, podľa odsekov alebo riadkov, ale podľa významov. Jednotkami v našom prípade boli slová, časti viet, celé vety, súvetia alebo odseky. Takto vznikli dátové úryvky, ktorým sme v druhej časti kódovania (konceptualizácia) (Strauss a Corbinová, 1999, s. 43) pričlenili nejaký kód – prideliť sme im meno (slovo alebo krátka fráza), teda označenie, ktoré nejakým spôsobom vystihuje určitý typ a odlišuje ho od ostatných. Postupne sme

porovnávali jednotlivé dátové úryvky tak, aby sme podobným javom prideliť rovnaké mená.

Tretím krokom bolo organizovanie kódov do jednotlivých kategórií podľa toho, ako medzi sebou vzájomne súvisia alebo naopak nesúvisia. Ide o kategorizáciu, ktorú by sme mohli charakterizovať ako proces zoskupovania pojmov, ktoré prislúchajú k rovnakému javu (Strauss a Corbinová, 1999, s. 45). Jav reprezentovaný určitou kategóriou je označený pojmom, ale tento pojem by mal byť abstraktnejší ako pojmy označujúce kódy, ktoré do kategórie patria.

Na spracovanie dát sme použili techniku „vyloženia kariet“. Dostatočne vyhovuje nášmu zámeru a zároveň je najjednoduchšou nadstavbou na otvorené kódovanie, akú si môžeme predstaviť (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 226).

Citovaný text neprešiel jazykovou úpravou, je uvedený aj so štylistickými chybami a nespisovnými výrazmi, tak ako bol prepísaný zo zvukového záznamu. Za každou citáciou je v zátvorkách uvedený identifikačný kód, ktorý sme vytvorili pre potreby tohto článku. Napríklad 3BE7, BE znamená bežný študent, číslovka 3 označuje stranu citovaného rozhovoru, číslovka 7 poradové číslo rozhovoru. Rozhodli sme sa neuvádzať ani fiktívne mená participantov, aby nevznikla žiadna spojitosť medzi uvedenými citáciami a skutočnými osobami z nášho výskumu.

2.3 Výber výskumnej vzorky

Odporúčania uvedené v odbornej literatúre týkajúce sa počtu participantov vo fenomenologickej štúdií nie sú jednotné. Niektorí autori uvádzajú 7 – 12 osôb, iní 10 – 15 (Creswell, 1994, s. 58). Podľa ďalších autorov nie je dôležité množstvo participantov vo výberovom súbore, ale to, aby sa významové kategórie nasýtili – saturovali, opakovali (Brikci a Green, 2007, s. 18). Môže ísť o niekoľko jednotlivcov až niekoľko desiatok jednotlivcov. Rozhodujúci nie je počet, ale kvalita poskytnutých údajov. Pri kvalitatívnom interview je dôležité pracovať s menším počtom participantov, ale ísť viac do hĺbky, tak, aby sa odkryli málo zrejmé vzťahy a súvislosti (Brikci a Green, 2007, s. 18).

Do výskumnej skupiny bežných študentov sme zaradili denných študentov piateho ročníka teologickej fakulty – 6 študentiek a 3 študentov zo študijných odborov učiteľstvo náboženskej výchovy v kombinácii s náukou o spoločnosti (2 študentky a 2 študenti), sociálna filozofia (2 študentky) a sociálna práca (2 študentky 1 študent). Pomer študentov a študentiek vo výskumnej skupine odráža zastúpenie v rámci fakulty, rovnako počty študentov z jednotlivých odborov. Označenie bežní študenti znamená, že sa nepripravujú na duchovné povolanie, aj keď študujú na teologickej fakulte. V teologickej terminológii sa na označenie tých, ktorí prijali kňazskú vysviacku, používa termín klerik. Študenti, ktorí sa pripravujú na prijatie kňazskej vysviacky, sa označujú termínom bohoslovec. Tí, ktorí neprijali kňazskú vysviacku, ani sa nepripravujú na jej prijatie, sa označujú v teologickom zmysle termínom laici. „Z božského ustanovenia sú v Cirkvi medzi veriacimi posvätní služobníci, ktorí sa v práve nazývajú aj klerikmi;

ostatní sa však nazývajú aj laikmi“ (*Kódex kánonického práva*, 1996, kán. 207). Upustili sme od použitia termínu laici, ktorý síce v teologickom ponímaní označuje presne našu výskumnú skupinu, ale vo všeobecnosti vo vzťahu k odbornosti vyvoláva dojem neodbornosti a môže pôsobiť mätúco na tých, ktorí sa bežne nestretávajú s teologickou terminológiou. Pre potreby našej práce považujeme za dostatočné označenie skúmanej skupiny študentov termínom bežní študenti.

3 Hodnotenie vysokoškolského štúdia

Participanti v skupine bežných študentov si vytvárali vlastný hodnotiaci názor na učiteľov, množstvo, kvalitu vedomostí a praxe a úroveň vysokej školy počas celého štúdia. Ale až na magisterskom stupni ho otvorene rozoberali so svojimi spolužiakmi a niektorými vyučujúcimi a navrhovali zmeny, ktoré by mali odstrániť najpálčivejšie problémy.

3.1 Vedomosti a prax

Bežní študenti mali dve kritériá na hodnotenie vedomostí. V prvom sa zameriavali na to, či školou ponúknuté vedomosti budú dostatočné pre výkon ich budúceho povolania. Druhé kritérium sledovalo, či boli ponúkané vedomosti pre nich zaujímavé, alebo či im priniesli nejaký pozitívny efekt napriek tomu, že to nečakali.

Prvé kritérium týkajúce sa dostatočného množstva vedomostí vo vzťahu k študijnému odboru a povolaniu, na ktoré sa pripravujú, vychádza veľmi nepriaznivo pre školu. Študenti sa zhodujú v tom, že nedostali dost' vedomostí. Ak aj pripustia, že to bolo takmer dostačujúce, ich hodnotenie stroskotá na nedostatočnej praxi. Študenti v skúmanej skupine sú z odboru sociálnej práce a z učiteľských odborov. Silnou výhradou je konštatovanie študentov, že majú príliš veľa teologických predmetov na úkor predmetov zo svojho odboru. „Podľa mňa je tu strašne veľa liturgiky a myslím, že liturgický spev pre nás laikov, neviem, či to je také podstatné alebo hlasová výchova. Podľa mňa náš odbor by tieto predmety vôbec nemusel mať. Tieto veci by som zmenila a sústredila by som sa na podstatné predmety.“ (5BE1) „Z náboženstva je to veľmi dobré aj z dejepisu, ale z náuky o spoločnosti tu bola iba filozofia a psychológia. A psychológia bola v rámci pedagogiky a nie v rámci toho, že my niečo z tej psychológie by sme mali raz učiť.“ (7BE4)

Ako veľký problém vnímajú študenti nedostatočné množstvo praxe. V niektorých prípadoch sú ponechaní na seba samých, aby si niekde zabezpečili prax, čo sa niekedy končí tým, že donesú potvrdenie o absolvovanej praxi z nejakej inštitúcie, aj keď ich jedinou aktivitou bola návšteva zariadenia, pri ktorej im vystavili potvrdenie. Bizarne pôsobí označenie „teoretická prax“. „Teraz nám dala teoretickú (prax), že máme zmapovať všetky inštitúcie, kde môže sociálny pracovník pracovať v rámci (názov mesta) samosprávneho kraja. A vybrať si jednu inštitúciu, popísať činnosť sociálneho pracovníka vo všetkých agendách a potom urobiť svod (SWOT) analýzu sociálneho

pracovníka. Takže to bola len seminárna práca, kde sa bolo treba trochu viac venovať inštitúciám cez internet, lebo všetky sme nemohli navštíviť, ale jednu sme navštívili a získali informácie od sociálneho pracovníka.“ (7BE8)

Prevaha teologických predmetov nad odbornými a nedostatočná prax spôsobujú u niektorých študentov až stavy skleslosti. „Sociálna práca. Ale niekedy tie predmety, tých katolíckych je viac ako tých sociálnych. A aj kvalita predmetov zo sociálnej práce bola taká, že keby som dostala len knižku alebo len skriptá a sa to mám naučiť, tak asi toto celé to pokrývalo. Bolo mi ľúto, že sa nerozvíjame po stránke sociálnej práce. Nemám nič také, žeby som si predstavila, že toto sme robili a to mi pomôže pri takej skupine, keď budem robiť.“ (4BE9) Najpriamejšie je vyjadrenie študentky, ktorá sa v rozhovore ani nesnažila zakryť rozhorčenie nad týmto stavom. „...ja som mala pocit, že som študovala nejaký odbor, ktorý ani neštudujem... () ...ako keby dosadzovali predmety podľa toho, akých profesorov majú voľných, že im je jedno, že študujete matematiku, oni vám dajú humánne vedy, lebo práve tam je voľný profesor. Tak mi to prišlo, určite sú tam nejaké normy, ale prišlo mi to zle.“ (6BE6)

Druhým kritériom, ktoré študenti použili pri hodnotení vedomostí, je ich zaujímavosť pre študenta alebo prínos, ktorý síce nečakali, ale pozitívne ho oceňujú. Množstvo teologických predmetov vo vzťahu k odborným bolo síce študentmi kritizované, ale študenti ich nepovažovali za zbytočné. Informácie z oblastí biblických štúdií a dogmatiky ich zaujali. „A potom, jeden deň som mal druhú svetovú vojnu a potom dogmatiku a kristológiu, že som mal taký polyhistorický prehľad, naozaj z každého rožku trošku. To som bol rád, že toľko informácii prijímam.“ (8BE3) Ale študenti priznali, že zaujímavé informácie ich aj zmenili. „...na druhej strane sú tu teologické predmety a tie na človeka dobre vplývajú. Človek sa môže dozvedieť aj o manželstve, aj o ďalších študijných látkach, ktoré sú. Alebo aj o cirkvi.“ (5BE7) „...otvorili mi (teologické predmety) trošku viac oči, hlavne dogmatika a tie veci, že inak som sa pozeral na veci, ktoré som sa učil na strednej a základnej a nedávno som zistil, že veľa dospelých ľudí má úplne zvrátené názory o biblii a tak.“ (8BE3) Prínos teologických disciplín nevnímajú študenti len v nových vedomostiach. Uvedomujú si, že ich tieto vedomosti aj formujú. „Tak už keď tam človek sedí na tých hodinách, sa snaží aj počúvať, aj reagovať a možno nie tak ako bohoslovci, ktorí, ja nehovorím, že ich to zaujíma viac, ale možno viac sa vyznajú. Prvý hriech, kristológia, mariológia, človek sa na to úplne ináč pozerá. Človek sedí na omši a všíma si, že toto je tak a toto sa urobilo zle. Oveľa viac si to všímam dookola.“ (8BE3)

V tomto prípade môžeme hovoriť o takzvanom skrytom kurikule. Na rozdiel od formálneho kurikula, ktoré je zachytené v oficiálne vydávaných dokumentoch, je skryté kurikulum definované ako pozitívny alebo negatívny vplyv, ktorý je spôsobený triednou alebo školskou klímou, prevládajúcim štýlom školskej práce, rozvrhom hodín či interakciou medzi učiteľom a žiakom, a zároveň nie je to vplyv, ktorý je naplánovaný a obsiahnutý vo formálnom kurikule (Průcha, 2009, s. 119). Profil absolventa sociálnej práce nehovorí o zámere meniť subjektívne prežívanie liturgického slávenia omše, ani odstraňovať nedostatky študenta v oblasti biblického vzdelania. Napriek tomu sa tieto

zmeny vplyvom školy udiali. Sami študenti ich považujú za pozitívne vo vzťahu k svojej vlastnej osobe, aj keď vo vzťahu k študijnému odboru ich vnímajú ako nadbytočné a zaberajúce čas a priestor odborným predmetom.

V tejto súvislosti sa nám javí ako dôležité pýtať sa, nakoľko je skryté kurikulum naozaj skrytým. To, že nie je obsiahnuté a zadefinované v oficiálnych dokumentoch ešte nemusí znamenať, že je celkom nepredvídateľné. V prípade teologickej fakulty by mohlo ísť o snahu ovplyvňovať poslucháčov napríklad aj začleňovaním teologických predmetov, ktoré nesúvisia s konkrétnym odborom do študijného programu práve kvôli tomu, aby sa docielilo zvýšenie teologického vzdelania alebo dokonca v snahe meniť osobné prežívanie duchovného života a povzbudzovať osobnú náboženskú vieru poslucháčov. Pre tento druh intencionálneho vplyvu by bol vhodnejší názov neoficiálne kurikulum alebo implicitné kurikulum, ktorého výsledkom sú tacit knowledge – nevyslovené vedomosti (Švec, 1999, s. 29). Tieto vedomosti si študent neuvedomuje, ale do značnej miery ovplyvňujú jeho poznávacie procesy aj správanie. V odbornej literatúre sa stretávame aj s mienkou, že formálne kurikulum obsahuje aj nepísané kurikulum, napríklad, matematika neznamená, že sa žiaci učia iba matematiku, ale aj to, že sa cvičia v metóde vedeckého objavovania, v trpezlivosti a sociálnych zručnostiach (Selander, 1991, s. 35-38, In Průcha, 2002, s. 267). Následne obsahom skrytého kurikula by bol vplyv, ktorý nebol zadefinovaný a plánovaný v oficiálnych dokumentoch, ani nebol súčasťou nevypovedaného – implicitného zámeru školy, teda neoficiálneho kurikula, ale vznikol nepredvídateľnou synergetickou súčinnosťou všetkých faktorov pôsobiacich na študenta (učivo, učiteľ, cieľ, organizačné podmienky, vyučovacie metódy a postupy, materiálne podmienky, sociálne prostredie) (Průcha, 2002, s. 83) bez akéhokoľvek plánovania alebo aj skrytého zámeru. Kosturková (2015, s. 518-523) skúmala na teologickej fakulte v Košiciach vybrané medziľudské prejavy v ich prostredí. Výsledky výskumu poukazujú na potrebu rozvoja u študentov pocitu zodpovednosti, rozvoja schopnosti žiť, byť a konať s ostatnými, ale aj posilniť celoživotné vzdelávanie osôb zodpovedných za edukáciu.

3.2 Negatíva organizácie vysokoškolského štúdia a návrhy na jeho zmenu

V rozhovoroch s participantmi v skupine bežných študentov sme zaznamenali veľa kritických pripomienok k organizácii edukačného procesu na teologickej fakulte. Pri podrobnejšom skúmaní kritických podnetov týkajúcich sa študijného oddelenia sme prišli na to, že išlo buď o zovšeobecňovanie jednej nepríjemnej skúsenosti na celé obdobie štúdia alebo o situácie, v ktorých študent žiadal niečo, na čo nemal právo. Ak mu administratívny pracovník alebo učiteľ nevyhovelo, prezentoval to v rozhovore ako zlyhanie ľudí na fakulte alebo chybu systému. Presúvanie zodpovednosti na iných, prehnaná kritika a minimálna sebareflexia participantov v skupine bežných študentov nápadne pripomínajú prehnané kritický postoj typický pre obdobie adolescencie. Napríklad niekoľko návštev študijného oddelenia, pri ktorých nebol vyriešený problém

študenta podľa jeho predstáv, vyústilo do jeho konštatovania, že študijné oddelenie treba celkom zmeniť, lebo si neplní svoje úlohy.

„Participant (P): Určite by som zmenila celé študijné oddelenie, ktoré mi ešte ani raz, odkedy som na tejto škole, nebolo nápomocné. Lebo vždy mi povedali, že si musím poradiť sama alebo choďte za tým a za tým. A tamtí ma zasa poslali na študijné, takže takto som ako pingpongová loptička pobehovala. Aj tie ich úradné hodiny... Sú úplne nedostatočné. Ja som (bydlisko študentky), ja sadnem na električku a prídem tu za 15 – 20 minút, ale niekto, kto je cezpoľný a musí sa tu od neviem kadiaľ trieskať, tak ďakujem pekne!

Výskumník (V): Boli ste spokojná s tým, koľko vám dali informácií?

P: Nie, absolútne! Nedali mi vlastne žiadne informácie, nikdy!“ (4BE2)

Študijné oddelenie bolo terčom kritiky aj z iných dôvodov. Študenti boli zvyknutí, že počas strednej školy mal na starosti podobné záležitosti triedny učiteľ a teraz si ich museli vybavovať sami. „...na strednej škole takéto veci vybavuje triedny profesor. Na vysokej sme boli zaskočení, že teraz sám si mám vybaviť toto, sám mám doniesť toto.“ (1BE3) Bežným problémom bolo prenášanie zodpovednosti na pracovníkov študijného oddelenia za zapísané predmety. Pritom predmety si vyberá a zapisuje študent. Počítateľná ľahostajnosť a nedôslednosť pri zvažovaní, ktoré fakultatívne predmety si zapíše, spôsobila neskôr problémy v tom, že buď si zapísal príliš veľa, alebo zvolil nesprávnu kombináciu predmetov. Vo výpovediach participantov bolo cítiť nervozitu hraničiacu so zlosťou z toho, že oni majú rozhodovať a následne niesť zodpovednosť za svoje rozhodnutie. V období medzi končiacim sa vekom adolescencie a začínajúcim mladším dospelým vekom je to pravdepodobne doznievanie často sa vyskytujúcej charakteristiky adolescentov – akcentovanie slobody spojené s odmietaním zodpovednosti (Slavík, 2012, s. 102). Táto časť kritiky vypovedala viac o tom, čo bolo pre študentov ťažké a s čím sa nevedeli vyrovnáť, ako o tom, čo bolo na organizačnom zabezpečení fakulty naozaj nedostatočné.

Súčasťou kritických pripomienok participantov v skupine bežných študentov boli aj také, ktoré mali faktický základ – príliš veľa teologických predmetov v odboroch sociálna práca, sociálna filozofia a učiteľstvo náboženskej výchovy v kombinácii s náukou o spoločnosti, ďalej absentujúce semináre v niektorých predmetoch a nedostatočné zabezpečenie praxe. Je prirodzené, že teologická fakulta sa snaží o teologické formovanie svojich študentov aj napriek tomu, že neštudujú teológiu. Ale študenti namietali, že to neboli iba základné informácie, ale špecifické predmety, ktoré sú využiteľné a potrebné pre budúcich kňazov, ale nie pre bežných študentov, ktorí neštudujú teológiu. „Podľa mňa je tu strašne veľa liturgiky. Tieto veci by som zmenila a sústredila by som sa na podstatné predmety. Alebo mali sme v treťom ročníku biblium, Starý a Nový zákon a my učiteľia sme to mali v celom treťom ročníku všetko vtrepané. Bohoslovci to mali pekne podelené po semestroch, idú do špiku kostí. My ako učiteľia náboženstva by sme to tiež mohli mať tak. Viacej do hĺbky a my sme to mali len

tak prebehnuté. Tieto predmety by som zdôraznila a vyhodila také, ktoré nám netreba.“ (5BE1) V niektorých prípadoch kritika tejto oblasti vyústila do konštatovania „...ja som mala pocit, že študujem teológiu takmer v plnom rozsahu“. (7BE6)

Veľkým problémom pre študentov sociálnej práce bola organizácia a zabezpečenie praxe. Je to dôležitá súčasť prípravy na budúce povolanie, ale jej absolvovanie bolo veľmi zložité alebo vôbec neexistovalo. Študenti sa stretávali s tým, že na praxi vykonávali činnosti, ktoré nemali nič spoločné s ich odborom. V niektorých prípadoch stačilo doniesť potvrdenie o vykonanej praxi a v organizáciách sa stretávali s tým, že im tam rovno navrhli, že dostanú potvrdenie bez toho, aby tam vôbec chodili. O týchto praktikách sa všeobecne vie, ale niektorí vyučujúci ich tolerujú. „Zároveň, keď idete niekde a škola nemá dohodu s tou organizáciou, tak vy robíte všetko možné, len nie to, čo by ste mali. Teraz sa to zrušilo a nemáme akoby žiadnu prax, naša prax je teoretická, robíme nejaké práce, kde zasa nevieme, čo od nás chcú. Niekedy sú tie práce o tom, že splniť podmienky, absolútne tomu nerozumieme, mne to prišlo, že sa učíme, ako podvádzať systém.“ (4BE9)

Vo vyjadreniach participantov – bežných študentov týkajúcich sa hodnotenia vysokoškolského štúdia sa miešali oprávnené kritické pripomienky s nekritickým zvalovaním zodpovednosti za vlastné chyby na administratívnych pracovníkov a učiteľov fakulty. Študentom chýbala argumentácia z druhej strany. Je to spôsobené tým, že sami študenti tvrdia, že nemôžu alebo nechcú otvorene hovoriť o týchto problémoch, lebo sa boja sankcií. Pri otázke, či to vôbec skúsili, alebo či majú vlastnú alebo sprostredkovanú skúsenosť s tým, že niekto bol za to potrestaný, odpovedajú záporne s vysvetlením, že to tak vo všeobecnosti chodí, tak načo by to mali skúšať. Podľa vyjadrení participantov vyučujúci neprejavujú dostatok empatie vo vzťahu k postojom študentov, v ktorých by mohli evidovať určitú dávku nespokojnosti a nevenujú takmer žiadnu pozornosť tomu, aby študentom vysvetlili opodstatnenosť niektorých krokov. Akoby ráтали s tým, že študenti to musia vedieť alebo chápať.

Kritické pripomienky v tomto prípade vznikli kombináciou nezrelého prístupu študentov (prehnaná kritiky fakulty, nízka sebareflexia) a nedostatočnej komunikácie zo strany fakulty (učitelia, administratívni zamestnanci).

Na základe prípadových štúdií z dvanástich univerzít Európy, Ameriky a Austrálie skonštruoval D. Dill štruktúru „učiacej sa univerzity“. Vyplýva z nej, že na efektívne riešenie problémov týkajúcich sa procesov učenia je potrebné systematické skúmanie týchto procesov. Dôležitou súčasťou tejto štruktúry je učenie sa organizácie z vlastných skúseností, preberanie pozitívnych skúseností iných univerzít, experimentovanie s novými prístupmi, prenos poznatkov medzi pracoviskami univerzity a kontrola, do akej miery prijaté opatrenia priniesli zlepšenie učenia (Dill, 1999). Táto štruktúra sa nám javí ako inšpiratívna aj pre riešenie niektorých problémov, ktoré identifikovali participantí v organizácii štúdia na teologickej fakulte.

Záver

Spôsob hodnotenia štúdia na teologickej fakulte participantmi bol v niektorých prípadoch poznačený nadmernou kritickosťou, ktorá je charakteristická pre adolescentné obdobie. Napriek tomu článok prináša cenné zistenia nielen o prežívaní participantov a ich subjektívnom hodnotení, ale aj o samotnej organizácii štúdia na teologickej fakulte.

Na základe výskumných zistení navrhujeme odporúčania, ktoré by mohli byť prínosné pre skvalitnenie edukačného procesu nielen na teologických fakultách, ale aj na ostatných vysokých školách.

V študijných odboroch, ktoré teologické fakulty ponúkajú bežným študentom, by mal byť kladený väčší dôraz na obsah a špecializáciu konkrétneho odboru. Zaradzovanie teologických disciplín do týchto študijných programov by malo byť odborne dostatočne zdôvodnené a nemalo by zaberat' priestor odborným disciplinám alebo ich suplovať.

Je nevyhnutné, aby sa v príprave vysokoškolských pedagógov kládol výrazne väčší dôraz na realizáciu profesijného štandardu univerzitného učiteľa (Slavík, 2006, s. 25-27), v ktorom sú vymedzené a definované jednotlivé skupiny kompetencií. Spomedzi nich považujeme za najdôležitejšie pri príprave nových vysokoškolských pedagógov didaktické, psychodidaktické a komunikačné kompetencie. Mimoriadnu pozornosť treba venovať práve komunikačným kompetenciám, ktoré sú nateraz len minimálne akcentované.

Kurikulum študijných odborov určených pre bežných študentov by malo obsahovať explicitný zámer o tom, že teologická fakulta má ambíciu ponúkať okrem vysokoškolského vzdelania aj kresťanské formovanie v duchu zásad konkrétnej konfesie.

Použitá literatúra

- BRIKCI, N., a J. GREEN. *A guide to using qualitative research methodology*. London: MSF UK, 2007.
- CRESWELL, J. W. *Research design, qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994.
- DILL, DAVID D. *Academic Accountability and University Adaptation: The Architecture of an Academic Learning Organization*. Higher Education. 1999, roč. 38, s. 127 – 154.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- GAVORA, P. *Spríevodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Regent, 2006. ISBN 80-88904-46-3.
- KOSTURKOVÁ, M. Vybrané ukazovatele medzil'udských vzťahov vo vysokoškolskom prostredí. In: *Sociálne poslanstvo Jána Pavla II. pre dnešný svet: 1989 a 25 rokov po...* Ružomberok: Verbum, 2015, s. 515-525. ISBN 978-80-561-0246-6.

- Kódex kánonického práva. Bratislava: KBS, 1996. ISBN 80-7162-061-0.
- MILES, M. B., a A. M. HUBERMAN. *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994. ISBN 0-8039-4653-8.
- SLAVÍK, M. *Rozvoj kompetencí vysokoškolských učitelů*. Academia. 2006, roč. XVII, č. 2, s. 23 – 27.
- SLAVÍK, M. a kol. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-4054-6.
- SKUTIL, M. a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
- STRAUSS, A., a J. CORBINOVÁ. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
- ŠVAŘÍČEK, R., a K. ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7367-047-X.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

Výskum stavu kritického myslenia žiakov a učiteľov vybraných gymnázií v SR

PhDr. PaedDr. Martina Kosturková, PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, Katedra pedagogiky, Ul. 17. novembra 1, 081 16 Prešov, email: martina.kosturkova@unipo.sk

Abstrakt: V predloženej štúdii sme sa zamerali na výskum stavu kritického myslenia žiakov a učiteľov gymnázií východoslovenskej lokality. Základným zdrojom získania empirických údajov bol Watson-Glaserov test hodnotenia kritického myslenia, ktorým sme zisťovali schopnosť individua analyticky uvažovať. Výberový súbor výskumu tvorilo 651 respondentov Košického a Prešovského kraja. Zistili, že žiaci a učitelia gymnázií dosahujú neuspokojivé výsledky v kritickom myslení. Hlavnú príčinu tohto neuspokojivého stavu vidíme v uprednostňovaní encyklopedických vedomostí pred kritickým myslením v edukácii, preto odporúčame posilniť celoživotné vzdelávanie pedagógov v tomto smere.

Kľúčové slová: stratégia výskumu, úroveň kritického myslenia respondentov, komparácia – žiaci, učitelia

Research of the state of critical thinking of students and teachers in selected grammar schools in the Slovak Republic

Abstract: In the present study, the research is focused on critical thinking of students and teachers at secondary schools in the eastern part of Slovakia (the towns of Prešov and Košice). The basic source of empirical data was The Watson-Glaser critical thinking test, through which we investigated the ability of an individual to think analytically. The chosen research group consisted of 651 respondents from Košice and Prešov region. We found out that students and teachers at secondary schools achieve unsatisfactory results in critical thinking. We assume the main cause of this unsatisfactory state to be the preference towards encyclopaedic knowledge instead of critical thinking in education; therefore, we recommend particular strengthening of lifelong learning of teachers in this regard.

Key words: strategy research, level of critical thinking of respondents, comparison – students, teachers

Oblasť školstva v SR je jednou z tých, ktorá prechádza od roku 1990 transformačnými zmenami. Najčastejšie ide o označenia ako prechod z tradičného školstva na nové s množstvom prívlastkov – inovatívne, moderné, kreatívne a pod. Často diskutovanou otázkou je, ako pripraviť žiakov pre budúcnosť. V poslednej dobe sa do popredia dostáva oblasť kritického myslenia. Jediné analýzy, ktoré nám naznačujú nedostatky

slovenských žiakov v tejto oblasti sú medzinárodné previerky OECD PISA. Keďže rozvoj kritického myslenia je zakomponovaný v Štátnom vzdelávacom programe ako cieľová požiadavka, bolo potrebné zistiť stav tohto komponentu a rezervy, ktoré nám pomôžu posilniť edukáciu v súlade so spoločenskými požiadavkami.

Základným cieľom je diagnostikovať a analyzovať stav kritického myslenia žiakov a učiteľov vybraných gymnázií v SR. Zdrojom získaných výsledkov bol štandardizovaný Watson-Glaserov test hodnotenia kritického myslenia. V štúdiu predstavujeme stav kritického myslenia 651 respondentov rozdelených na dve kategórie – 365 žiakov a 286 učiteľov gymnázií východoslovenskej lokality.

V teoretických východiskách naznačujeme skúmanú problematiku z pohľadu priekopníkov v rámci SR a ČR, zároveň naznačujeme stratégiu výskumu kritického myslenia.

Acknowledgment: The work was supported by the Agency of Ministry of Education, science, research and sport of the Slovak Republic, the project ITMS:26110230069.

1 Teoretické východiská stratégie výskumu úrovne kritického myslenia

Jedným z prvých podnetov zameraný na výchovu ku kritickému mysleniu v SR bol grant v roku 1994 (Kolláriková, 1995, s. 5). Išlo prevažne o teoretické spracovanie problematiky pracovníkmi Pedagogickej fakulty UK v Bratislave spolu s odborníkmi z Univerzity v Severnej Iowe⁶³. Tomuto druhu myslenia na poli vedy a školskej praxe sa u nás nevenovala žiadna pozornosť⁶⁴. Za zásadné momenty záujmu o problematiku kritického myslenia považujeme hlavne medzinárodné testové previerky PISA OECD⁶⁵, ktoré pre našich 15-ročných žiakov dopadli nepriaznivo. Systematickejšie sa tejto problematike venujú ojedinelí autori⁶⁶. Centrálnym združením na podporu kritického myslenia v SR je Združenie Orava.

Pri formulovaní vedeckej otázky, aký je stav kritického myslenia žiakov a učiteľov gymnázií, sme narazili na nedostatok faktov, ktoré by vychádzali z výsledkov reprezentatívneho empirického skúmania. Okrem výsledkov medzinárodných meraní OECD PISA (2003, 2006, 2009, 2012 – 3. komponent: čítanie – uvažovanie a hodnotenie pod priemerom OECD) sme v podmienkach SR nezaznamenali žiadne iné výsledky, ktoré

⁶³Poznámka autorky: Spomenieme autorov, ktorí podporili myšlienku výchovy ku kritickému mysleniu medzi prvými na Slovensku: Z. Kolláriková, P. Gavora, M. Lapitka, Kurtis S. Meredith a Jeannie L. Steeleová M. Zelina (ako recenzent a odborný poradca v oblasti inovovania edukácie).

⁶⁴Poznámka autorky: Chýbali aj empirické poznatky v problematike kritického myslenia.

⁶⁵Poznámka autorky: Prvýkrát sa SR zúčastnila medzinárodných meraní OECD PISA v roku 2003 (prvého merania v roku 2000 sme sa ako krajina nezúčastnili). Tieto merania sa konajú každé tri roky a v každom meraní je dominantnou jedna z oblastí gramotnosti (čitateľská gramotnosť, matematická, prírodovedná). Testovanie v roku 2015 sa v SR uskutočnilo v termíne od 20. 4. do 1. 5. 2015).

⁶⁶Poznámka autorky: Uvádzame autorov ako A. Petrasovú (2006, 2009), I. Tureka (2005, 2008), P. Gavoru (2008, 2010), H. Grecmanovú a kol. (2000), M. Lapitku (2009), J. Čápa a J. Mareša (2001) a i.

by reprezentovali úroveň kritického myslenia samotných žiakov a aj osôb zodpovedných za ich vzdelávanie. Ďalším dôvodom riešenia bolo to, že poznávacie kompetencie a rečové zručnosti – čítanie s porozumením (napr. hodnotiť text z hľadiska obsahu, formy, jazykových prostriedkov a pod.) sú v Štátnom vzdelávacom programe zakomponované ako cieľové požiadavky. Zámerom výskumu bolo systematicky analyzovať problematiku kritického myslenia žiakov gymnázií (východiská záujmu o oblasť, súčasná situácia, skutočný stav) a naznačiť ďalšie možnosti atď. Keďže význam problematiky kritického myslenia v posledných rokoch stúpa a jej rozvoj sa považuje za kľúčovú kompetenciu, absencia empirických poznatkov viedla k nášmu výskumnému zámeru.

2 Zameranie výskumu

Z podstaty problematiky kritického myslenia vyplýva, že ide o náročnú a neprebádanú problematiku zahrňujúcu intelektuálny proces zameraný na vyššie kognitívne procesy. Teoretická analýza nám naznačuje potrebu zamýšľať sa nad možnosťami v skúmanej oblasti.

2.1 Formulácia a cieľ výskumu

Absencia empirických výskumov viedla **k formulácii vedeckého problému**: Aký je stav kritického myslenia žiakov a učiteľov vybraných gymnázií východoslovenskej lokality? **Hlavným cieľom výskumu** bolo diagnostikovať a analyzovať stav kritického myslenia žiakov a učiteľov vybraných gymnázií v SR. Čiastkovým cieľom bolo komparovať získané výsledky.

2.2 Charakteristika výberového súboru

Výskum úrovne kritického myslenia sme realizovali v roku 2011 až 2012. **Dostupný výber** (Švec, 1998) tvorili žiaci 1. ročníka gymnázií (6 gymnázií Prešovský kraj, 4 – Košický kraj) a učitelia gymnázií (8 gymnázií Prešovský kraj a 4 – Košický kraj): **365 žiakov** a **286 učiteľov** vybraných gymnázií východoslovenskej lokality (Tabuľka 1).

Tabuľka 1. Kategórie respondentov výskumu

Kategórie respondentov výskumu	Ženské rodové zaradenie		Mužské rodové zaradenie		Spolu	
	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť (%)	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť (%)	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť (%)
Žiaci gymnázií	220	60,27	145	39,73	365	100
Pedagógovia gymnázií	192	67,13	94	32,87	286	100

2.3 Metodika výskumu

Základným merným prostriedkom *empirického výskumu* bol štandardizovaný *Watson-Glaserov test hodnotenia kritického myslenia /T – 185/* – Forma C (Watson, Glaser, 2000). Uvedený test pozostával zo série piatich subtestov (úsudok, rozpoznávanie domniek, dedukcia, interpretácia, hodnotenie argumentov). Test obsahoval 80 úloh, z ktorých každá vyžadovala uplatnenie schopností analytického uvažovania. Išlo o typ informácií, aký bežne nachádzame v novinách, časopisoch alebo v médiách. Zahrňovali komentáre a tvrdenia, ktoré by človek nemal slepo, bez kritického zhodnotenia, akceptovať. Hrubé skóre Watson-Glaserovho testu bolo tvorené celkovým súčtom správnych odpovedí. Zo *štatistických metód* boli využité základné štatistické charakteristiky: početnosť (n), priemer (x), medián a smerodajná odchýlka (s). Pri porovnávaní signifikantnosti rozdielov priemerov medzi kategóriami respondentov výskumu sme využili LSD test.

3 Analýza a interpretácia stavu kritického myslenia

Predmetom tejto časti je analýza a interpretácia výsledkov výskumu. Cieľom je predstaviť výsledky stavu kritického myslenia žiakov a učiteľov a jednotlivé zistenia komparovať. V diskusii hľadáme príčiny nelichotivých zistení.

3.1 Analýza stavu kritického myslenia žiakov gymnázií

V rámci tejto kategórie respondentov boli analyzované odpovede 365-tich žiakov 1. ročníka štvorročných gymnázií východoslovenskej lokality (Košický a Prešovský kraj). V tabuľke 2 uvádzame popisné štatistiky dát výskumu respondentov.

Tabuľka 2. Popisné štatistiky výsledkov testu žiakov vybraných gymnázií v SR

Žiaci gymnázií	Početnosť (n)	HS x	HS min	HS max	HS s	HS rozpätie	HS 25. kvantil	HS medián	HS 75. kvantil
Spolu	365	40,41	16	53	5,94	37	37	41	45

HS – hrubé skóre **x** – aritmetický priemer **min** – minimálna hodnota

max – maximálna hodnota **s** – smerodajná odchýlka

V súbore žiakov vybraných gymnázií SR sme zistili priemerné hrubé skóre (ďalej len HS) dosiahnuté v Watson-Glaserovom teste, ktoré predstavovalo hodnotu 40,41 z celkového počtu 80 bodov. Medián predstavoval hodnotu 41. Z Tabuľky 2 môžeme vyčítať, že v intervale od hodnoty 37 bodov (HS – 25. kvantil) do hodnoty 45 bodov (HS – 75. kvantil) sa nachádzalo 50 % štatistického súboru. Variačné rozpätie v celom súbore žiakov predstavovalo hodnotu 37, čo znamená rozdiel medzi maximálnym dosiahnutým HS (53 bodov) a medzi minimálnym dosiahnutým HS (16 bodov). Maximálne dosiahnuté

HS (53 bodov) dosiahol len jeden žiak. Najnižšie HS v teste predstavovalo hodnotu 16 bodov (jeden žiak).

Namerané hodnoty v Watson-Glaserovom teste považujeme za neuspokojivé. Dovolíme si poznamenať, že škola nevenuje pozornosť rozvoju tohto potenciálu. Výsledky výskumu poukazujú na potrebu rozvoja kritického myslenia žiakov v školách, a to prostredníctvom metód, ktoré viac aktivizujú žiakov, umožnia im premýšľať, diskutovať, robiť úsudky a poskytnú príležitosť prežiť radosť z vlastného úspechu.

3.2 Analýza stavu kritického myslenia učiteľov gymnázií

V oblasti schopnosti analyticky uvažovať boli testovaní aj učitelia vybraných gymnázií východoslovenskej lokality. V tabuľke 3 uvádzame popisné štatistiky dát výskumu 286 respondentov tejto kategórie.

Tabuľka 3. Popisné štatistiky výsledkov testu učiteľov gymnázií

Učitelia gymnázií	Početnosť (n)	HS x	HS min	HS max	HS s	HS rozpätie	HS 25. kvantil	HS medián	HS 75. kvantil
Spolu	286	41,15	29	55	4,66	26	38,00	41,00	44,00

HS – hrubé skóre **x** – aritmetický priemer **min** – minimálna hodnota

max – maximálna hodnota **s** – smerodajná odchýlka

Priemerná hodnota HS učiteľov vybraných gymnázií SR (v teste kritického myslenia) predstavovala 41,15 bodov. Medián v tomto výberovom súbore predstavoval hodnotu 41. Analýzou výsledkov sme zistili, že najpočetnejšiu triedu (modus) predstavovala hodnota HS 41. Z tabuľky 3 môžeme vyčítať, že v intervale od hodnoty 38 bodov (HS – 25. kvantil) do hodnoty 44 bodov (HS – 75. kvantil) sa nachádzalo 50 % tohto štatistického súboru. Variačné rozpätie vo výberovom súbore učiteľov predstavovalo hodnotu 26 (rozdiel medzi maximálnym dosiahnutým HS 55 bodov a medzi minimálnym dosiahnutým HS 29 bodov). Najnižšiu hodnotu HS 29 bodov dosiahol jeden pedagóg a maximálnu hodnotu HS 55 bodov dosiahol taktiež jeden pedagóg. Smerodajná odchýlka v tomto súbore bola 4,66.

Z nášho pohľadu tieto výsledky sú veľmi slabé. Úlohy v jednotlivých testových oblastiach Watson-Glaserovho testu boli veľmi náročné a vyžadovali viac, než len povrchové čítanie. Dôraz sa kládol na nezávislé a analytické uvažovanie. Tieto výsledky dokazujú, že učitelia sú poznačení v prevažnej miere transmisívnym modelom vyučovania, ktorý dominoval v ich príprave počas základnej, strednej a vysokej školy.

3.3 Komparácia stavu kritického myslenia žiakov a učiteľov gymnázií

Uvedomujeme si, že žiaci a učitelia sú dve skupiny, ktoré sa od seba líšia minimálne skúsenosťami a vzdelaním. No napriek odlišnostiam by sme uviedli jedno zo zaujímavých zistení, ktoré prezentujeme v Tabuľke 4.

Tabuľka 4. Rozdiel v úrovni kritického myslenia medzi žiakmi a učiteľmi vybraných gymnázií východoslovenskej lokality

Skupiny výskumu	LSD test; premenná – priemer HS všetkých skupín Označené rozdiely sú významné na hladine $p < ,05000$	
	{1} x = 41,150	{2} x = 40,419
Učítelia vybraných gymnázií{1}		0,080750
Žiaci vybraných gymnázií{2}	0,080750	

HS – hrubé skóre x – priemer

Z Tabuľky 4 môžeme vyčítať, že medzi učiteľmi a žiakmi vybraných gymnázií SR nebol preukázaný štatisticky významný rozdiel ($p = 0,08$) v úrovni ich kritického myslenia. Vzhľadom k uvedeným hodnotám v prezentovanej Tabuľke 4 konštatujeme, že žiaci v priemere dosiahli nižšie výsledky oproti učiteľom približne o 0,96 bodov, no *v celkovej úrovni kritického myslenia **neexistujú významné rozdiely medzi učiteľmi a žiakmi vybraných gymnázií SR.*** Keďže učitelia predstavujú vzdelanostnú špičku populácie, očakávali sme oveľa lepšie výsledky v kritickom myslení.

3.4 Diskusia

V kontexte zhodnotenia stavu **kritického myslenia žiakov vybraných gymnázií v SR** sme vybrali referenčné údaje kombinovaného súboru žiakov gymnázií ($N = 108$) na juhu Londýna vo veku 16 až 17 rokov (Watson, Glaser, 2000, s. 54). Priemerné HS (dosiahnuté v teste kritického myslenia) v súbore britských respondentov bolo 57,7. Priemerná hodnota HS slovenských žiakov vybraných gymnázií bola 40,41 bodov. Rozdiel v priemere predstavoval približne 17,99 bodov v neprospech slovenských gymnazistov. Náš najlepší žiak, ktorý dosiahol hodnotu HS 53, nedosiahol ani 50 % z britského hodnotenia. Najnižšiu hranicu referenčných údajov britské normy uvádzali pri HS 35. Z nášho výberového súboru gymnazistov do úrovne tejto hranice (vrátane) spadá 73 respondentov (19,99 %). Konštatujeme, že necelých 20 % slovenských žiakov vybraných gymnázií SR preukázalo veľmi nízke analytické schopnosti.

Podmienkou kritického uvažovania je schopnosť kriticky čítať a porozumieť textu. Odborníci (Krajčová a Daňková, 2001; Petrasová, 2009 a i.) sa zhodli v tom, že ide o komplex myšlienkových postupov začínajúcich informáciou a končiacich prijatím rozhodnutia. Petrasová (2009, s. 6) hodnotí kritické uvažovanie ako intelektuálny proces, ktorý spočíva v pojmovom uchopení, analýze, syntéze a vyhodnotení informácií. V súvislosti s uvedeným konštatujeme, že tieto operácie robia slovenským žiakom problémy. Namerané hodnoty v Watson-Glaserovom teste považujeme za neuspokojivé. Priemerné HS (40,41) naznačilo, že žiaci majú problém robiť logické uzávery, ku ktorým mali dospieť na základe pozorovaných alebo predpokladaných faktov; majú problém identifikovať nevypovedané domnienky; nevedia dedukovať; majú problém hodnotiť

argumenty, ktoré sú vzhľadom na daný problém podstatné alebo nepodstatné atď. Dovoľme si poznamenať, že škola nevenuje pozornosť rozvoju tohto potenciálu. Maňák (2006, s. 7) konštatuje, že miesto učenia sa z učebníc a samostatného vyhľadávania poznatkov sa často praktizuje diktovanie učiva učiteľom. To k analytickému mysleniu nevedie, naopak, podporuje pasívnu recepciu a pamäťové memorovanie. Stále prevláda monológ učiteľa a žiaci sa v priebehu výučby dostanú k slovu zriedkakedy. Je to pravý opak v porovnaní so svetovým trendom. Ďalší fakt uvádzame napr. učebnice slovenského jazyka pre stredné školy (Caltiková a kol., 2006). Negatívom boli práve chýbajúce úlohy podporujúce rozvoj kritického myslenia (*Podložte svoje tvrdenie..., Zargumentujte..., Posúďte, čo je dôsledkom...?, Porovnajte s normou..., Uvedte za a proti..., Aké sú dôvody...?* atď.). Tieto nedostatky nachádzame aj napriek tomu, že výsledky z prvého medzinárodného merania PISA 2003 boli už známe a analyzované aj s možnými príčinami nelichotivého stavu práve v oblasti kritického myslenia. Za posledné roky vidíme zmenu v tejto oblasti, pretože nová učebnica a cvičebnica pre spomínaný predmet (Caltiková a kol., 2011) spĺňa európske modely. Rôznorodosť textov a množstvo zakomponovaných úloh podporuje kritické myslenie žiakov. Majú ich k dispozícii všetky stredné školy?

Vrátíme sa k naznačeným výsledkom OECD PISA. Uskutočnené analýzy výsledkov napr. PISA 2009 poukázali na to, že slovenskí žiaci najhoršie výsledky dosiahli v činnosti *čítanie – uvažovanie a hodnotenie* (Koršňáková, Kováčová, Heldová, 2010, s. 20). Z. Zimenová, 2010, s. 1) konštatuje, že iba menej ako štvrtina slovenských žiakov dokáže kriticky uvažovať. V roku 2012 v rámci medzinárodného merania PISA bola zahrnutá možnosť testovať žiakov v oblasti riešenia problémov. Obzvlášť dôležitá pre tieto úlohy je schopnosť žiaka argumentovať, čo považujeme za jeden z komponentov kritického myslenia. Výkon slovenských žiakov bol signifikantne nižší ako priemer OECD (NÚCEM, 2014).

Vo vzťahu k celkovému hodnoteniu kritického myslenia 15 až 16 ročných žiakov môžeme konštatovať, že v podmienkach SR sa rozvoju kritického myslenia nevenovala dostatočná pozornosť. Aj keď rozvoj tejto schopnosti je zakomponovaný ako cieľová požiadavka v ŠVP, zdá sa, že táto problematika si nenašla trvalé miesto v edukácii. Neuspokojivé výsledky našich žiakov v OECD PISA poukázali na potrebu zamýšľať sa v prvom rade nad profesionalizáciou pedagógov, ktorí sú jedným z kľúčových aktérov determinujúcich ich školskú úspešnosť. V tomto smere upriamime pozornosť na výsledky **stavu kritického myslenia pedagógov** vybraných gymnázií východoslovenskej lokality. Poskytnuté referenčné údaje autormi testu hodnotenia kritického myslenia predstavujú stav tohto komponentu britských uchádzačov o pedagogickú profesiu (Watson, Glaser, 2000, s. 64). Vybraná kategória respondentov bola najbližšie vo vzťahu skúmanej premennej k nášmu súboru učiteľov gymnázií. Priemerné HS britských respondentov (N = 64) predstavovalo hodnotu 64,25. Priemerná hodnota HS našich respondentov bola 41,15. Rozdiel v skupinách predstavoval v priemere približne 23,10 bodov v neprospech slovenských učiteľov. Náš

najlepší učiteľ, ktorý dosiahol hodnotu HS 55, nedosiahol ani 50 % z britského hodnotenia.

Neuspokojivé výsledky učiteľov vybraných gymnázií v SR poukázali na potrebu zamýšľať sa nad ich celoživotným vzdelávaním. Hlavný dôvod tohto stavu vidíme v tradičnom charaktere učiteľskej profesie. Kosová (2007, 2009) konštatuje, že je to profesia prebiehajúca celkovo v silne konzervatívnom a do seba uzatvorenom prostredí školskej triedy. Pohľad učiteľov na vlastné vzdelávanie je výrazne ovplyvnený tým, že školu neopustili od svojich šiestich rokov a svoje vzdelávanie si predstavujú tak, ako svoje vyučovanie žiakov. Učitelia často preferujú kurzy a semináre vonkajších vzdelávacích subjektov. Požadujú kvalitné prednášky, ktoré by im všetko objasnili, požadujú hotové praktické námety ihneď použiteľné v škole (najlepšie priamo rozmnožené). Podľa Lazarovej (2005, s. 82) vyplýva, že hoci učitelia deklarujú uvedomovanie si nutnosti sa vzdelávať, prevažná väčšina tvrdí, že nemá čas alebo peniaze a 40 % ho považuje za fyzickú a psychickú záťaž. Takýto proces vzdelávania našich učiteľov pôsobí neucelene a nesystematicky. Navyše bolo by vhodné zistiť obsahové zameranie jednotlivých kurzov.

Komparácia stavu kritického myslenia žiakov a pedagógov vybraných gymnázií východoslovenskej lokality priniesla neočakávané výsledky. Aj keď učitelia dosiahli vyššie priemerné HS (41,15) oproti žiakom (40,41), štatisticky neboli preukázané významné rozdiel v úrovni kritického myslenia. Výsledok výskumu učiteľov svedčí o ich nedostatočnej schopnosti kriticky myslieť. Môžu byť žiaci dobrí v kritickom myslení, keď ich učitelia vykazujú slabé výsledky v tejto oblasti? Vo výskume stavu kritického myslenia sa potvrdili konštatovania Petrasovej (2009, s. 9), že naši učitelia nie sú dostatočne pripravení ako kriticky mysliaci jedinci. Výsledky výskumu dokazujú, že kvalita našich učiteľov z hľadiska ich kritického myslenia nezodpovedá nárokom učiacej sa spoločnosti.

Záver

V príspevku sme predstavili stav kritického myslenia 365 žiakov a 286 učiteľov východoslovenskej lokality. Priemerné hrubé skóre dosiahnuté v Watson-Glaserovom teste hodnotenia kritického myslenia u žiakov ($r = 40,41$) a učiteľov ($r = 41,15$) dostupného výberu považujeme za neuspokojivý výsledok. Komparáciou priemerov jednotlivých skupín výskumu sme zistili, že medzi učiteľmi a žiaci neexistuje štatistický významný rozdiel v ich kritickom myslení. Dôvod tohto stavu vidíme v uprednostňovaní encyklopedických vedomostí pred vyššími myšlienkovými operáciami. Výsledky výskumu nás nútia zamýšľať sa v prvom rade nad profesionalizáciou učiteľov. Učiteľom odporúčame ponuky vzdelávania prostredníctvom lektorov spolupracujúcich so Združením Orava, ktorí prichádzajú priamo do škôl. Výučba v škole by sa mala viac zamerať na oveľa vyššiu úroveň aktivity žiakov, na úlohy podporujúce vyššie myšlienkové operácie, aplikáciu diferenciácie organizačných foriem, metód a úloh zameraných na rozvoj kritického myslenia. Podotýkame, že výučba žiakov založená na

rozvoji kritického myslenia by predpokladala oveľa zainteresovanejší prístup pedagógov k príprave na vyučovaciu hodinu, zmeny v obsahovej stránke jednotlivých predmetov, veľa trpezlivosti a aj inú pregraduálnu prípravu učiteľov. Na slovenských vysokých školách chýba systematická príprava budúcich učiteľov kvôli výchove ku kritickému mysleniu. Univerzitám a vysokým školám na Slovensku v otázkach celoživotného vzdelávania chýba vypracovaný komplexný program na možnosť ďalšieho vzdelávania sa v tejto problematike. Preto odporúčame posilniť experimentálne výskumy v skúmanej oblasti.

Použitá literatúra

- CALTÍKOVÁ, M. a kol. *Slovenský jazyk a literatúra pre 1. ročník stredných škôl*. 1. vyd. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2006, 95 s. ISBN 80-7158-605-6.
- CALTÍKOVÁ, M. a kol. *Učebnica Slovenský jazyk 1 pre stredné školy*. 1. vyd. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2011, 96 s. ISBN 978-80-8120-045-8.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z. a kol. *Výchova ku kritickému mysleniu: teória a prax*. Vyd. 1. Bratislava: ŠPÚ, 1995, 93 s. ISBN 80-85756-18-8.
- KORŠŇÁKOVÁ, P., J. KOVÁČOVÁ a D. HELDOVÁ. *PISA 2009 Slovensko: Národná správa*. Vyd. 1. Bratislava: NÚCEM, 2010, 60 s. ISBN 978-80-970261-4-1.
- KOSOVÁ, B. Špecifické otázky učenia sa učiteľov. In: PAVLOV, I. *Ako sa učitelia učia?* Vyd. 1. Prešov: MPC, 2007, s. 12–19. ISBN 978-80-8045-493-7.
- KOSOVÁ, B. *Širšie kontexty testovania čitateľskej gramotnosti PISA*. In: IUVENTA [online]. Bratislava: Iuventa, 2009, 18. 06. 2015 [cit.2015-06-18]. Dostupné z: http://www.iuventa.sk/files/documents/7_vyskummladeze/spravy/davm016/cit_g ram_final.pdf
- KRAJČOVÁ, N. a A. DAŇKOVÁ. *Všeobecná didaktika – terminologické minimum*. Prešov: Manacon, 2001, 119 s. ISBN 80-89040-09-8.
- LAZAROVÁ, B. *Otázky ďalšieho vzdelávania učiteľů*. Brno, 2005, Habilitačná práca . PF Masarykovej univerzity v Brne. Vedúci práce nezistený.
- MAŇÁK, J. *Výukové metódy a školské vzdelávacie programy*. *Komenský*. 2006, roč. 131, č. 2, s. 6–8.
- NÚCEM. *PISA 2012: Výsledky medzinárodného výskumu 15-ročných žiakov v oblasti – Riešenie problémov z pohľadu Slovenska*. In: NÚCEM [online]. Bratislava: NÚCEM, 2012, 18. 06. 2015 [cit.2015-06-18]. Dostupné z: www.nucem.sk/sk/medzinarodne_merania/project/5
- PETRASOVÁ, A. *Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy*. 2. rozšírené vyd. Prešov: Rokus, 2009, 136 s. ISBN 978-80-89055-88-3.
- WATSON, G., GLASER, E. M. *Test hodnotenia kritického myslenia*. Bratislava: Psychodiagnostika, 2000.
- ZIMENOVÁ, Z. *Výsledky medzinárodnej štúdie PISA*. In: *Slovenský rozhlas* [online]. Bratislava: Konzervatívny inštitút M. R. Štefánika, 2012, 18. 03 2012 [cit.2012-03-

18]. Dostupné
http://www.noveskolstvo.sk/article.php?501&ezin_author_id=990)

z:

Edukátor v záujmovom vzdelávaní dospelých v role animátora

Mgr. Veronika Kupcová, PhD. Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, Katedra andragogiky, Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica, e-mail: veronika.kupcova@umb.sk

Abstrakt: Jedným z kľúčových determinantov kvality vo vzdelávaní dospelých je edukátor. Príspevok prináša pohľad na špecifiká práce edukátora v záujmovom vzdelávaní dospelých. Osobitá pozornosť je pritom venovaná edukátorovi v role animátora. Príspevok z tohto pohľadu analyzuje uplatnenie animácie ako metódy výchovno-vzdelávacej práce s dospelými.

Kľúčové slová: záujmové vzdelávanie dospelých, vzdelávateľ dospelých, animácia, animátor

Educator in interest-based adult education in the role of an animator

Abstract: One of the key determinants of the quality of adult education is the educator. The paper provides insight into the specifics of the educator's work in interest-based adult education. Particular attention is paid to the educator in the role of an animator. From this perspective, the paper analyzes the application of animation as a method of educational work with adults.

Key words: interest-based adult education, adult educator, animation, animator

V súčasnosti je stále aktuálnou otázkou vytváranie vhodných podmienok a príležitostí na to aby sa človek učil počas celého života. Pojem celoživotné vzdelávanie (učenie, učenie sa) je široko chápaný, pričom najčastejšie sa vzťahuje k vzdelávaniu a k odbornej príprave naprieč všetkých vekových kategórií, a vo všetkých oblastiach života, či už ide o formálne, neformálne alebo informálne učenie (sa). Jednou z hlavných ideí konceptu celoživotného vzdelávania je umožniť emancipáciu občanov a plné zapojenie sa do spoločnosti (v zmysle sociálnom, občianskom, ekonomickom). Beneš (2014, s. 36) konštatuje, že cieľom politickej snahy realizovať myšlienku celoživotného vzdelávania a učenia je v súčasnom rámci Európskej únie predovšetkým zamestnateľnosť, konkurenčná schopnosť ekonomiky, sociálna súdržnosť a aktívne občianstvo. Potreba a účel samotného vzdelávania dospelých sa zdôvodňuje z niekoľkých hľadísk (podrobnejšie In: Beneš, 2014), pričom sa predovšetkým spája so zvyšovaním, rozširovaním, či inováciou kvalifikácií a kompetencií. Súčasný akcent na profesijné

vzdelávanie smeruje však k výrobe pracovnej sily, nie k humanistickému rozvoju človeka (Šimek In: Palán, 2014), k prínosu pre jedinca, v rámci ktorého sa podľa Beneša (2014, s. 36) vyzdvihuje predovšetkým možnosť jeho sebarealizácie. Na tejto pomyselnej strane s vysokým akcentom na humanistický rozvoj človeka stojí aj záujmové vzdelávanie dospelých, ktoré je obvykle na okraji záujmu zo strany štátu a v uvedenom kontexte ani nemožno hovoriť, napr. o podpore inštitucionálnych príležitostí apod. Aj napriek tomu môžeme sledovať postupný nárast počtu podujatí záujmového vzdelávania dospelých a s ním súvisiaci zvýšený záujem o otázky zabezpečovania, resp. zvyšovania kvality tohto typu podujatí.

Determinanty kvality záujmového vzdelávania dospelých možno vymedziť v niekoľkých rovinách (podrobnejšie in Kupcová, 2014), no kvalita vzdelávacích podujatí v rozhodujúcej miere závisí od kvality samotného vzdelávateľa. Cieľom tohto príspevku je špecifikácia roly animátora v podmienkach záujmového vzdelávania dospelých.

Záujmové vzdelávanie dospelých

Záujmové vzdelávanie dospelých možno vymedziť ako systém krátkodobých i dlhodobých výchovno-vzdelávacích aktivít, prevažne mimoškolského charakteru, ktoré umožňujú širokej vrstve obyvateľstva vo svojom voľnom čase zlepšovať kvalitu života prostredníctvom sebarealizácie, uspokojovania individuálnych vzdelávacích potrieb a záujmov. Realizácia záujmového vzdelávania môže mať pozitívny vplyv tak na individuálny rozvoj, ako aj na rozvoj spoločnosti, keďže prispieva k udržiavaniu a rozvíjaniu kultúrneho kapitálu vytváraním širších predpokladov pre kultiváciu osobnosti, a to dotváraním individuality, jej hodnotovej orientácie, a taktiež podporuje ideu celoživotného učenia (sa) (Chomová, 2011; Šerák, 2009; Palán 2002). Ide o oblasť rozmanitých vzdelávacích aktivít, individuálnych alebo skupinových; systematicky organizovaných alebo až sebariadených. V príspevku je pozornosť zameraná na organizované formy tohto druhu vzdelávania.

„Cieľom záujmového vzdelávania dospelých je individuálna a sociálna kultivácia osobnosti človeka prostredníctvom uspokojovania jeho špecifických edukačných potrieb a záujmov“ (Krystoň, 2011, s. 106). Jeho cieľom teda nie je primárne príprava na profesijné využitie získaných vedomostí a schopností, ale skôr rozširovanie horizontu ponúkaných možností, slúži zároveň ako nástroj k prekonaniu jednostrannosti v širšom slova zmysle (jednostrannosť odbornej prípravy, pracovnej činnosti apod.) (Šerák, 2009). Účasť na tomto type edukačných aktivít sa spája potrebou sebarealizácie a túžbou človeka po poznaní, po obohatení svojich doterajších vedomostí, schopností a zručností v oblasti svojho záujmu. Ďalšou z výhod je aj skutočnosť, že účastníci záujmového vzdelávania prichádzajú s vysokou mierou vnútornej motivácie a podujatia tohto typu obvykle sprevádza radosť z poznávania. Nie nadarmo sa hovorí, že ak chceme dospelých niečo naučiť je potrebné ich motivovať a na druhej strane radosť

z poznávania predstavuje skrytú silu, ktorá poháňa celý proces učenia, ale aj kritické myslenie a uvažovanie.

Oblasť záujmového vzdelávania dospelých je charakteristická svojou obsahovou pestrosťou, ktorá vyplýva zo šírky záujmov jednotlivcov. Pestrosť záujmov ľudí sa odzrkadľuje v rozmanitej typológii druhov záujmového vzdelávania dospelých. Obsah záujmového vzdelávania dospelých tvoria témy z rôznych oblastí (veda, technika, umenie, história), o ktoré je individuálny alebo spoločenský záujem. Rozmanitosť tak možno sledovať aj vo vzťahu k jednotlivým rolám vzdelávateľov v záujmovom vzdelávaní dospelých.

Edukátor v záujmovom vzdelávaní dospelých

Jednou z hlavných tém odborných diskusií posledných rokov v oblasti vzdelávania dospelých je zabezpečovanie a zvyšovanie kvality vzdelávacích podujatí. Na problematiku kvality vo vzdelávaní dospelých možno nazerať z viacerých hľadísk. V popredí sú tie prístupy, ktoré sa orientujú na spokojnosť účastníka vzdelávania. Spokojnosť účastníka vzdelávania je najčastejšie posudzovaná práve vo vzťahu k vzdelávateľovi, s čím súvisí aj neustále zvyšovanie nárokov na výkon tejto profesie. Rola vzdelávateľa je pritom len jednou z úloh, ktoré musí obvykle zvládať pracovník v oblasti vzdelávania. V praxi sa nezriedka stretávame s tým, že jedna osoba je nútená zvládať niekoľko rôznych činností, či už technické a administratívne činnosti, lektorskú činnosť, zabezpečovanie propagačnej činnosti apod. Průcha, Veteška (2012, s. 278) uvádzajú, že vzdelávatelia dospelých vystupujú v nasledujúcich špecializovaných rolách: lektora, trénera, kouča, tútora, mentora, inštruktora, moderátora, konzultanta, mediátora, poradcu, metodika vzdelávania a manažéra vzdelávania. Je až paradoxné, že aj napriek množstvu uvedených činností, nemá rola vzdelávateľa v súčasnej spoločnosti výraznejšie postavenie, skôr naopak. Connolly (2008) napríklad hovorí o profesii vzdelávateľa dospelých ako o tzv. neviditeľnej profesii. Prusáková (2014, s. 19) v uvedenom kontexte konštatuje, že vzdelávateľ dospelých je málo viditeľnou profesijnou skupinou aj v podmienkach Slovenskej republiky.

Vzdelávateľov dospelých je možné rozdeliť do dvoch základných skupín: vzdelávatelia, ktorí sú v priamom vzdelávacia kontakte s účastníkmi a vzdelávatelia, ktorí nie sú v priamom kontakte s účastníkmi. Jarvis (2008) rozoznáva až sedemnást' rozličných rolí vzdelávateľov dospelých. Na jednej strane ide o rolu mentora, tútora, inštruktora a i., na druhej strane o rolu vzdelávateľa ako výskumníka, autora učebných materiálov, konzultanta a i. V praxi sa najčastejšie stretávame s termínom lektor, pod ktorý bývajú zaradované aj ostatné kategórie, resp. role a neraz je ním nahrádzaný aj samotný pojem vzdelávateľ dospelých. Frk (2005) uvádza, že pojem vzdelávateľ dospelých možno považovať za najvšeobecnejší pojem. V prezenčnej forme vzdelávania zväčša vystupuje ako lektor, či ako učiteľ dospelých, pri dištančnom vzdelávaní vstupuje skôr do roly poradcu, tútora, či facilitátora. Pri výcviku uvažujeme aj o tréneroch a inštrukturoch.

Oblasť záujmového vzdelávania dospelých je v uvedenom kontexte špecifická tým, že niektorí edukátori – vzdelávatelia dospelých jednoducho neidentifikujú samých seba ako vzdelávateľov. Stretávame sa s tým napríklad pri niektorých inštruktoroch, tréneroch a pod. Ak uvažujeme o zabezpečovaní, resp. zvyšovaní kvality tak tu sa javí ako problematická práve uvedená skutočnosť. Ved' aj pre vzdelávateľov v tejto oblasti platí, že „profesionalitu lektora podporuje znalosť faktorov determinujúcich efektivitu vzdelávania“ (Pavlov, 2014, s. 141) a pravdepodobne sa nedostaneme ďaleko v prípade, ak samotný vzdelávateľ dospelých nielen že nepozná zákonitosti efektivity vzdelávania, nemá potrebu zvyšovať svoju kvalitu, ale dokonca neidentifikuje samého seba ako vzdelávateľa.

Nároky na prácu vzdelávateľov dospelých sa postupne vo všeobecnosti zvyšujú. Súvisí to okrem iného aj s nárastom príležitostí a skúseností v tejto oblasti. Na druhej strane títo pracovníci musia byť pripravení vystupovať v rôznych profesijných rolách, nielen v role vzdelávateľa.

V prípade ak nazeráme na obsah práce edukátorov v záujmovom vzdelávaní dospelých z užšieho pohľadu, teda ako na vzdelávaciu činnosť v úzkom slova zmysle, môžeme podľa Šeráka (2009, s. 125) identifikovať nasledujúce **role vzdelávateľov**:

- **tútor**: metodik a poradca, ktorý je v kontakte s učiacimi (sa), poskytuje spätnú väzbu a pomáha riešiť ich problémy; tento pojem sa využíva predovšetkým v rámci dištančného vzdelávania;
- **inštruktor**: uplatňuje sa predovšetkým v odbornej príprave a pri nácviku konkrétnych postupov; pojem sa používa aj v rámci outdoorových aktivít;
- **tréner**: vedie dospelých pri praktickom nácviku konkrétnych zručností, pri získavaní žiaducich návykov a spôsobov správania;
- **moderátor**: organizuje podujatia, aktivizuje účastníkov podujatia a celkovo optimalizuje priebeh činností; uplatňuje sa v rámci skupinových aktivít (seminár, workshop, beseda, konferencia);
- **facilitátor**: jeho úlohou je uľahčovať priebeh učenia, motivovať učiaceho sa jedinca, odstraňovať prekážky a bariéry alebo napomáhať pri orientácii v informačných zdrojoch;
- **konzultant**: poradca, ktorý poskytuje základné informácie, návody k štúdiu alebo odborné stanoviská;
- **animátor**: ponúka pozitívnu motiváciu, predkladá kvalitné a atraktívne možnosti sebarealizácie a využitia voľného času.

V nasledujúcich častiach príspevku sa budeme podrobnejšie zaoberať práve rolou animátora v podmienkach záujmového vzdelávania dospelých. Práve túto rolu vzdelávateľa dospelých možno vnímať ako kľúčovú pri aktivizácii edukantov. V uvedenom kontexte aj Krystoň (2011, s. 119) uvádza, že dôraz na aktívnu participáciu edukantov charakterizuje záujmové vzdelávanie a zároveň je jedným z typických znakov animácie.

Animácia

Pôvod slova animácia možno hľadať v latinskom slove „anima“ = duša. Animovať teda znamená oduševňovať, tzn. dávať dušu, pričom slovo „duša“ je v tomto smere považované za ekvivalent slova „život“. Animovať potom znamená oživiť a animácia = oduševnenie, oživenie. S pojmom animácia sa stretávame vo viacerých oblastiach, predovšetkým sa tento pojem spájal s filmovým priemyslom a od polovice 20. storočia sa pojem animácia viaže aj k problematike voľného času, spoločenského a kultúrneho života, cestovného ruchu (Križanová, 2005; Kaplánek 2013). V širšom význame animácia zahŕňa akúkoľvek činnosť človeka, ktorý prebúdzá druhých k aktivite, organizuje a sprevádza ich, aby v nej zotrvali tak, aby aktivita splnila svoje poslanie (Brestovanský, 2013, s. 57).

V andragogike sa stretávame s pojmom animácia v niekoľkých významoch. Autori Šimek a Bartoňková (2002, s. 16–23) dokonca v rámci možných ponímaní predmetu andragogiky uvažujú aj o možnosti chápať andragogiku ako vedu o animácii (oduševňovaní), nikdy sa nekončiacej humanizácii dospelého človeka. Jednoducho povedané, za najvšeobecnejší predmet andragogiky možno podľa uvedených autorov považovať práve animáciu človeka – proces získavania a rozvíjania špecificky ľudských vzorcov správania, proces osvojovania špecificky ľudských hodnôt vytvorených v priebehu existencie civilizácie.

Animáciu je možné vo všeobecnosti vnímať jednak ako cieľ, metódu, proces, či samotnú aktivitu. Animačné aktivity stimulujú konkrétnu sféru sociokultúrneho systému alebo „provokujú“ konkrétny typ ľudskej skúsenosti. Ak rozumieme pod animáciou metódu rôznorodých aktivít a podujatí, tie sa môžu vzťahovať k sfére sociálnej, kultúrnej, prípadne k sfére voľnočasových aktivít (Slušná, Strelková, 2007, s. 182–183). Z andragogického hľadiska nazeráme na animáciu ako na „metódu výchovno-vzdelávacej práce s dospelými, založenú na pozitívnej motivácii, pozitívnom vedení a povzbudzovaní pri hľadaní, prípadne znovunachádzaní životnej, profesijnej a pracovnej dráhy. Pri animácii môže andragóg ponúknuť možnosti výberu pri sebarealizácii v takých oblastiach, ako je vzdelávanie, sebavzdelávanie, športové a kultúrno-osvetové aktivity a pod.“ (Hotár a kol. 2000, s. 41).

Krystoň (2011, s. 120) vo svojej publikácii poukazuje na široké uplatnenie metódy animácie aj v záujmovom vzdelávaní dospelých. Animácia, chápaná ako oživovanie, mobilizácia a facilitácia individuálnej aktivity i spoločenských síl, sa môže dotýkať, napr. jednotlivých obsahových oblastí kultúry. Najznámejšími sú práve animačné činnosti v oblasti umenia (Čornaničová, 2006, s. 56–57), no metóda animácie má ďaleko širší potenciál ako „len“ sprístupnenie rôznych kultúrnych artefaktov, či spestrenie programu dní strávených na dovolenke. Pri využívaní metódy animácie v záujmovom vzdelávaní dospelých uvažujeme predovšetkým o zvýšení aktívnej participácie účastníkov vzdelávania, o efektívnejšom dosahovaní stanovených cieľov aktivity, resp. podujatia, o zvýšení záujmu o aktívne trávenie voľného času, o podpore sebarealizácie, komunikácie, o podpore v získavaní nových kontaktov a pod.

Animácia ako činnosť vychádza z prirodzenej potreby ľudí po oddychu, zábave, rozptýlení. Jej základom je aktívna účasť skupín na spoločenských akciách s cieľom zintenzívniť ich zážitky, a to uspokojením ich potrieb. Základom všetkých animačných činností je hra s cieľom dosiahnuť pozitívne sociálno-emotívne zážitky účastníkov (Čornaničová, 2006, s. 56–57). Každá animačná činnosť by mala teda obsahovať tri základné zložky: **zážitok, hru a družnosť**. Zážitok preto, lebo ako prežitá a precítená skutočnosť, ako priama osobná skúsenosť môže fungovať ako vzor správania sa vo voľnom čase v budúcnosti (Križanová, 2005, s.64–65). Taktiež je potrebné zdôrazniť učenie prostredníctvom zážitku – no samotný zážitok ešte nestačí k tomu, aby sa človek niečo naučil, k učeniu dochádza prostredníctvom skúmania spracovania skúsenosti, ktorú zážitok vyvolal (Pelánek, 2013, s. 21). Situácia, ktorá zúčastnením prinesie požadovaný zážitok, sa najlepšie vytvára, modeluje hrou. Hra uvoľňuje a otvára psychiku človeka pre nové zážitky, skúsenosti, pohľady. Účinok hry a zážitku je silnejší, ak je prežívaný spolu s ďalšími ľuďmi, ak má celá situácia rámec družnosti. Osobné prežívanie, zážitok, skúsenosť sa vo vzájomnej komunikácii obohacujú o zážitky spoluúčastníkov hry, znásobujú sa (Križanová, 2005. s. 64–65).

Z uvedeného vyplýva, že uplatnenie metódy animácie v záujmovom vzdelávaní dospelých prináša úžitok na oboch stranách – tak na strane edukanta (účastníka vzdelávania) ako na strane edukátora (vzdelávateľa dospelých). Účastník vzdelávania si okrem uspokojených vzdelávacích potrieb, jeho očakávaní, môže zo vzdelávania odniesť príjemný zážitok, nové kontakty a chuť nielenže sa ďalej zúčastňovať na aktivitách a podujatiach podobného typu, ale dá sa predpokladať aj to, že sám bude aktívnejšie pristupovať k tejto oblasti. Vo vzťahu k vzdelávateľovi dospelých uvažujeme predovšetkým o efektívnejšom dosahovaní edukačných cieľov a o zvýšení participácie účastníkov na vzdelávaní. Uplatňovanie metódy animácie, resp. vystupovanie vzdelávateľa v role animátora však so sebou nesie aj isté požiadavky na jeho kompetencie. Je samozrejmé, že nie každý vzdelávateľ sa dokáže zhostiť aj role animátora. No v prípade edukátora v záujmovom vzdelávaní je potrebné zdôrazniť význam tejto role a teda aj potrebu neustáleho napredovania aj v týchto kompetenciách. Animácia ako metóda v sebe totiž zároveň odráža aj základné charakteristiky samotného záujmového vzdelávania dospelých (orientácia na voľný čas, dobrovoľnosť, sloboda výberu, otvorenosť, dôraz na aktivitu účastníkov a i.), tzn. že podporuje jeho osobitosti. Ako uvádza Šerák (2009, s. 127) „sféra záujmového vzdelávania dospelých je vďaka svojej šírke záberu a malému dôrazu na formalizovaný priebeh a oficiálne výstupy ideálna pre využívanie zážitkového typu edukačných aktivít“. Takto poňaté aktivity a podujatia však kladú vysoké nároky na didaktické, psychologické a komunikačné kompetencie vzdelávateľov (Šerák, 2009, s. 127).

Vzdelávateľ dospelých v role animátora

Pri špecifikácii edukátora v role animátora budeme vychádzať zo širšieho ponímania animátora, ako odborníka, ktorý využíva animáciu ako neprikazujúcu metódu výchovy

na oživenie voľného času, spoločenského a kultúrneho života i vzdelávania podnetmi na kontakty, komunikáciu, uvoľnenie, zábavu a tvorivú sebarealizáciu každého jednotlivca (Križanová, 2005, s. 126). S pojmom animátor sa totiž môžeme stretnúť v rôznych súvislostiach a s veľmi rozdielnym významovým ponímaním. Jednotlivé prístupy sa však zhodujú v tom, že animácia si vyžaduje aktívne, komunikatívne, otvorené, empatické, tvorivé a zaniietené osobnosti. Autorky Slušná a Strelková (2007, s. 186) medzi profilové predpoklady animátora zahŕňajú ochotu hľadať a nachádzať tvorivé postupy, originalitu a invenčnosť.

Animácia býva nezriedka označovaná ako výzva, podnet – animátor je jednoducho povedané nositeľom tohto podnetu. V prípade ak ide o priamu (osobnú) animáciu, tak dušou jednotlivých činností, aktivít je samotný animátor. Pri nepriamej (sprostredkovanej) animácii ide o sprostredkovanie rôznych situácií, ukážok, predstavení, ktoré podnecujú zmysly človeka. Kvalitne pripravená animačná aktivita, resp. podujatie by malo byť spojením priamej a nepriamej animácie (Križanová, 2005, s. 6). Pre obidva prípady platí, že animátor (v našom prípade edukátor záujmového vzdelávania v role animátora) by mal rešpektovať pri svojej práci základné princípy animácie a samozrejmosťou by malo byť taktiež rešpektovanie všeobecných morálnych princípov a etických štandardov. Opaschowski (1996, s. 204–215) vo svojej práci prezentuje princípy pedagogického pôsobenia vo voľnom čase vôbec a označuje ich ako **princípy animácie**: dosiahnuteľnosť, otvorenosť, prítlačivosť, samostatné rozvrhnutie času, dobrovoľnosť, možnosť byť prirodzený, možnosť voľby, možnosť rozhodnutia a možnosť iniciatívy. Z uvedeného vyplýva, že edukátor v role animátora by mal byť schopný vytvoriť dostupné (z hľadiska času, lokality ako i finančnej dostupnosti) podujatie, ktoré je prítlačivé svojim obsahovým zameraním a tiež prostredím, v ktorom sa realizuje. Mal by byť schopný na podujatí vytvoriť podnetnú atmosféru, ktorá bude podporovať ľudí v tvorivej sebarealizácii a v nadväzovaní kontaktov. Mal by byť zároveň schopný vytvoriť také prostredie, v ktorom sa bude človek cítiť prirodzene a nielenže bude mať slobodu výberu v prípadnej účasti na konkrétnych aktivitách, ale samotná aktivita bude pre účastníka predstavovať výzvu, bude v ňom podnecovať chuť aktívne sa zapájať do procesu.

Podľa Chomovej (2010, s. 21) by animátor mal okrem iného vytvárať u ľudí túžbu po vedomostiach. V činnosti animátora sú teda okrem vzdelanostných predpokladov obzvlášť dôležité osobnostné kompetencie. Prezentovanie vedomostí a zručností účastníkom by malo zabezpečiť sprostredkovanie informácií, ale aj zapojenie do spoločnej činnosti. Animátor využíva svoje schopnosti, vedomosti, zručnosti a charizmu a posúva iniciatívu na ďalších ľudí. Pri všetkých činnostiach, ktoré animátor vykonáva, je veľmi dôležitá schopnosť komunikovať, presvedčiť a vyprovokovať ostatných k dialógu. Vo výpočte ďalších kladných vlastností a schopností animátora by bolo možné pokračovať ďalej, pričom Križanová (2005, s. 132–133) uvádza štyri, pre animátora prvoradé, schopnosti:

- a) **schopnosť rozvíjať kontakty a komunikáciu** – predstavuje východisko pôsobenia animátora: ak má na ľudí pôsobiť, musí sa vedieť priblížiť k nim, ovládať umenie aktívneho počúvania, mať radosť y komunikácie s nimi, musí vedieť odstraňovať prekážky kontaktu a komunikácie (strach, predsudky), vnímať individualitu každého a zároveň byť tolerantný;
- b) **schopnosť podporovať pocity spolupatričnosti, vytvárať a viesť skupiny** – podnecovanie spoločného konania, uskutočňovanie spoločných skupinových cieľov a súčasne posilňovanie samostatnosti účastníkov;
- c) **schopnosť oslobodzovať a podporovať tvorivosť** – bežný život dáva človeku málo šancí na potrebu prejaviť sa ako tvorivá bytosť, animátor by mal byť vnímavý k tejto ľudskej potrebe a premyslenou ponukou činností dávať podnety na aktivitu, spontánnosť, tvorivosť, a tak vytvárať čo najviac príležitostí pre jej naplnenie;
- d) **schopnosť uľahčiť účasť a spolupôsobenie na kultúrnom živote** – znamená prebúdzanie záujmu o kultúrne hodnoty, uplatnenie a rozvoj, tvorbu primeraných podmienok na účasť a spolupôsobenie všetkých vrstiev obyvateľstva na kultúrnom živote a tvorbe kultúrnych hodnôt.

Dobrá komunikácia je pre uplatnenie metódy animácie kľúčová. Komunikácia v práci edukátora, nielen v podmienkach záujmového vzdelávania dospelých, predstavuje jednu zo základných oblastí, na ktorú je potrebné kľásť vysoký dôraz z hľadiska odbornej prípravy. V profesionálnom živote edukátora je komunikácia dôležitá z viacerých aspektov, jednak z hľadiska zrozumiteľnosti samotného prejavu, ktorá ovplyvňuje efektívnosť vzdelávania a na druhej strane aj z hľadiska výmeny informácií medzi účastníkmi edukačného procesu. Dôležitou súčasťou prejavu edukátora a výmeny informácií medzi účastníkmi edukačného procesu je taktiež neverbálna komunikácia. „Zvládnuť umenie dešifrovať a uplatňovať rôzne druhy neverbálnych prejavov predstavuje pre vzdelávateľa získanie zručností, ktorými môže zefektívniť svoj edukačný proces, ako aj skvalitniť svoje interpersonálne vzťahy“ (Filip, 2014, s. 343). Ak uvažujeme o animácii ako o spojení zážitku, hry a družnosti tak v rámci „umenia komunikácie“ by celkovo nemala chýbať ani hravosť a zmysel pre humor.

Záver

Uplatnenie metódy animácie v záujmovom vzdelávaní dospelých ovplyvňuje efektívnosť edukačného procesu. Výstupy zo vzdelávania v podobe získaných vedomostí, schopností či zručností môžu byť týmto spôsobom obohatené aj o pozitívne zážitky a skúsenosti, ktoré okrem iného formujú aj názory na spôsoby trávenia voľného času v budúcnosti. Vzdelávateľ v role animátora takýmto spôsobom podnecuje u jedincov účasť na podobnom type podujatí vo voľnom čase. Rolu animátora vo vzdelávaní tak možno vnímať v kontexte zvýšenia kvality edukačného procesu ako aj zlepšenia kvality ľudského života. V aktuálnych diskusiách o kvalite vo vzdelávaní dospelých sa zdôrazňuje orientácia na spokojnosť účastníka so vzdelávaním. Animácia je jednou z možností, ako

možno zvýšiť spokojnosť účastníka so vzdelávaním, no zároveň je potrebné dať pozor abysme nespadli do priepasti a kvalita vzdelávateľa, resp. aby vzťahy medzi vyučujúcimi a učiacimi sa nepredstavovali len ďalšiu, slovami M. Schuberta (2012, s. 19), príležitosť finančného kalkulovania.

Príspevok je výstupom výskumnej úlohy VEGA č.1/0581/16 „*Andragogická etika v teórii edukácie dospelých.*“

Použitá literatúra

- BENEŠ, M. *Andragogika*. Vyd. 2. Praha: Grada Publishing, 2014. 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5.
- BRESTOVANSKÝ, M. *Pedagogika voľného času 2*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, 2013. 98 s. ISBN 978-80-8082-751-9.
- ČORNANIČOVÁ, R. Od kultúrnej ku kultúrno-osvetovej andragogike. In: PRUSÁKOVÁ, Viera a kol. *Trendy rozvoja andragogiky a jej systemizácie*. Bratislava: Gerlach Print, 2006. s. 51–58. ISBN 80-89142-08-7.
- CONNOLLY, B. *Adult Learning in Groups*. Berkshire: Open University Press, 2008. 183 s. ISBN 978-0335-22860-7.
- FILIP, M. Význam neverbálnej komunikácie lektora v edukačnom procese. In: PRUSÁKOVÁ, Viera a kol. *Osobnosť lektora vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, UMB, 2014. s. 331–344. ISBN 978-80-557-0801-0.
- FRK, V. *Systém a organizácia profesijného vzdelávania zamestnancov*. Prešov : Grafotlač, 2005, 217 s. ISBN 80-8068-379-2.
- GRACOVÁ, D. Záujmové vzdelávanie seniorov so zameraním na pohybové aktivity. In: Krystoň (ed.) *Záujmové vzdelávanie dospelých. Teoretické východiská*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, UMB, 2011. s. 146–168. ISBN 978-80-557-0211-7.
- HOTÁR, V, PAŠKA, P. a kol. *Výchova a vzdelávanie dospelých*. Andragogika. Bratislava: SPN, 2000. 547 s. ISBN 8-08-02814-9
- CHOMOVÁ, S. Metodika záujmového vzdelávania dospelých. In: Krystoň (ed.) *Záujmové vzdelávanie dospelých. Teoretické východiská*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, UMB, 2011. s. 31–43. ISBN 978-80-557-0211-7.
- CHOMOVÁ, S. Nové požiadavky na kultúrno-osvetových pracovníkov. *Národná osveta*. 2010. č. 3–4. s. 17–22. ISSN 1335-4515.
- JARVIS, P. *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society*. London: Taylor & Francis Group, 2008. 238 s. ISBN 978-0-415-35543-8.
- KAPLÁNEK, M. *Animace: studijný text pro přípravu animátorů mládeže*. Praha: Portál, 2013. 104 s. ISBN 978-80-262-0565-4.
- KRIŽANOVÁ, D. Teória a metodika animačných činností. Bratislava: SPN, 2005. 151 s. ISBN 80-10-00426-X.
- KRYSTOŇ, M. *Andragogické aspekty využívania voľného času*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, UMB, 2011. 144 s. ISBN 978-80-557-0240-7.

- KUPCOVÁ, V. Záujmové vzdelávanie dospelých z aspektu kvality. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, UMB, 2014. 146 s. ISBN 978-80-557-0744-0.
- OPASCHOWSKI, H. W. *Pädagogik der freien Lebenszeit* 3. Aufl. Opladen: Leske + Bundrich, 1996, 308 s. ISBN 978-3-8100-1563-1.
- PÁLÁN, Z. Rozhovor s Dušanem Šimkem. *Andragogika v praxi. Časopis Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR*. 2014. roč. I, č. 1, s. 4–5. ISSN 2336-5145.
- PALÁN, Z. *Lidské zdroje – Výkladový slovník*. Praha: Academia, 2002. 280 s. ISBN 80-200-0950-7.
- PAVLOV, I. Lektorom v profesijnom rozvoji, o vzdelávacích potrebách a motivácii učiteľov. In: PRUSÁKOVÁ, Viera a kol. *Osobnosť lektora vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, UMB, 2014.S. 141–154. ISBN 978-80-557-0801-0.
- PELÁNEK, R. Příručka instruktora zážitkových akcí. Vyd 2. Praha: Portál, 2013. 205 s. ISBN 978-80-262-0454-1.
- PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing, 2012. 296 s. ISBN 978-80-247-3960-1.
- PRUSÁKOVÁ, V. Profesionalita lektora. In: PRUSÁKOVÁ, Viera a kol. *Osobnosť lektora vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, UMB, 2014. s. 13–24. ISBN 978-80-557-0801-0.
- SCHUBERT, M. 2012. Skrytá tvár celoživotného učenia sa. In: Šerák a kol. 2012. *Celoživotní učení a sociální politika: vazby a přesahy*. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, 2012. s. 10–22. ISBN 978-80-904531-3-5.
- SLUŠNÁ, Z., STRELKOVÁ, J. Animácia kultúrnych činností. In: ČORNANIČOVÁ, Rozália a kol. *Animátor kultúry*. Bratislava: Národné osvetové centrum, 2007s. 158–223. ISBN 978-80-7121-278-2.
- ŠERÁK, M. *Záujmové vzdelávaní dospelých*. Praha: Portál, 2009. 207 s. ISBN 978-80-7367-551-6.

Nový absolvent terciárního vzdělávání

doc. PhDr. Dana Linhartová, CSc., Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Zemědělská 5, 613 00 Brno, e-mail: dana.linhartova@mendelu.cz

Ing. Lenka Danielová, Ph.D., Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Zemědělská 5, 613 00 Brno, e-mail: lenka.danielova@mendelu.cz

Abstrakt: Předkládaný příspěvek s názvem Nový absolvent terciárního vzdělávání si klade za cíl popsat požadavky na kvalitu vysokoškolského vzdělávání v kontextu strategických dokumentů MŠMT, požadavků vzdělavatelů a aplikační sféry. V úvodní části autorky vymezují poslání vysokých škol v soudobé společnosti, seznamují se základními cíli vzdělávací politiky České republiky a blíže se věnují vzdělávací činnosti vysokých škol. V další části příspěvku autorky věnují pozornost problematice kvality výuky ve všech jejích aspektech. Zaměřují se především na připravenost akademických pracovníků pro roli vzdělavatele, obsahem výuky a její provázanost s reálnou praxí i diskutovanou úrovní kvality dnešních studentů a absolventů vysokých škol.

Klíčová slova: absolvent, vzdělávání, vysoká škola, vysokoškolský učitel, kvalita výuky

The new graduate of tertiary education

Abstract: The presented paper New Graduate of Tertiary education aims to describe the quality of university education requirements within the context of strategic documents of the Ministry of Education, Youth and Sports – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, requirements of educators, and application area. Firstly, the authors define the universities' mission in the contemporary society, introduce the basic objectives of the educational policy in the Czech Republic, and focus on the issues of the educational activities of universities in detail. Additionally, the authors' attention is paid to the quality of teaching in all its aspects. Primarily, they concentrate on the academic staff readiness for the role of educators, teaching content and its interconnection with real experience and discussed level of contemporary students and graduates quality.

Key words: graduate, education, university, university professor, teaching quality

Úvod

V době kulminačních výkyvů populační křivky a rozsáhlé sítě vzdělávacích institucí se nejen vysoké školy trápí tím, jak na tyto, ale i mnohé další atributy společenského dění reagovat. Odpovědnost vysokých škol za udržitelný rozvoj společnosti je jim často připomínán. Svědčí o tom i text Preambule Dlouhodobého záměru vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2016–2020 MŠMT ČR, ve kterém se uvádí: "Vysoké školy jsou

nenahraditelnou součástí každé vyspělé a moderní společnosti. Vysoké školství významně přispělo a nadále přispívá k jejímu růstu kulturnímu i ekonomickému a přijímá svůj díl zodpovědnosti za další udržitelný rozvoj. Posláním každé vysoké školy je svým jedinečným dílem napomáhat budování demokratické, otevřené, tolerantní, soudržné, vzdělané a kulturní společnosti, stejně jako konkurenceschopnosti země a rozvoji ekonomiky založené na znalostech a inovacích." (Dlouhodobý záměr, 2015, s. 2)

Otázkou ale zůstává, zda jsou vysoké školy schopny a ochotny toto poslání naplnit. V první řadě tomu mohou bránit problémy jejich financování, které mohou aktivity vysokých škol určitým způsobem limitovat. Zdá se ale také být pravděpodobné, že samotné vysoké školy ne vždy jsou schopny pružně reagovat na měnící se potřeby společnosti. Nestává se často, že by vysoké školy bez všeobjímajících proklamací zcela racionálně a věcně přistoupily na skutečnou sebereflexi svých činností a nastavení nového pohledu na ně.

Vysoké školy by v průběhu následujících pěti let měly svoje poslání, v souladu se strategickým materiálem MŠMT (viz Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2016–2020) naplňovat svoje poslání prostřednictvím tří hlavních skupin činností. Za ně jsou považovány vzdělávací činnost, tvůrčí činnost a přímé společenské a odborné působení (tj. tzv. "třetí role" univerzit). Jejich proporcionalita by měla být samozřejmostí.

Ve svém pojednání se hodláme zastavit u jedné z nich – u činnosti vzdělávací. Jejím výstupem by měl být nový absolvent. Pokusíme se zamyslet nad některými skutečnostmi, které se na jeho tvorbě zcela nezbytně podílejí.

Společnost jako rámec vzdělávání

Vzdělávání je v každém případě ovlivněno společností, ve které existuje. Jak podotýká F. Helus (2012, s. 9), společnost různými cestami a způsoby přímo i nepřímo ovlivňuje obsahy vzdělávání neboli edukace. Znamená to, že má vliv na její cíle i podmínky jejich dosahování, stejně tak ovlivňuje pojetí školy a hierarchii úkolů, které před ní stojí a též má dopad na pojetí učitele a jeho morální a odbornou svébytnost. Současnou společnost je možné charakterizovat jako postmoderní, globalizovanou, jako společnost vědění a společnost krize.

Postmoderní společnost lze charakterizovat jako takovou, která "přehodnocuje zvyklosti a normy doby moderní, je vůči nim kritická a svým způsobem více tíhne zpět ke společnosti tradiční, avšak s vědomím mnohem větší vyspělosti současné lidské civilizace", jak sděluje J. Altmann (2008, s. 12). Pro postmoderní společnost je příznačná kulturní relativizace, kdy dochází k výraznému přesunu populace z průmyslových odvětví do služeb a později fenomén globalizace a nové ekonomické rozdělení světa. Z hlediska jednotlivců působí současná doba do jisté míry poněkud zmateně a živelně,

neboť každý člen společnosti má náhle obrovské množství alternativ a možností výběru, jakým způsobem se ke konkrétním situacím svého života bude stavět.

Jak zdůrazňuje Z. Helus (2012, s. 11), "v současné postmoderní společnosti narůstá úloha edukace rozvinout a kultivovat v nastupující generaci možnosti nezávislosti, svobody, tvořivosti, které postmoderna přináší, ale také spolu s tím či v korekci toho, neopomíjet zásadní význam vědomí zodpovědnosti, sounáležitosti a hlubšího smyslu svobodného rozhodování." Nabízí se ale otázka. Může to vysoká škola za daných podmínek postmoderního klimatu dokázat?

Globalizace představuje sílící tendenci v současném světě propojovat jeho části s částmi jinými a vytvářet tak velice komplexní systémy souvislostí, překonávajících tradiční hranice regionů a časoprostorových omezení. Velmi patrné to je na koloběhu informací, v oblasti ekonomické či oblasti vědy. V souvislosti s výskytem globálnosti se ale též může zvyšovat ohrožení navyklých lidských hodnot (ekologické problémy, terorismus, nekontrolovaná migrace, šíření předsudků apod.)

Důsledků pro vzdělávání mnoho, mohou být rozmanité, ale i rozporné. "Je zřejmé, že narůstá úloha školy otevírat před studenty globální horizonty možností, včetně vzájemného porozumění a participace", na což poukazuje Z. Helus (2012, s. 12). Současně je ale nezbytné ochránit hodnoty lokální, odevzdávající lidstvu nenahraditelné přínosy jedinečného konkrétního místa a času.

Před necelými 20 lety vstoupil do českého prostředí pojem **společnost vědění**. Jeho přítomnost byla doprovázena entuziasmem, který se promítal jako zaklínadlo v nemalém počtu odborných statí. Nebylo se co divit, vždyť vědění vstoupilo do společenského povědomí jako ústřední činitel rozvoje lidských zdrojů, zabezpečujících prosperující blahobytnou společnost. Vzdělání tak bylo společně se školou považováno za "výťah" k osobnímu úspěchu a kariéře. Dnes již se ale můžeme setkat s názory, které připomínají některá úskalí pojmu společnost vědění. Na některá z nich poukazuje např. také Z. Helus (2012, s. 13–15).

Zprvė pojem společnost vědění zužuje svým pojetím vzdělání jako vytváření lidského potenciálu a kariérního výťahu. Tímto mohou být oslabeny zřetele vzdělávání k rozvoji svébytné osobnosti, zejména k jejím morálním kvalitám, estetickému cítění, směřování k životnímu smyslu nebo vzájemné důvěře.

Zadruhé tímto způsobem funkcionalizované vědění s propracovanými mechanismy akreditací, evaluací, publikačních kritérií apod. má odpovídat určitému modelu, který ztěžuje rozmach vědění a vzdělání, které do něho nezapadá. Znamená to, že má tendenci ve společnosti i jednotlivcích eliminovat vše, co patří ke zdravé lidské přirozenosti, co zakládá jednu ze žádoucích dimenzí vědění a vzdělávání.

Zatřetí vzdělávání je namáhavý proces a ne všichni ho chtějí podstoupit. Proto sílí trendy získávání "vědění" a "vzdělávání" surfování po internetu, tedy vzdělání a vědění je jen kvazi, které se pozvolna může prosazovat jako kultura polovědění a

polovzdělávání. Toto může mít pro společnost velmi povážlivé a možná masové důsledky.

Začtvrté se převrací vztah mezi školou a studentem. "Dříve škola zprostředkovala studentům vědění, tedy přístup k něčemu, co by jim zůstalo utajeno. Vděčnost byla na straně studentů, kteří by bez školy zůstali nevědomí. Nyní studenti dávají škole šanci vydělat si na další existenci tím, že jim zprostředkovávají odbornost ... Vděčnost je na straně školy, jež by bez studentů zůstala insolventní", jak vysvětluje Keller (2008. s. 156). Vzdělávání se tak může stát zbožím.

Od začátku druhého tisíciletí bývá stále častěji naše společnost označována jako **společnost krize**. Není se čemu divit, toto sousloví nám velmi často sdělují naše sdělovací prostředky, odborné publikace, ale i lidé kolem nás. Jejich myšlenky se upírají směrem ke stavu společností, ekonomik, politických systémů nejen u nás, ale i v Evropě a celém světě. Jak sděluje Petrušek (2006, s. 26), "soudobou společnost ohrožuje pět apokalyptických jezdců, mezi něž patří: střet civilizací s využitím chemických či atomových nebo bakteriálních zbraní v rukou teroristů, demografická katastrofa s nezvládnutelnou migrací, pandemie AIDS nebo jiné epidemické pohromy, ekonomická či ekologická kolize, oslabení morální výbavy lidí korigovat své zjištěné cíle ve prospěch obecných a vyšších hodnot. I v tomto případě je třeba něco udělat a samozřejmě i v rovině edukační".

Vyspělé společnosti dneška mají v rámci společenské infrastruktury vytvořeny instituce, jejichž stěžejním posláním a úkolem je věnovat se rozvoji vzdělanosti populace. Samozřejmě tak je tomu historicky i v českém prostředí. Vzdělávací instituce pak zřizuje nejen stát, ale i církve, soukromé právnické osoby, nadace, podniky místní komunity aj. V podmínkách ČR řídí Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, jako ústřední orgán státní samosprávy, předškolní, základní, střední, vyšší odborné speciální a další vzdělávání i vysoké školství.

V květnu 2014 dokončilo MŠMT ČR pod vedení tehdejšího ministra školství, mládeže a tělovýchovy Marcela Chládky klíčový dokument – **Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020**, který vláda České republiky na svém zasedání dne 9. července 2014 projednala a svým usnesením schválila. V rámci jeho vize se setkáváme s jeho čtyřmi hlavními cíli:

- osobnostní rozvoj přispívající ke zvyšování kvality lidského života,
 - udržování a rozvoj kultury jako soustavy sdílených hodnot,
 - rozvoj aktivního občanství vytvářející předpoklady pro solidární společnost, udržitelný rozvoj a demokratické vládnutí,
 - příprava na uplatnění.
- Jako strategické priority jsou pak deklarovány:
- snižovat nerovnosti ve vzdělávání,
 - podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad,
 - odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém.

Ze stanovených cílů pro oblast terciárního vzdělávání vyjímáme v návaznosti na dvě strategické priority některé z nich, které se významně váží do námi sledované oblasti. Zdá se, že se začalo blýskat na lepší časy.

Strategická priorita – Snižovat nerovnosti ve vzdělání:

- vytvářet podmínky pro další rozvoj dostatečně různorodé nabídky studijních programů vysokých škol z hlediska obsahu i forem výuky;
- revidovat existující nástroje vysokoškolské politiky, které v současné podobě diverzitu vysokoškolského vzdělávání na úrovni studijních programů oslabují (existující systém financování vysokých škol a systém akreditace studijních programů);
- podporovat vysoké školy k opatřením na snižování podílu neúspěšně ukončených studií (při zachování kvality vzdělávání a vysokých nároků na absolventy), (Strategie vzdělávací, 2014, s. 21).

Strategická priorita – Podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad:

- zajistit oblasti výuky významnější místo v nástrojích vysokoškolské politiky (zejména financování vysokých škol, akreditace);
- vytvářet podmínky pro systematickou podporu pedagogické činnosti akademických pracovníků;
- jasněji vymezit cíle vzdělávání jako referenční body srozumitelné pro učitele, studenty a zaměstnavatele; cíle vzdělávání se nesmí omezit pouze na znalosti, ale musí také zahrnout i popis očekávané úrovně širších dovedností a postojů vytvářejících předpoklady pro aktivní občanství, udržitelný rozvoj a demokratické vládnutí;
- vytvořit *zastřešující kurikulární dokument pro předškolní až vysokoškolské vzdělávání*, který formou výstupů z učení popíše podstatu a cíle vzdělávání v jednotlivých částech vzdělávací soustavy;
- vytvořit mechanismus pro shromažďování všech podnětů k úpravě kurikulárních dokumentů a stabilní odbornou platformu pro jejich vyhodnocování;
- prostřednictvím postupné *implementace Národního kvalifikačního rámce vysokoškolského vzdělávání* podporovat systematickou práci s cíli vzdělávání ve studijních programech a oborech vysokých škol), podporovat vysoké a vyšší odborné školy v modernizaci metod hodnocení studentů tak, aby byly v souladu s cíli a metodami vzdělávání, (Strategie vzdělávací, 2014. s. 29, 30, 32).

Otázkou zůstává, zda je i v současné době, po personální změně v čele MŠMT ČR, uvedený strategický materiál (tj. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020) vedením rezortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy akceptován. Přinesl jistě zajímavé a užitečné podněty a náhledy na vzdělávací politiku naší společnosti, ale pravdou zůstává, že nebyl v jeho intencích od roku 2014 následně nijak rozpracováván. Zdá se to být zřejmé proto, že doposud MŠMT ČR zveřejnilo pouze znění Dlouhodobého záměru vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2016–2020, aniž by podle uvedeného strategického dokumentu uveřejnilo Rámec rozvoje vysokého školství do roku 2020, který je avizován a uveden v jeho Příloze 2.

A tak je naše nejen vysokoškolské vzdělávání opět v očekávání. Dočká se ze strany naší společnosti konečně vskutku profesionálního a strategického vedení a řízení?

Vzdělání ve vysokoškolském prostředí

Vzdělání je pokládáno za jeden z nejdůležitějších pojmů nejen soudobé pedagogické a psychologické teorie a praxe, jehož obsah lze nahlížet z různých úhlů pohledu. Z hlediska osobnostního rozvoje je nejčastěji vnímáno jako nezbytná součást socializace člověka. V tomto případě je považováno za kognitivní složku osobnosti jedince, což znamená, že v sobě zahrnuje jak jeho vědomosti, tak i dovednosti, návyky, postoje, hodnoty a normy. Tato složka osobnosti bývá zformována prostřednictvím procesu vzdělávání. Lze ale na vzdělávání nahlížet i z obsahového hlediska. V tomto případě se pak podle J. Průchy, E. Walterové a J. Mareše (1995, s. 271) vzdělání vysvětluje jako "zkonstruovaný systém informací a činností, které jsou plánovány v kurikulu různých typů škol a vyučovacích (i studijních) předmětů a realizovány ve výuce."

Vzdělávání je v české společnosti zprostředkováváno zejména školami, mezi něž patří i **vysoké školy**, které poskytují terciární (vysokoškolské) vzdělávání. Tedy i ony jsou součástí školského systému, který J. Průcha (2009, s. 56) charakterizuje jako "propojený komplex škol a školských zařízení zajišťující formální vzdělávání." Stávající systém vznikl na základě historického vývoje škol a školských zařízení a jeho nynější podoba je ovlivněna ekonomickými, politickými, kulturními a dalšími faktory naší společnosti. Je zřejmé, že fungování školského systému je řízeno vzdělávací politikou státu a zcela nebo z větší části je jím také financováno. Je nutné také podotknout, že školský systém je stěžejní částí souhrnného vzdělávacího systému.

Za **obsah vzdělání** nesou vysoké školy nezastupitelnou vlastní odpovědnost. Je třeba, aby si uvědomily, že právě ony prostřednictvím obsahů svých studijních programů a oborů reflektují společenské potřeby v určitých oblastech vzdělání. Vše samozřejmě souvisí s jejich odbornou profilací a ochotou spolupracovat s praxí, tedy zaměstnavateli svých budoucích absolventů. Je nutno podotknout, že v této chvíli opomíjíme velmi důležitý parametr existence vysokých škol, kterým je bezesporu způsob jejich financování. Není přece možné, aby se vysoké školy uzavřely vůči novým podnětům a predikcím vývoje společnosti, aby nabízely studijní programy a obory, jejichž absolventi budou obtížně hledat zaměstnání nebo aby nabízené studijní programy přizpůsobovaly pouze stávající skladbě akademických sborů či individuálním zájmům jednotlivců.

Aby k těmto diskrepancím nedocházelo, je třeba, aby každá vysoká škola velmi odpovědně posoudila svoje dosavadní zkušenosti a stávající možnosti, zohlednila též příští celospolečenské potřeby i zájmy a jejich základě profesionálně formulovala svoje strategické dokumenty. Pak ji ovšem ještě čeká nelehký úkol, a to vytvořit pro své promyšlené vize a cíle také kvalitní personální zázemí. Zdá se to být velmi jednoduché,

ale opak je pravdou. Odpovědné, usilovné a kvalitní vedení vysokých škol to ale může zvládnout.

Vytvořit kvalitní a smysluplný obsah vzdělání s sebou přináší nemalé nároky na ty akademické pracovníky, kteří by, jako garanti jednotlivých studijních programů, je měli koncipovat. Určitě při těchto činnostech budou mít na mysli nejen jejich cíl, ale též požadované aktuální výstupy z učení, které i v dnešní době trápí tvůrce akreditačních spisů, ale také požadavky praxe, hierarchičnost učebních činností či didaktické prostředky, které budou v rámci výuky používány. Určitě také důkladně, spolu s jednotlivými přednášejícími, promyslí novost a odbornost studijní literatury spolu s doložením jejich aktuální odborné erudice a uplatnitelnost absolventů připravovaného studijního programu nebo oboru.

Zdá se Vám to všechno zcela samozřejmé? Opak může být pravdou. Dodnes některé připravované akreditační spisy jednotlivých programů a oborů mohou vykazovat zastaralé poznatky, neaktuální literaturu, chaotický obsah nebo obecně formulované výstupy z učení. Zdá se, že tyto rezervy mohou být způsobeny např. sníženou flexibilitou tvůrců či jejich neochotou vyjít vstříc novým očekávaným společenským potřebám nebo též jejich sníženým pedagogickým povědomím či malou loajalitou vůči své alma mater.

Profese vysokoškolského učitele

K specifickým znakům vysokoškolské výuky řadíme její vysokou míru abstrakce, specifický způsob řeči, intelektuální činnosti vyšší úrovně (řešení problémů, kritické myšlení, intelektuální výtvořiny a tvořivost), ale také vysokou míru samostatnosti v úsudcích, kooperaci, úcty a sebeúcty. 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.

Akademickou profesi lze v souladu např. s J. Vašutovou (1999, s. 85) charakterizovat prostřednictvím následujících rysů:

- vysoká míra společenské prestiže,
- autonomie spojená s akademickými svobodami,
- etapizace profesionální dráhy,
- vysoká úroveň vědecké erudice,
- tvorba vědeckého/technického/kulturního poznání,
- expertní zprostředkování poznání mladé generaci.

Profese vysokoškolského učitele je charakterizována vysokou mírou společenské prestiže, autonomií spojenou s akademickými svobodami, vědeckou erudicí, tvorbou vědeckého poznání, expertním zprostředkováním poznání mladé generaci, vysokou náročností profesionálního výkonu a zodpovědností a akademickou etikou (Vašutová,

2002). V průběhu profesní dráhy zaujímá vysokoškolský učitel několik základních rolí, např. roli pedagoga, vědce a výzkumníka, ale také administrativního pracovníka, atd.

Pedagogická činnost vysokoškolského učitele je pokládána za jeho stěžejní aktivitu. Je chápána jako komplex veškerých rozmanitých činností, které pedagog na vysoké škole vykonává v souvislosti s výukovým procesem. Tyto aktivity v sobě zahrnují přípravnou, realizační, kontrolní a hodnotící činnost (Linhartová, 2008).

Začínající akademický pracovník na prahu své profesní dráhy je postaven před složitou situací. Je u něj očekáváno, že bude mít rozvinuté nejen vědeckovýzkumné, ale také pedagogické kompetence. Pedagogické kompetence vysokoškolského učitele jsou chápány jako soubor specifických a vysoce expertních znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které reflektují dynamiku vzdělávacích procesů v terciární úrovni a proměny studentské populace, jejich intelektové a osobnostní předpoklady, individuální zájmy a vzdělávací potřeby (Vašutová, 2002). Tyto kompetence můžeme rozdělit od několika základních oblastí:

- interpersonální strategie,
- strategie učení a studentů,
- rozvoj osobnosti studentů a jejich profesionální socializace,
- management studijních činností studentů,
- transformace nových vědních poznatků do kurikula,
- užívání heuristických, badatelských, aktivizujících a učení podporujících metodických postupů při výuce,
- aplikace informačních technologií,
- strategie hodnocení studentů,
- strategie hodnocení výuky,
- pedagogická tvořivost,
- sebehodnocení a sebereflexe.

Profesi vysokoškolského učitele chápeme jako kvalifikovanou činnost pedagoga, jehož působištěm je vysoká škola. Její vykonávání je spojeno s jistým společenským statutem a vázáno na určitou společenskou prestiž. V reálné podobě se pak promítá do svébytné sociální role, jakožto souboru očekávání vázaných na specifické projevy chování jejích nositelů.

Vysokoškolský učitel se významně podílí na formování lidských zdrojů v podobě úspěšné nebo méně úspěšné přípravy svěřených studentů. Tak pedagog přispívá k tvorbě obecného kulturního kapitálu společnosti, k její ekonomické a vzdělanostní úrovni. Tento proces předpokládá jak vysoké odborné kvality vysokoškolských učitelů, tak i jejich schopnost transformovat vlastní odborné vědomosti a dovednosti v průběhu výukového procesu takovým způsobem, aby studentům přinesly očekávaný efekt. Kvalitní uplatnění absolventů vysoké školy, jejich konkurenceschopnost na trhu práce i image vysoké školy a zájem veřejnosti o studium na ní jsou v nemalé míře též podmíněny profesními kvalitami vysokoškolských učitelů.

Kvalita vyučujících je pro kvalitu vzdělávání klíčová. Podle výsledků šetření Reflexe vzdělání a uplatnění absolventů vysokých škol, které bylo realizováno v roce 2013 (Reflex, 2014) jsou vysokoškolští pedagogové vnímáni absolventy jako velmi kvalitní. V průměru absolventi vypověděli, že dvě třetiny vyučujících, se kterými se při svém studiu setkali, bylo velmi kvalitních. V tomto hodnocení není přítom rozdílu mezi bakaláři, magistry a absolventy doktorského studia. I rozložení jejich podílu je ve srovnání mezi typy vzdělání velmi podobné. 27 % absolventů vypovědělo, že je během studia vyučovalo 80 % velmi kvalitních vyučujících, 10 % absolventů mělo 60 % takových vyučujících, 70 % absolventů jich mělo asi 20 % a něco přes 15 % absolventů hodnotilo 90 % svých vyučujících jako velmi kvalitní. (Reflex, 2014) Vysoké podíly se objevují často u soukromých vysokých škol. Na veřejných vysokých školách je obvykle výše uvedený podíl kolem dvou třetin velmi kvalitních vyučujících. Rozdíly mezi veřejnými vysokými školami jsou v rámci 7 procentních bodů, u soukromých vysokých škol v rámci 17% (Reflex, 2014).

Problematicke profese vysokoškolského učitele se v naší současné společenské praxi věnuje velmi malá pozornost. Ta je spíše soustředována v obecné rovině na oblast profese učitele se zaměřením na výuku v primárních a sekundárních vzdělávacích institucích, vysokoškolští učitelé jsou velice opomíjeni.

Student vysoké školy

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 proměně 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 zvláštnostmi 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 dozrání 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.

Absolvent vysoké školy

Jak vyplývá ze studie Reflexe vzdělání a uplatnění absolventů vysokých škol 2013, dochází ke změnám pozice absolventů vysokých škol na trhu práce. Změny jsou způsobeny zejména vysokou mírou internacionalizace a rostoucí flexibilitou, na straně vzdělávání je pak bohužel dominantním jevem masifikace terciárního vzdělávání. Tyto změny zvýšily komplexnost přechodu absolventů na trh práce stejně jako tradiční vztah mezi získaným vzděláním a následnou odměnou na pracovním trhu. Proměnila se tak povaha přechodu absolventů na trh práce, stejně jako způsoby vnímání trhu práce absolventy a jejich citlivosti vůči budoucím požadavkům trhu práce, na který budou vstupovat po ukončení vysoké školy (Tomlinson, 2012).

Důraz jak ze strany zaměstnavatelů, tak ze strany ministerstva je kladen na posilování a propojování vazeb mezi aplikační sférou a vysokými školami, jako zástupci vzdělavatelů. Absolventi vysokých škol jsou totiž vnímáni jako významný faktor pro rostoucí důležitost znalostí v ekonomice, především v oborech náročných na znalosti, na jejich dynamickou změnu a jejich promítání se do high-tech oborů a sektorů ekonomiky (Teichler, 2006). Nelze také opomenout snahu ministerstva na olivňování výstupů vysokých škol.

S obsahem vzdělání, které získali absolventi na vysokých školách, nejsou absolventi příliš spokojeni. Vysoká škola je kritizována za převažující teoretickou výuku nad praktickou, nízkou vazbu studovaného oboru na připravovanou profesi. Na druhou stranu dochází v současné době k proměně metod a forem výuky. Do výuky jsou zařazovány heuristické metody, metody řešení problému, skupinová a kooperativní výuka, celá řada diskusních metod, ale také projektová výuka. Pokračuje také trend snížení úlohy učitele jako hlavního zdroje informací. V posledních letech proběhl také masivní nárůst distanční formy vzdělávání. Z diskutovaného výzkumu také vyplývá, že si absolventi spíše než znalosti získané studiem důležité pro uplatnění na trhu práce, cení rozvoje vlastní osobnosti, který je ovšem také důležitý pro vstup na trh práce.

Dalším problémem, se kterým se současná společnost potýká, je vysoký podíl absolventů vysokých škol na trhu práce. Tito absolventi posléze na trhu práce obsazují místa, která v minulosti nebyla spjata požadavkem vysokoškolského studia. Zvýšil se jejich podíl v profesích, v nichž byl ještě před několika lety podíl vysokoškoláků téměř nulový, jako jsou úřednické profese (ISCO 4) a profese pracovníků ve službách a prodeji (ISCO 5). Na druhou stranu dochází ke konkurenčnímu boji. Už nelze konstatovat, že samotný vysokoškolský titul je zárukou dobrého pracovního místa.

Závěr

Vysokoškolská výuka prochází celou řadou změn. Důraz je kladen na propojenost obsahu vzdělávání s potřebami regionu i zástupců aplikační sféry jako takové. Do výuky vstupují přední odborníci z praxe, kteří se snaží studentům zprostředkovat tolik potřebné propojení teoretické výuky s realitou praxe. Samotná výuka je více

orientována na studenta a spíše než zprostředkování ucelených informací na konstruktivistické pojetí výuky. To ovšem klade vysoké požadavky také na profesi akademického pracovníka – vysokoškolského učitele. Důraz je ovšem spíše než na jeho vzdělávací roli kladen na roli výzkumnou a manžerskou. Vysoké školy zpravidla nemají ucelený systém vzdělávání a další podpory pro akademické pracovníky. Což se odráží nejen ve kvalitě výuky jako takové, ale také v kvalitě absolventa.

V souvislosti s masifikací vysokého školství dochází ke zvýšení podílu absolventů, kteří sice uvádějí, že pracují na místech, která vysokoškolské vzdělání vyžadují, ale je tomu tak jen proto, že vzhledem k přebytku nabídky absolventů na pracovním trhu, zaměstnavatelé uměle zvyšují požadavky na jejich vzdělání, aby tak získali kvalitnější uchazeče o práci. Zatímco v roce 2006 takových absolventů bylo 10 – 12 %, v roce 2013 dosahoval jejich podíl již 22 – 25 % (Koucký a kol., 2014). Bohužel se zvyšováním problémů s uplatněním absolventů dochází ke zhoršení uplatnění absolventů všech skupin oborů, dlouhodobě nejhůře uplatnitelní jsou však absolventi zemědělských oborů, zhoršuje se však také uplatnění ekonomických, společenských a humanitních oborů. Naopak nejlepší uplatnění mají absolventi zdravotnických oborů. Pro další období je nezbytné, aby ministerstvo a následně vysoké školy jasně vymezily společensky významné a státem podporované studijní obory.

Použitá literatura

- ALTMANN, J. *Sociální deviace a protiprávní jednání*, 2008. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Martina Urbanová.
- Brown, P., Lauder, H. (2009). Economic globalization, skill formation and the consequences for higher education, in S. Ball, M. Apple and L. Gandin (eds.) *The Routledge International Handbook of Sociology of Education*, London: Routledge, 229-240.
- Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační činnosti pro oblast vysokých škol na období 2016–2020*. MŠMT ČR, 2015, 24 s.
- HELUS, Z., LUKÁŠOVÁ, H. *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení: filozofická východiska a pedagogické souvislosti*. Vyd. 1. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2012, 230 s. ISBN 978-80-905222-0-6.
- KELLER, J., HRUŠKA TVRDÝ, L. *Vzdělanostní společnost?: chrám, výtah a pojišťovna*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008, 183 s. ISBN 978-80-86429-78-6.
- KOUCKÝ, J., RYŠKA, R., ZELENKA, M. *Reflexe vzdělání a uplatnění absolventů vysokých škol. Výsledky šetření REFLEX 2013*. Praha: Středisko vzdělávací politiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze, 2014.
- LITTLE, B., ARCHER, L. Less time to study, less well prepared for work, yet satisfied with higher education: A UK perspective on links between higher education and the labour market. *Journal of Education and Work*, 2010, 23(3), 275-296.
- MALACH, J. *Kapitoly z andragogiky*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 2002, 116 s. ISBN 80-7042-245-9.

- PETRUŠEK, M. *Společnosti pozdní doby*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2006, 459 s. ISBN 80-86429-63-6.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995, 292 s. ISBN 80-7178-029-4.
- RYŠKA, R., ZELENKA, M. *Absolventi vysokých škol: hodnocení vzdělání, uplatnění na trhu práce, kompetence*. Zpráva ze šetření REFLEX 2010. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze, 2011.
- Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. MŠMT ČR, 2014 52 s.
- TOMLINSON, M. Graduate Employability: A Review of Conceptual and Empirical Themes, Higher Education Policy, 2012, 25, (407-431).
- VAŠUTOVÁ, J. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002, 283 s. ISBN 80-7290-100-1.

Připravenost vzdělávat žáky s odlišným mateřským jazykem jako pedagogická kompetence: specializace i všestrannost

Mgr. et Mgr. Marek Lollok, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka a literatury, Poříčí 945/9, Brno, e-mail: lollok@ped.muni.cz

Abstrakt: Text se zabývá tématem vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem v souvislosti s kompetencemi moderního pedagoga. Na základě poznatků o jednotlivých stránkách a fázích procesu vzdělávání žáků s OMJ jsou pojmenovány a detailněji popsány základní komponenty této komplexní pedagogické kompetence. Vzdělávání žáků s OMJ je přitom chápáno jako součást širšího procesu začleňování a zapojování těchto žáků do společnosti, na kterém se učitel může efektivně podílet jen tehdy, pokud je k tomu dostatečně kvalifikován.

Klíčová slova: žáci s odlišným mateřským jazykem, žáci-cizinci, inkluze, pedagogické kompetence, profesní příprava učitelů, další vzdělávání učitelů

Readiness to educate learners who speak a different mother tongue as a pedagogical competence: specialization and versatility

Abstract: This article deals with the topic of education of learners whose mother tongue is not Czech, specifically in connection with the topic of contemporary pedagogical competences. On the bases of data about the particular aspects and phases of the process of education of learners whose mother tongue is not Czech, some of the elemental components of this complex pedagogical competence are mentioned and described. The education of learners who speak a different mother tongue is perceived as a part of a wider process of inclusion and integration of these learners into the society, which the teacher may efficiently participate in only if he is qualified enough to do so.

Key words: learners whose mother tongue is not Czech, learners-foreigners, inclusion, pedagogical competences, teachers education and trainin

Problematicke vzdělávání žáků a studentů s odlišným mateřským jazykem (dále také jen „žáci s OMJ“)⁶⁷ se v České republice dostává stále více prostoru. Je to patrně způsobeno

⁶⁷ Jedná se o širší pojem, než je rozšířenější označení „žák-cizinec“ či „žák cizinec“, které vychází ze současné legislativy (viz název příslušného oddílu v platném školském zákoně, zák. č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů: „Vzdělávání cizinců“). Pojem „žák s odlišným mateřským jazykem“ je v novější literatuře (např. Kropáčová 2006) upřednostňován, neboť neeliminuje ty žáky, kteří v postavení cizinců de iure nejsou, ale de facto mají stejné potřeby a obtíže, jako skuteční „cizinci“. I v našem příspěvku je

dvěma navzájem provázanými faktory: jednak aktuálními požadavky sociální a vzdělávací reality, tedy hlavně skutečností, že se zejména po vstupu České republiky do Evropské unie zvyšuje počet imigrantů a tím pádem také narůstá počet žáků s OMJ, jednak také proto, že český vzdělávací systém v této oblasti, obzvláště ve srovnání se zeměmi s delší tradicí vzdělávání žáků s OMJ, stále ještě vykazuje jisté rezervy (srov. např. materiál *Přístup k začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem. Komparace národních politik* vydaný společností META, o.p.s.).

V posledním desetiletí byly k různým rovinám tématu vzdělávání žáků s OMJ publikovány cenné příspěvky, přičemž značnou pozornost mu věnovaly také publikace zabývající se problematikou inkluzivního vzdělávání (viz tituly uvedené v seznamu použité literatury). Menší pozornosti se ovšem prozatím dostává jedné z nejdůležitějších systémových otázek: otázce optimální podoby profesní přípravy budoucích i stávajících učitelů žáků s OMJ.

Na nedostatečnou profesní připravenost přitom opakovaně upozorňuje řada autorů. Například Kostecká (2013, s. 79), která ve svém kvalitativním výzkumu na vybraných pražských školách s relativně vyšším zastoupením žáků-cizinců než je průměr ČR zaznamenává názor nezanedbatelné skupiny pedagogů dlouhodobě pracujících s žáky s OMJ, že učitelé nejsou na integraci žáků cizinců dostatečně připraveni. Kostecká přitom zmiňuje hlasy volající zejména po systematičtější a rozsáhlejší praxi adeptů učitelství, během níž by se blíže seznámili s běžnou výukou ve třídách s žáky s OMJ a také s dalšími situacemi, které při kontaktu s těmito žáky mohou nastat. V poněkud užším kontextu vzdělávání dětí-uprchlíků rovněž Bačáková (2014, s. 31) konstatuje nejen nedostatek informací týkajících se vzdělávání této specifické sociální skupiny, ale také nedostatečnou kvalifikaci pedagogů pro práci v této oblasti včetně odborné kvalifikace pro výuku češtiny jako cizího jazyka. Nejnověji a zatím nejkonceptněji se k věci vzdělávání a tím i profesního profilu pedagogů vyjadřují experti neziskové společnosti META, o.p.s. ve svém komplexním a prakticky orientovaném materiálu (*Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem. Systémová doporučení* 2014, s. 30-32), kde zdůrazňují, že na vysokých i středních školách se téma přípravy na výuku žáků s OMJ objevuje pouze okrajově a sporadicky, načež sami navrhují několik konkrétních doporučení ke zlepšení.⁶⁸

V následujícím textu se po nezbytném přiblížení kontextu problematiky vzdělávání žáků s OMJ pokusíme alespoň rámcově pojmenovat podstatné součásti specifické pedagogické kompetence, kterou by měl učitel žáků s OMJ disponovat, aby byl schopen kvalifikovaně – a tedy efektivně – vykonávat svou profesi. Naše teze mohou posloužit jako podklad k modifikaci vzdělávacích programů pro studenty připravující se na

tento pojem preferován. Pro účely anglické verze abstraktu a klíčových slov v daném kontextu volíme překlad „learners whose mother tongue is not Czech“.

⁶⁸ Například přípravu na výuku češtiny jako druhého jazyka, inkluzi jako povinný předmět pro všechny budoucí učitele, osobnostní přípravu budoucích pedagogů, standard kvality profese učitele, navýšení časové dotace pro pedagogické a asistentské praxe či realizaci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti práce s žáky OMJ a zapojení externích pedagogických pracovníků do výuky.

učitelské povolání, resp. programů dalšího vzdělávání učitelů žáků s OMJ.⁶⁹ Vzhledem k rozsahu příspěvku zatím nebudeme rozlišovat žádoucí kompetence učitelů na jednotlivých stupních a typech škol⁷⁰, resp. kompetence učitelské a zvláštní kompetence ředitelské; je však zřejmé, že v navazujících úvahách by tato diferenciacie měla být zohledněna.

Kontext a interdisciplinarita vzdělávání žáků s OMJ

Jako nezbytné východisko pro etablování oblasti „vzdělávání žáků s OMJ“ je nutné pochopit její interdisciplinární podstatu, která je odrazem mnohostranně specifické situace žáka s OMJ. Učitel se obvykle setkává s několika rozhodujícími momenty ve výchovně-vzdělávacím procesu žáka s OMJ: chronologicky jde zejména o fázi přijímání žáka do školy, jeho zařazení do příslušné třídy, jeho faktickou výuku (a to jak výuku češtiny jako cizího/druhého jazyka, tak jednotlivých předmětů), případně zapojení do dalších projektů a aktivit, a jeho klasifikaci – abychom uvedli aspoň ty nejviditelnější „uzlové body“ procesu. Přitom učitel průběžně komunikuje s rodiči žáka, kteří se rovněž často vyznačují odlišným jazykem a kulturou. K tomu, aby učitel zvládal všechny tyto standardní situace, případně aby byl připraven reagovat na situace nové a „nestandardní“, mnohdy překračující hranice výchovně-vzdělávacího procesu, je nutná jeho komplexní – obecná i pro každý případ konkretizovaná – orientace v záležitostech žáka s OMJ.

Mezioborovost našeho tématu můžeme vnímat také v teoretičtější rovině: z hlediska jeho přesahů do různých samostatně vyčleněných pedagogických disciplín a dalších souvisejících věd, jejichž poznatky jsou pro kvalifikovanou práci učitele nezbytné. Značnou pozornost vzdělávání a začleňování žáků s OMJ věnuje inkluzivní pedagogika (např. Hájková 2010, s. 41-52) a integrativní pedagogika (Michalová 2012); dále také jiné relativně nové mezioborové disciplíny jako interkulturní pedagogika (Průcha 2011), etnopedagogika (Průcha 2002), a interkulturní psychologie (Průcha 2007). Samostatnou – a velmi důležitou – kapitolou ve vzdělávání žáků s OMJ je výuka češtiny jako cizího/druhého jazyka⁷¹.

⁶⁹ Přestože se situace v oblasti vzdělávání pedagogů žáků s OMJ v porovnání s předchozím desetiletím zřetelně zlepšila – do značné míry zásluhou nevládních organizací spíše než zavedených, pedagogy připravujících institucí, pořád u nás absentuje studijní obor zaměřený na vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem, případně obor přímo specializovaný na vzdělávání žáků konkrétní kultury a či konkrétních jazyků, tak jak je to běžné například v severských zemích či Německu.

⁷⁰ Vzhledem k poněkud odlišnému charakteru vysokých škol, kde je zastoupení cizinců proporcčně i skladebně značně odlišné od předchozích stupňů, budeme naše úvahy směřovat k situaci v preprimárním, primárním a sekundárním vzdělávání.

⁷¹ Lze rozlišovat mezi chápáním češtiny jako cizího jazyka a češtiny jako druhého jazyka. V prvním případě se jedná o studium češtiny v prostředí, kde čeština není běžným dorozumívacím prostředkem, případně také o označení odborné přípravy českých mluvčích pro výuku češtiny jako cílového jazyka; ve druhém případě jde o speciální případ užívání češtiny mluvčími s odlišným mateřským jazykem v českém prostředí, kdy se čeština (stále jako cizí jazyk) stává pro mluvčí významným komunikačním prostředkem (podrobněji viz *Čeština jako druhý jazyk* 2015).

Koncept inkluze ve vzdělávání (inkluzivního vzdělávání), v jehož rámci se vzdělávání žáků s OMJ v dnešní době nejčastěji popisuje, se dá v obecné rovině definovat jako „společné formální vzdělávání všech žáků ve školách hlavního vzdělávacího proudu.“ (Kratochvílová 2013, s. 15).⁷² Je zřejmé, že vzhledem k znevýhodnění žáků s OMJ způsobenému primárně neznalostí majoritního jazyka, v němž standardně probíhá vyučování a komunikace ve škole i se školou, se může společné vzdělávání žáků s úspěchem realizovat pouze s využitím určitých, toto znevýhodnění eliminujících postupů a opatření. Ty přitom mohou být aplikovány na různých úrovních: opatření celostátní, opatření regionální, opatření přijatá konkrétní školou (případně také komunitou) a opatření realizovaná v konkrétní třídě; ve všech případech se přitom může jednat o kroky koncepční, anebo zaváděné ad hoc. Přestože znalování a uplatňování nejvhodnějších přístupů k žákům s OMJ má učitel jako jednotlivec pochopitelně mnohem více prostoru na nižších (terénních) úrovních, tedy v bezprostředním kontaktu s žákem s OMJ, nelze opomenout žádnou z úrovní vyšších.

Předpoklady a východiska vzdělávání žáků s OMJ

Jak už bylo řečeno, zejména inkluzivní pedagogika (srov. např. Hájková 2010, Lechta 2010, Bartoňová 2013, Kratochvílová 2013 aj.), resp. idea inkluzivního vzdělávání nabízí řadu obecnějších konceptů, na jejichž základě se mohou konkrétněji rozpracovávat nejen způsoby vzdělávání žáků s OMJ, ale v souvislosti s nimi i žádoucí učitelské kompetence. Centrálním – definičním – pojmem je samozřejmě inkluze (začleňování), jehož obsah byl pro účely tohoto textu vysvětlen výše; rozsah a celkové pojetí tohoto konceptu přitom nadále zůstávají předmětem odborné diskuze.

Pro naše účely klíčovým fenoménem spojovaným s inkluzivním vzděláváním je heterogenita (různorodost). Heterogenita jednotlivců, skupin a v širším smyslu celých společností jako předpoklad společného vzdělávání všech žáků je přitom míněna zásadně v pozitivním smyslu: nejde pouze o její přijetí, ale především o její vnímání coby bohatství, z něhož každý jedinec i celá společnost může těžit. Toto chápání heterogenity vede k tomu, že jakékoli rozdíly mezi žáky nejsou ve výchovně-vzdělávacím procesu vnímány jako rušivé faktory, které je třeba v rámci požadavku hladkého průběhu výuky potlačit, ale jako „individuální podmínky, které determinují činnost žáka v procesu společného učení“ (Hájková 2010, s. 44). Heterogenita jako sociální jev bývá dále rozlišovaná např. na heterogenitu jazykovou, etnickou, kulturní, národnostní, přičemž

⁷² Definic inkluze, inkluze ve vzdělávání, resp. inkluzivního vzdělávání, můžeme v české i zahraniční literatuře najít množství. Kromě uvedené, pro naše účely vyhovující, definice uveďme ještě jednu explicitnější tak, jak ji vymezuje dokument UNESCO *Policy Guidelines on Inclusion in Education*: „vzdělávání začleňující všechny děti/žáky/studenty dané komunity do běžných škol hlavního vzdělávacího proudu, v nichž jsou jim pracovníky škol ve spolupráci s danou komunitou vytvářeny takové podmínky pro kvalitní vzdělávání, které v maximální míře respektují jejich odlišnosti, podporují jejich rozvoj a přispívají k jejich individuaci ve všech oblastech kvalit života žáka, tj. zdraví somatického, psychického, sociálního, duchovního rozvoje a seberozvoje“ (citováno dle Kratochvílová 2013, s. 17).

tyto typy heterogenity nás v případě vzdělávání žáků s OMJ zpravidla zajímají nejvíce.⁷³ Pro kvalifikovaného učitele je pak heterogenní prostředí příznivým faktorem pro výchovu žáků k vzájemné toleranci; jazyková heterogenita edukovaných skupin navíc potenciálně může přispívat k většímu množství bilingvních či plurilingvních jedinců ve společnosti.⁷⁴

V heterogenním vzdělávacím prostředí s ambicí využít přirozené rozdíly mezi jedinci ve prospěch celku se – mnohem více než v homogenních (jednojazyčných, monokulturních) skupinách – upouští od srovnávání výkonnosti žáků se „standardními“ výsledky či hodnotami, přesněji řečeno více se tolerují odchylky způsobené přirozenými charakteristikami žáků. Naopak mnohem více vyvstává požadavek maximální diferenciaci a individualizace přístupů k jednotlivým žákům. Při práci s heterogenní skupinou totiž musí učitel postup pro stanovení výukových cílů chápat do značné míry „odspodu“, tedy na základě poznání konkrétní situace každého žáka; teprve na základě posouzení unikátní životní i vzdělávací situace žáka, jeho potřeb a možností může učitel formulovat konkrétní cíle jednotlivců, skupin, tříd atd., a také stanovit hierarchii těchto cílů. Vitásková (2010, s. 413) přitom připomíná, že nároky na vzdělávání dětí s OMJ by sice měly zohledňovat jejich specifika, ale zároveň by měly zůstat adekvátně vysoké.

V české legislativě (vyhláška č. 73/2005 Sb., ve znění pozd. předpisů, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných v návaznosti na § 16 školského zákona⁷⁵) se žák s OMJ chápe jako „žák se speciálními vzdělávacími potřebami“. Takový žák by neměl být exkludován ze vzdělávání v tzv. hlavním vzdělávacím proudu, ovšem je třeba mu zajistit nezbytnou podporu. Zmíněná vyhláška stanovuje, že vzdělávání dětí/žáků/studentů s OMJ coby „žáků znevýhodněných nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka“, resp. dle legislativní definice „žáků se sociálním znevýhodněním“, se uskutečňuje s využitím „vyrovnávacích opatření“. Podle § 1 odstavce 2, této vyhlášky, rozumíme vyrovnávacími opatřeními při vzdělávání žáků se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním „využívání pedagogických, popřípadě speciálně pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků, poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga“. Druhá věta téhož paragrafu pak hlavní odpovědnost za posouzení a v důsledku i poskytování

⁷³ Princip heterogenity ve vzdělávání podrobněji rozpracovává Hájková (2010, s. 41-60 a n.): hovoří například o heterogenitě věkové, výkonnostní, heterogenitě pohlaví, kognitivních předpokladů a mentálních schopností aj.

⁷⁴ Potenciál heterogenního jazykového prostředí může být ve výuce využit několika způsoby: v praxi se jedná o různé modely jednojazyčného či dvojjazyčného vzdělávání či jejich kombinace (viz např. Kropáčková 2008, s. 35 a n.).

⁷⁵ § 16 odst. 6 zák. č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů (školský zákon) stanovuje, že „Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. [...] Při hodnocení žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění.“

vyrovnávacích opatření klade na školu, tedy přímo na pedagogy, kteří jsou s žáky s OMJ v kontaktu: „Škola tato opatření poskytuje na základě pedagogického posouzení vzdělávacích potřeb žáka, průběhu a výsledků jeho vzdělávání, popřípadě ve spolupráci se školským poradenským zařízením.“ Tato delegace odpovědnosti za poskytování adekvátních vyrovnávacích opatření přímo do pravomoci pedagogických pracovníků školy je další argument pro definování konkrétních kompetencí učitelů žáků s OMJ.

Profesní kompetence pedagoga žáků s OMJ

Pojem kompetence učitele či profesní kompetence učitele zde spolu s Vašutovou (2004, s. 92) chápeme v relativně širokém smyslu jako „otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápané celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích“. V tomto pojetí se pedagogickými kompetencemi nemíní (jen) finální „výstup“ vysokoškolské přípravy učitele ve smyslu minimálního penza znalostí a dovedností, kterými má absolvent disponovat, ale spíše nezbytná, neustále se formující báze učitelových postojů, vědomostí, schopností a jiných jeho kvalit, které jsou třeba k jeho profesionálnímu (tj. efektivnímu) působení v pedagogické praxi. Proto je žádoucí, aby se profesní kompetence rozvíjely průběžně během celé profesní dráhy učitele, ale zároveň je také vhodné, jak podotýká Vašutová (2002, s. 25), aby určitým „jádnem“ profesních kompetencí byl učitel vybaven již při vstupu do profese.

V české odborné literatuře se můžeme setkat s různými názory na klasifikaci a typologizaci učitelových kompetencí (např. Vašutová 2002 a 2004, Švec 1999, 2002 aj.), nicméně souhlasíme s Průchou (2007, s. 409), že stěží může nějaké pojetí postihnout faktickou komplexnost učitelových činností. Na druhou stranu nám konkrétnější vymezení kompetencí vždy – mimo jiné – může pomoci vymezit obsahový rámec pro plánování kurikula přípravného vzdělávání učitelů (žáků s OMJ).

Stanovujeme-li tedy žádoucí kompetence učitelů žáků s OMJ, snažíme se hlavně doplnit okruh kompetencí obecných,⁷⁶ obvykle spojovaných s učitelskou profesí jako takovou, o kompetence zvláštní, tzn. specificky orientované na potřeby vzdělávání žáků s OMJ, případně také poukázat na ty kompetence, které se s ohledem na vzdělávání žáků s OMJ jeví jako nejdůležitější. Takto modifikovaný soubor kompetencí, který dále rozdělujeme na pět podskupin, přehledově uvádíme v Tabulce 1; zde je také uvedena jejich základní charakteristika a obsah. V následujícím textu pak připojujeme stručný komentář z našeho pohledu nejdůležitějších aspektů takto vymezených kompetencí.

⁷⁶ V obecné rovině se pedagogické kompetence konsenzuálně rozdělují do zhruba sedmi klíčových oblastí: kompetence 1) předmětové (oborově předmětové), 2) didaktické a psychodidaktické, 3) pedagogické (obecně pedagogické), 4) diagnostické a intervenční, 5) sociální, psychosociální a komunikativní 6) manažerské a normativní, 7) profesně a osobnostně kultivující (viz Vašutová 2004, s. 105).

Tabulka 1. Profesní kompetence učitele žáka s OMJ

Kompetence	Charakteristika a obsah
Osobnostní	vlastnosti a postoje: otevřenost, empatie, tolerance; schopnost pracovat v týmu; schopnost osobnostní i profesní sebereflexe coby předpoklad k dalšímu rozvoji učitele
Komunikativní	kompetence k tzv. multietnické (multikulturní) komunikaci a) obecně verbální (dobrá znalost výukového jazyka) i neverbální b) speciálně jazykové (schopnost komunikovat s žákem s OMJ v jeho mateřském či jiném jazyce)
Sociální	interkulturní (interkulturní senzitivita); kompetence integrační
Pedagogické a didaktické	kompetence obecně pedagogické, oborově-didaktické a metodologické; orientace ve specializovaných pedagogických disciplínách (inkluzivní pedagogika, interkulturní pedagogika a psychologie, etnopedagogika aj.); kompetence diagnostické a hodnotící
Organizační a manažerské	orientace v legislativě; přehled v administrativě spojené se vzděláváním žáků s OMJ

Ad kompetence osobnostní: Kategorie osobnostních kompetencí je nejobecnější: nejvíce se také prolíná s kompetencemi vymezovanými společně pro všechny kategorie učitelů a pedagogických pracovníků (viz např. Vašutová 2002, s. 30). Třebaže se k osobnostní vybavenosti učitelů tradičně zahrnují mnohé další charakterové vlastnosti, schopnosti a dovednosti (jako zodpovědnost, důslednost, kritické myšlení ad.), do přehledové tabulky záměrně vybíráme ty, které se z našeho pohledu jeví pro práci s žáky s OMJ jako nepostradatelné, přesněji řečeno takové, které by u učitelů měly dosahovat nejvyšší míry.

Přípravenost koordinovat svou práci s dalšími aktéry výchovně-vzdělávacího procesu (kterou zde označujeme jako schopnost pracovat v týmu) je dalším relativně obecným předpokladem učitelské profese; s ohledem na žáky s OMJ však interakce s dalšími pedagogickými i nepedagogickými pracovníky zpravidla bývají mnohem četnější než obvykle. Učitel – kromě obvyklé součinnosti s ředitelem školy a kolegy z pedagogického sboru – alespoň v určité fázi spolupracuje s asistenty pedagoga přidělenými žákům s OMJ, s pracovníky pedagogicko-psychologických poraden, sociálními pedagogy, případně (školními) psychology, tlumočníky aj. K tomu, aby těchto specialistů mohl učitel plně a takřikajíc „v pravý čas“ využít, musí být detailně seznámen s jejich rolí ve výchovně-vzdělávacím procesu a účelně s nimi kooperovat.

K osobnostním kompetencím v našem pojetí řadíme ještě schopnost osobnostní a zejména pedagogické reflexe, jejíž součástí je pravidelné a systematické (vlastní či vnější) vyhodnocování pedagogické činnosti a v návaznosti na to také připravenost ji podle soudobých poznatků a aktuálních potřeb žáků s OMJ vhodně uzpůsobovat.

Ad kompetence komunikativní: Vzhledem k pojmovému znaku žáků s OMJ, tedy jejich deficitu ve schopnosti ovládat jazyk majoritní společnosti, patří k nezbytným kompetencím učitele kompetence komunikační. To samozřejmě neznamená apriorní požadavek plynně ovládat mateřský jazyk cizince, třebaže je znalost tohoto jazyka či aspoň povšechná orientace v něm v komunikaci s žákem vždy výhodou (a také signálem vstřícnosti); jde hlavně o schopnost se s žákem s OMJ, potažmo jeho rodiči, účinně dorozumět. Z důvodu jazykového deficitu, ať už v obecné rovině či z hlediska tzv. akademických jazykových schopností dítěte⁷⁷ ve výuce také vzrůstá požadavek na názornost výkladu probírané látky.⁷⁸ Jak ukazují některé případové studie (např. Kurowski 2013), v praxi navíc nezřídka nastávají situace, kdy žák s OMJ jistou dobu nemá ani elementární znalosti českého, případně jiného jazyka, kterým by se mohl s učitelem dorozumět a zároveň z různých důvodů není k dispozici tlumočnický či asistent pedagoga se znalostí jeho mateřského jazyka; v tom případě se může ukázat jako nevyhnutelná nutnost hledat jiný, provizorní způsob dorozumívání (obrázky, znakový jazyk a případně jiné funkční způsoby neverbální komunikace).

Komunikační aspekt vzdělávání žáků s OMJ má ještě další dimenzi. Precizace komunikačních dovedností je jedním z obecných cílů výchovně-vzdělávacího procesu. Je známo, že úspěšnost každého jedince je z velké, ne-li rozhodující části závislá právě na jeho schopnosti vyhodnotit komunikační situaci a s ohledem na své potřeby – resp. svou komunikační roli a záměr – zvolit vůči adresátovi adekvátní komunikační prostředky. Žáci s OMJ ovšem často nemají jinou příležitost k nabývání majoritního jazyka než institucionální a nedostávají se tak do dostatečného množství různých variant komunikačních situací. Ačkoli rozlišujeme a) učitele češtiny jako druhého jazyka a b) ostatní učitele a pedagogické pracovníky, je nutno v principu konstatovat, že jazyková (komunikační) výchova by se v tomto ohledu měla realizovat v obou případech, přesněji řečeno neustále. I učitelé jiné aprobece než český jazyka a literatura (a předmětů čeština jako cizí/druhý jazyk, případně dalších cizích jazyků) musí mít na vědomí fakt, že cílem výuky jejich předmětů není (jen) zprostředkovat znalosti o vybraných oborech lidského vědění, ale také (zejména) naučit žáky v rámci těchto oborů účelně komunikovat. Je proto nutné věnovat velkou pozornost jazykové a komunikační připravenosti učitelů

⁷⁷ Uvažujeme-li dnes o vzdělávání žáků s OMJ, je takřka neopomenutelná teorie kanadského pedagoga Jima Cummise, která říká, že každý, kdo se učí cizí jazyk, může poměrně rychle nabýt základní komunikační dovednosti (Basic Interpersonal Communication Skills), avšak mnohem déle trvá, než studující získá adekvátní kognitivní, resp. akademickou jazykovou znalost (Cognitive Academic Language Proficiency). Teprve s touto úrovní jazykových znalostí je možné, aby se žák s úspěchem zapojil do vzdělávacího procesu (podrobněji k tématu viz např. *Second language acquisition – Essentials information* 2011).

⁷⁸ Podrobně se tématu i „technikám“ názornosti ve výuce českého jazyka a literatury (včetně cizojazyčné výuky) věnuje Hádková (2012).

a zejména v nich koncepčně posilovat vědomí, že s žáky komunikují nejen věcně, ale hlavně za účelem posílit jejich schopnost komunikovat v řadě specifických situací.

Ad kompetence sociální: K významným profesně-pedagogickým kvalitám učitele žáků s OMJ by měla patřit tzv. interkulturní senzitivita (pojem, který v oblasti vzdělávání a začleňování žáků s OMJ prosazují zejména pracovníci společnosti META, o.p.s., viz např. *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem. Systémová doporučení*, nebo také Titěrová 2011). Jde o schopnost dostatečně porozumět kulturním odlišnostem v komunikaci s žáky s OMJ a jejich rodiči, včetně schopnosti na tyto rozdíly adekvátně reagovat. Jak totiž prokázaly mnohé výzkumy, mezi jednotlivými národy a etniky se objevují více či méně zásadní odlišnosti ve vnímání rolí rodičů a rolí učitelů a školy ve výchovně vzdělávacím procesu a s tím spjatá různá očekávání; obecné kulturní a hodnotové rozdíly mohou mít konkrétnější projevy z hlediska sebehodnocení žáků, komunikace s učitelem, postojů k organizaci vyučování a práci učitelů v hodinách apod.⁷⁹ Nestačí samozřejmě jen zaznamenat odlišné styly výchovy a vzdělávání, které mohou být ve vztahu rodiče-dítě-učitel (-škola) uplatňovány, ale je nutné mít schopnost rozpoznat a vyhodnotit často velmi odlišné kulturní vzorce a normy příslušní komunity a jejich konkrétní interpersonální realizaci v dané rodině.

Kvalifikovaný učitel by se měl aktivně podílet na integraci jedinců různých kultur. Měl by nejen umět využít jejich rozdílností ve prospěch a k obohacení všech, ale také edukovanou skupinu spojovat, sjednocovat a hledat styčné body pro budování její další, tzv. multikulturní identity.⁸⁰

Ad kompetence pedagogické a didaktické: Z hlediska této široké a učitele oborově profilující oblasti je na tomto místě třeba zvláště upozornit na nutnost pedagoga být alespoň elementárně obeznámen se soudobými poznatky specializovaných průnikových disciplín a také disciplín, v jejichž zájmu se objevují žáci odlišných kultur, jazyků, etnik či národností; jedině na základě poznatků těchto oborů je učitel schopný porozumět kulturním specifikům žáků s OMJ, porozumět procesům akulturace, enkulturace, asimilace apod., ale také pochopit u imigrantů se pravidelně vyskytující fenomény jako kulturní šok, vykořenění atd. Má-li učitel žáky s OMJ vyučovat také český jazyk, je nezbytná znalost didaktiky českého jazyka jako cizího jazyka, která je principiálně odlišná od didaktiky českého jazyka pro rodilé mluvčí.

Ad kompetence organizační a manažerské: Vzhledem k množství právních norem, které se týkají cizinců a jejich vzdělávání vzrůstají nároky na pedagogy i po této – právní

⁷⁹ Na druhou stranu je někdy nutné připustit možnost, že sledovaný jev může být i v komparaci rozdílných kultur totožný (srov. např. Průchovu připomínku závěru jednoho ze zahraničních výzkumů, v němž se zjistilo, že potřeba samostatnosti je univerzální lidskou charakteristikou a nikoli něčím, co je kulturně determinováno (2007 s. 158)).

⁸⁰ Multikulturní výchova je coby jedno z průřezových témat součástí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání i Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia. S různými stránkami mezikulturní integrace se koncepčně seznamují všichni žáci ZŠ, a také gymnázií, ať už se vzdělávají v koedukaci se žáky s OMJ či nikoli. Přítomnost žáků s OMJ však může být pro výchovu a vzdělávání v této oblasti velkou výhodou, neboť žák s OMJ se může stát významným prostředníkem jiné kultury u nás (viz také Hádková 2008, s. 98 a n.)

– stránce. V českém právním řádu se přitom rozlišují různé kategorie cizinců: jednak občané Evropské unie a jejich rodinní příslušníci, jednak občané jiných států než EU se zvláštním postavením azylantů, osob požívajících doplňkové ochrany, žadatelů o udělení mezinárodní ochrany nebo osob požívajících dočasné ochrany. Právní status cizince, resp. žáka s OMJ, jakož i druh jeho pobytu, má značné konsekvence z hlediska jeho pozice v systému vzdělávání v ČR. Kompetentní pedagog musí znát a v praxi aplikovat příslušná ustanovení školských předpisů, která obsahují speciální úpravy práv a povinností žáků s OMJ (kromě školského zákona zejména vyhlášku č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných a v případě ZŠ vyhlášku č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů⁸¹).

Jak navíc ukazuje praxe, vzdělávání žáků s OMJ vyžaduje nejen nadstandardní iniciativu, aktivitu a koordinaci všech účastníků se subjektů, ale také odpovídající provozní a organizační zajištění. V systémově ne zcela přívětivém prostředí se mohou jednotlivé školy v tomto aspektu velmi lišit; je proto žádoucí, aby učitelé (a ředitelé) byli připraveni a ochotni své zkušenosti a poznatky v této oblasti sdílet. Související – nikoli podružnou – problematikou je otázka financování škol s žáky s OMJ; zejména ředitelé by pro tento účel měli být schopni sledovat a vyhodnocovat i nenárokové možnosti financování a reagovat na ně.

Závěr

Profesní kompetence učitelů žáků s OMJ, tak jak je zde na základě podnětů citovaných prací i na základě vlastní zkušenosti vymezujeme, chápeme jako příspěvek k diskusi o podobách pregraduálního i postgraduálního vzdělávání učitelů. Je nesporné, že se dnes na profesionálního pedagoga v otázce vzdělávání žáků s OMJ kladou nové, specializované a zároveň k všestrannosti vybízející nároky a požadavky. Aby jim ve své pedagogické praxi mohl dostát, musí mít možnost se s nimi systematicky seznámit už během studia a zároveň příležitost je v průběhu praxe kvalifikovaně rozvíjet.

Použitá literatura

BAČÁKOVÁ, M. Vzdělávání dětí-uprchlíků. In: DOLEŽÍ, Linda (ed.). *Začínáme učit češtinu pro děti cizince. Příručka pro lektorky a lektory*. Praha: AUČCJ, 2014, 86 s. ISBN 978-80-260-5587-7.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního*

⁸¹ Školský zákon v návaznosti na Listinu základních práv a svobod a mezinárodní dokumenty zaručuje rovný přístup k základnímu vzdělávání, ale i ke školnímu stravování a dalším školským službám všem žákům plnícím školní docházku; základní školy přitom – na rozdíl od předškolního, základního uměleckého, jazykového a zájmového a středoškolského vzdělávání – nemají právo posuzovat oprávněnost jejich pobytu na území České republiky.

- vzdělávacího proudu: Education focusing on inclusive didactics and teaching pupils with special educational needs in mainstream schools*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 279 s. ISBN 978-80-210-6678-6.
- HÁDKOVÁ, M., ŠINDELÁŘOVÁ, J. Žák či student-cizinec jako prostředník multikulturní výchovy v českých školách. In: ŠEBESTA, Karel a Eva HÁJKOVÁ. *Didaktické studie IV: čeština jako druhý jazyk*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008, 132 s. ISBN 978-80-7290-350-4.
- HÁDKOVÁ, M. *Čeština z druhé strany*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: [Univerzita J.E. Purkyně], 2008, 223 s. ISBN 978-80-7414-100-3.
- HÁDKOVÁ, M., JINDRÁČEK, V. *Princip názornosti ve výuce českého jazyka a literatury*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2012, 142 s. ISBN 978-80-7414-469-1.
- HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 217 s. ISBN 978-80-247-3070-7.
- KOSTELECKÁ, Y. *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013, 179 s. ISBN 978-80-7290-630-7.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 207 s., [26] s. příl. ISBN 978-80-210-6527-7.
- KROPÁČOVÁ, J. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 136, xxv s. ISBN 80-244-1511-9.
- KROPÁČOVÁ, J. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem z hlediska přípravy učitele*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008, 116 s. ISBN 978-80-244-2162-9.
- KUROWSKI, M. Žák uprchlík v českém systému vzdělávání: případová studie. *Speciální pedagogika*. 2013, roč. 1, č. 1, s. 64–76.
- LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
- MICHALOVÁ, Z. *Integrativní speciální pedagogika: (především zaměřena na aktuální legislativu v ČR)*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012, 1 CD-ROM. ISBN 978-80-7372-880-9.
- PRŮCHA, J. Etnopedagogika. *Pedagogika*, 52, 2002, 2, s. 195-205.
- PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]*. 2., rozš. vyd. Praha: Portál, 2007, 220 s. ISBN 978-80-7367-280-5.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011, 167 s. ISBN 978-80-7387-502-2.

- RADOSTNÝ, L. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. 1. vyd. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011, 76 s. ISBN 978-80-254-9175-1.
- ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999, 163 s. ISBN 80-85931-70-2.
- ŠVEC, V. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických schopností*. Brno: Paido, 2002, 306 s. ISBN 80-7315-035-2.
- TITĚROVÁ, K. Začleňování žáků-cizinců do českých škol. In: Rvp.cz [online]. Praha: Metodický portál www.rvp.cz, 2013, 16.3. 2011 [cit. 2015-7-1]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/11085/ZACLENOVANI-ZAKU-CIZINCUCU-DO-CESKYCH-SKOL.html/>
- VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova, 2002, 51 s. ISBN 80-7290-077-3.
- VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, 190 s. ISBN 80-7315-082-4.
- VITÁSKOVÁ, K. Multikulturní prostředí. In: LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
- Čeština jako druhý jazyk (ČDJ) [online]. Praha: Inkluzivniskola.cz, 2015, [cit. 2015-07-03]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/cestina-jazyk-komunikace/cestina-jako-druhy-jazyk-cjdj>
- Přístup k začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem. Komparace národních politik*. [online]. Praha: META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2014, [cit. 2015-07-03]. Dostupné z: <https://drive.google.com/file/d/0B59n8JuWLmlAR2NH0EVNQMfPbWs/edit?pli=1>
- Second language acquisition – essential information*. [online]. Frankfurt: Frankfurt International School, 2011, [cit. 2015-07-03]. Dostupné z: <http://esl.fis.edu/teachers/support/cummin.htm>
- Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem. Systémová doporučení*. [online]. Praha: META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2014, [cit. 2015-07-03]. Dostupné z: http://www.meta-ops.cz/sites/default/files/pp_blok_web_final_1.pdf

Vybrané zásady individualizácie v druhošancovom vzdelávaní

Mgr. Silvia Lukáčová, Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, Katedra pedagogiky, 17. novembra 1. 080 01 Prešov, Slovenská republika, e-mail: silvialukac@gmail.com

PhDr. Marek Lukáč, PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, Katedra andragogiky, 17. novembra 1. 080 01 Prešov, Slovenská republika, e-mail: marek.lukac@unipo.sk

Abstrakt: Druhošancové vzdelávaní je prvkom celoživotného vzdelávaní umožňujúci získaní stupne vzdelání všem, kteří ho nedosáhli ve věku na to určeném. Často jde o lidi sociálně vyloučené, chudé, se sociálně – patologickou anamnézou chování. Stávající způsob jejich vzdelávaní je více odrazem mainstreamového vzdelávaní, než alternativním edukačním prostorem. Proto se v příspěvku zamýšlíme nad možnostmi jak zvýšit kvalitu tohoto vzdelávaní, které představuje průsečík mezi pedagogickou a andragogickou teorií a praxí a na realizaci kterého nejsou učitelé specificky připravováni. Potřeba kvalitativních změn je spojena se specifickými sociálními a osobnostními charakteristikami jednotlivců jako členů cílových skupin druhošancového vzdelávaní a jejich vzdelávacích potřeb, které nejsou dostatečně vědecky zkoumané. Aplikace principů individualizace do vzdelávaní druhé šance by mohlo přinést vyšší kvalitu a efektivitu vzdelávaní za předpokladu transformace celého didaktického systému a personálního zabezpečení vzdelávaní.

Klíčová slova: druhošancové vzdelávaní, předčasné ukončení školní docházky, individualizace vzdelávaní, vzdelávací potřeby, formy a metody vzdelávaní

Selected principles of individualization in second chance education

Abstract: Second chance education is part of lifelong learning enabling anyone to obtain the degree of education, which one did not obtain in the school age. It is often provided to people socially excluded, poor, with antisocial characteristics in their behaviour. The current system of second chance education is more a reflection of mainstream education, rather than alternative educational space. That is why we consider the possibilities of how to increase the quality of such education, which represents an intersection between pedagogy and andragogy theory and practice, which teachers are not specifically trained for. The need for qualitative changes is connected with specific social and personality characteristics of target groups in second chance education and their educational needs, which are not sufficiently scientifically examined. The application of the principles of individualization in second chance education could increase the quality and effectiveness of education provided that a transformation of the whole didactic system and personal provision of education takes place.

Key words: second chance education, early school leaving, individualization of education, educational needs, forms and methods of education

1. K zameraniu a cieľovým skupinám druhošancového vzdelávania

Poskytovanie druhošancového vzdelávania vychádza z presvedčenia, že každý človek, najmä v dospelom veku, je schopný neustálej reinterpretácie svojho bytia. S touto premisou tradične pracujú humanisticky orientované teórie vzdelávania, napr. koncepcia seba-riadeného učenia M. Knowlesa. Hoci existuje rad kritických teórií (napr. Frankfurtská škola, transformatívne učenie J. Mezirowa či emancipačná pedagogika P. Freireho), ktoré spochybňujú predstavu o autonómnej osobnosti, slobodnej v rozhodovaní, bez ohľadu na sociálne, kultúrne a politické podmienky, formálne vzdelávanie dospelých stojí naďalej na tomto predpoklade⁸².

Druhošancové vzdelávanie je ukotvené vo filozofickom východisku, ktoré spočíva v tom, že, bez ohľadu na príčiny vypadnutia zo vzdelávania (či už v dôsledku individuálneho zlyhania, štrukturálnych procesov alebo selektívnej funkcie vzdelávania), je správne a žiaduce poskytovať možnosť zvýšiť vzdelanostný status dospelých v neskoršom veku (Yogev 1997, in: Ross, Grey 2005). Švec (2008, s. 225) charakterizuje druhošancové vzdelávanie ako „príležitosť pre dospelých získať v pokračovacom, kontinuálnom cykle vzdelávania taký druh a stupeň vzdelania, ktoré sa normálne nadobúda v detstve alebo v mladosti počas počiatočného, iniciálneho cyklu vzdelávania...“ Ainsworth (2013) ho vníma ako možnú cestu pre dosiahnutie vyššieho stupňa vzdelania, pričom zdôrazňuje, že v neoliberalnom svete je prirodzenou a charakteristickou potrebou ale aj nevyhnutnosťou. Naráža tým na individuálnu zodpovednosť, s ktorou sa v ideálnom prípade počíta najmä v profesijnej príprave a záujmovom vzdelávaní dospelých.

Druhošancové vzdelávanie má byť alternatívnym priestorom, ktorému je na všetkých úrovniach a vo vzťahu ku všetkým aktérom (manažmentu, metodikom, učiteľom), vlastná snaha o nekopírovanie modelu vzdelávania, v ktorom boli potencionálni účastníci vzdelávania neúspešní. Jeho cieľom je poskytnúť študentom, žiakom – dospelým ľuďom, možnosť získať ucelený stupeň vzdelania. Je nevyhnutnou a podstatnou súčasťou konceptu celoživotného vzdelávania, pretože zo svojej podstaty napĺňa jeho hlavnú myšlienku – otvorenosť a dostupnosť vzdelávania v akomkoľvek veku človeka. Vzdelávanie dospelých v subsysteme školskej pedagogiky a andragogiky, ako aj ďalšie (neformálne) vzdelávanie, sledujú z pohľadu andragogického myslenia spoločné ciele – každý má mať možnosť aktívne sa podieľať na formovaní vlastného života prostredníctvom aktualizácie vlastného vzdelanostného statusu, zvyšovaním svojich kompetencií v akejkoľvek fáze života, nech sú príčiny jeho rozhodnutia akokoľvek rozmanité.

⁸² Bližšie o teóriách vzdelávania dospelých pozri Pirohová (2015).

Cieľové skupiny druhošancového vzdelávania nie sú homogénne ani pred, ani po vstupe do vzdelávania druhej šance. Členovia týchto skupín ale majú spoločnú skúsenosť s neúspechom vo vzdelávaní, resp. spája ich viac alebo menej slobodné rozhodnutie zanechať štúdium alebo v ňom nepokračovať. Nižší stupeň vzdelania je tradične spájaný s vyšším rizikom chudoby v dôsledku nezamestnanosti alebo nízko plateného zamestnania, vyššou mierou kriminality, násilia a závislostí (ako aj iných patologických javov), vyššou zraniteľnosťou a celkovo vyšším rizikom sociálneho vylúčenia. Vzdelávanie dospelých má byť prirodzene spojené s ideami sociálnej rovnosti, rovnosti v prístupe k vzdelávaniu a uplatňovania práva na vzdelanie (Beneš, 2004). Preto sa má, podľa nášho názoru, andragogika výraznejšie orientovať na sociálne vylúčené skupiny obyvateľstva, na ktoré je druhošancové vzdelávanie primárne zamerané⁸³. Chýbajúce alebo nedostatočné vzdelanie je naďalej významne prepojené so znakmi sociálneho vylúčenia.

Dôvody, prečo niektorí ľudia nedokážu alebo nechcú dokončiť štúdium, je možné charakterizovať za pomoci modelov drop-out a push-out, ktoré systematizujú príčiny predčasného opustenia školskej dochádzky (Kelly 1995, in: Blaug 2001). *Model drop out* (tzv. deficitný model) zdôrazňuje individuálne faktory, ktoré viedli k opusteniu vzdelávania. Dieťa alebo mladý človek nedokončí štúdium, alebo nepokračuje v ďalšej odbornej príprave z vlastného rozhodnutia. Jeho konanie nemožno vnímať izolovane od faktorov jeho školskej úspešnosti/neúspešnosti, ktorá je významne ovplyvnená kvalitou sociálneho prostredia, kultúrnym kapitálom rodiny. *Push out model* (vytlačovací model) odkazuje viac na príčiny s vyššou mierou nezávislosti od jednotlivca. Školský systém selektuje medzi schopnými a menej schopnými. Schopných podporuje a menej schopných skôr trpí než podporuje. Hlavnú rolu pritom zohrávajú faktory ako typ školy a kurikula, disciplinárne procedúry, podoba interakcie medzi žiakom a učiteľom, testovanie žiakov z hľadiska kognitívnych schopností a i. V dôsledku kombinácie týchto faktorov s ich individuálnou reflexiou u dieťaťa, môže dôjsť k sformovaniu negatívneho postoja k vzdelávaniu a ku škole, čo následne môže byť spúšťačom konečného rozhodnutia zanechať školu, opustiť vzdelávanie. Nepokračovanie v štúdiu na strednej škole môže byť aj dôsledkom racionálnej voľby⁸⁴, kedy sa mladý človek po kalkulácii možných príjmov po získaní vzdelania, spolu s nákladmi a stratami počas vzdelávania, rozhodne radšej zamestnať v slabšie platenom zamestnaní.

Ainsworth (2013) tvrdí, že druhošancové vzdelávanie možno typicky definovať podľa typu jeho účastníkov. Najčastejšie ide o mladých ľudí, ktorí boli vytlačení z iniciálneho vzdelávania, alebo z iných dôvodov školu neukončili. V štruktúre tejto skupiny potom môžeme identifikovať sociálne skupiny so spoločnými statusovými znakmi, ktoré sú formované životnými skúsenosťami spoločenských outsiderov. V slovenskej spoločnosti

⁸³ Švec (2008) však zahŕňa pod druhošancové vzdelávanie aj externé štúdium na vysokých školách.

⁸⁴ Ide o skupinu prístupov v spoločenských vedách, ktorých základom je vysvetľovanie konania ľudí ako racionálne ekonomicky zmysľajúcich sociálnych aktérov. Pôvodne ekonomická teória je aplikovaná v rôznych vedných disciplínach. Konanie človeka je podľa tejto teórie orientované primárne na maximalizáciu vlastného úžitku.

ide predovšetkým o významnú časť rómskej populácie, najmä z marginalizovaných oblastí. Hoci nemáme k dispozícii relevantné dáta založené na etnickom princípe za celú rómsku populáciu, existujú výberové zisťovania, ktoré výraznú vzdelanostnú priepasť medzi majoritným obyvateľstvom a rómskou minoritou potvrdzujú (napr. Filadelfiová, 2012). Ďalšiu významnú cieľovú skupinu s neukončeným základným alebo len základným vzdelaním tvorí populácia odsúdených vo výkone trestu odňatia slobody⁸⁵, ktorá je zároveň jedinou cieľovou skupinou, na ktorú sú zamerané dlhodobé, systematicky a legislatívne upravené vzdelávacie aktivity druhej šance (Lukáčová, 2013).

2. Individualizácia ako prostriedok zvyšovania kvality druhošancového vzdelávania

Potreba kvalitatívnych zmien druhošancového vzdelávania vyplýva zo špecifických sociálnych a osobnostných charakteristík členov cieľových skupín tohto druhu vzdelávania a ich osobitých vzdelávacích potrieb, ktoré nie sú dostatočne vedecky skúmané. Inakosť sociálne vylúčených je automaticky spájaná s normatívnou predstavou o nutnosti ich inklúzie prostredníctvom zvýšenia stupňa ich vzdelania a ich zapojením na trh práce, pričom dochádza k aplikácii nielen cieľov ale i foriem a metód vzdelávania, ktoré sú „šité na mieru“ strednej sociálnej vrstve do druhošancového vzdelávania. Aktuálne realizovaný model druhošancového vzdelávania preto nepovažujeme za vhodný pre sociálne vylúčené skupiny a domnievame sa, že je potrebné ho do značnej miery transformovať v zmysle princípov *individualizácie vzdelávania*.

Koncept individualizácie vzdelávania odkazuje na transformáciu všetkých systémovotvorných prvkov vzdelávania smerom k poznaniu, napĺňaniu a rozvoju individuálnych vzdelávacích potrieb učiacich sa. Premieta sa do všetkých didaktických zložiek vzdelávacieho procesu. V druhošancovom vzdelávaní považujeme za kľúčový prvok individualizácie vzdelávania samotného *učiteľa* – jeho profesionálnu prípravu na vzdelávanie dospelých, ktorí často pochádzajú z prostredia, ktoré edukácii nie je naklonené. Učiteľ je tak postavený pred neľahkú úlohu. Má vzbudiť u učiacich sa, ktorí sa prevažne učiť nevedia a nechcú, záujem o učenie sa, motivovať ich k vzdelávaniu, pomôcť im k pretaveniu vonkajšej motivácie (orientovanej na osvedčenie zo vzdelávania) na vnútornú (orientovanú na poznanie, sebarozvoj). U ľudí s negatívnou skúsenosťou so vzdelávaním len ťažko možno počítať s ich vnútornou motiváciou k učeniu, či k zapojeniu sa do vzdelávania. Mnohí z nich opustili školu hneď ako to bolo možné, pretože ich charakteristiky a kompetencie im neumožňovali vyhovieť požiadavkám kladeným na žiaka, študenta ako príslušníka strednej vrstvy. Efektívnosť

⁸⁵ Podiel odsúdených s neúplným základným vzdelaním na celkovom počte odsúdených bol podľa *Ročenky Zboru väzenskej a justičnej stráže za rok 2013* 8,6 %. Odsúdení so základným vzdelaním tvorili najpočetnejšiu skupinu v štruktúre odsúdených podľa vzdelania s 38 % (v porovnaní s 15 % za celú populáciu podľa cenzu z roku 2011).

vzdelávania (ekonomická, sociálna, pedagogická) v školách druhej šance a zvyšovanie jeho kvality je preto primárne spojené s orientáciou na študenta, účastníka vzdelávania. Mladí ľudia, ktorí zo vzdelávania vypadli potrebujú nielen druhú šancu, ale i nové príležitosti, ktoré budú adresne zamerané na ich špecifické potreby. K individuálnym vzdelávacím potrebám patrí v týchto skupinách často aj potreba vybudovania dôvery k učeniu a vzdelávaniu (Maslo et al. 2013).

Chýbajúca individualizácia vzdelávania je v našich podmienkach evidentná aj pri vzdelávaní dospelých Rómov. Hlavnou prekážkou účinnosti a efektívnosti ich vzdelávania je, podľa nášho názoru a doterajších skúseností, stotožňovanie vzdelávacích potrieb s cieľmi vzdelávania, ktoré sú navyše koncipované bez ich účasti. Doposiaľ nemáme vedomosť o relevantných výsledkoch analýzy vzdelávacích potrieb konkrétne ohraničenej (geograficky, problémovo a pod.) cieľovej skupiny dospelých členov rómskej komunity. Napriek tomu sa v odbornej literatúre často zhodne konštatuje, čo dospelí Rómovia potrebujú, čo je pre nich dôležité a vhodné. Vzdelanie, zamestnanie a následná integrácia. Tento prístup k identifikácii vzdelávacích potrieb je metodologicky nesprávny, reflektuje predstavy tvorcov (zadávatel'ov) vzdelávacích programov o tom, čo Rómovia skutočne potrebujú, resp. reprezentujú predstavy majoritnej spoločnosti (štátu) o tom, akí by mali byť a nie to, čo samotní Rómovia skutočne potrebujú. Rómovia často nedokážu artikulovať vlastné skutočné potreby a preto sa často pri projektovaní vzdelávacích aktivít spoliehame na deklarované, neraz sociálne žiaduce výpovede. Takýto prístup potom vedie k tomu, že sa ciele vzdelávania nestretávajú so vzdelávacími potrebami cieľovej skupiny a vo výsledku vedú k neefektívnosti vzdelávania, dezilúzii vzdelávaných a v neposlednom rade k prehĺbovaniu sociálnej dištancie medzi Rómami a majoritou.

V snahe vzdelávať tých, ktorí sú nevzdelaní, v procese identifikácie cieľovej skupiny a tvorby vzdelávacieho programu nedochádza k rešpektovaniu:

- minulej skúsenosti so vzdelávaním;
- reálnych potrieb vo vzťahu ku každodennému životu (využitelnosť výsledkov vzdelávania);
- potreby profesionálnej podpory s cieľom transformácie vonkajšej na vnútornú motiváciu.

Školy druhej šance pri vzdelávaní dospelých Rómov, ako aj iných skupín, zväčša kopírujú vzdelávací systém (jeho organizáciu, didaktické, personálne a materiálne zdroje) nastavený podľa strednej vrstvy, pretože:

- druhošancové vzdelávanie sa riadi rovnako ako iníciaľne vzdelávanie (základné, odborné) školským zákonom (Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní) a relevantnými pedagogickými dokumentmi;
- vzdelávateľmi môžu byť len učitelia základnej alebo strednej školy v príslušnom odbore, od ktorých nie je vyžadovaná špecifická andragogická príprava;
- učitelia bez adekvátnej prípravy zväčša nedisponujú lektorskou profesionalitou, nemali príležitosť cielene si osvojovať lektorské kompetencie, vo vyučovanom

processe popri svojich odborných kompetenciách, využívajú kompetencie pedagogické – zamerané na prácu s cieľovou skupinou detí a mládeže.

Transfer systému vzdelávania z bežnej školy bez žiaducich zmien, bez zohľadnenia špecifík cieľovej skupiny, zvyšuje riziko formalizovania vzdelávania. Ciele vzdelávania môžu byť dosahované aj v tomto prípade, ale kvalita vzdelávacích výsledkov a ich udržateľnosť je otázna. Predčasné opustenie vzdelávacieho systému zároveň znamená absenciu učebných kompetencií. Dokonca aj časť vysokoškolských študentov, študujúcich v dennej forme štúdia má, napriek tomu, že vo vzdelávacom systéme strávila prevažnú časť svojho života, nedostatočne rozvinuté učebné kompetencie (metódy analýzy, indukcie, dedukcie, komparácie, zovšeobecňovanie, schopnosť odlíšiť podstatné časti učiva od menej podstatných, schopnosť určiť a vyberať si relevantné zdroje informácií, schopnosť kritického myslenia atď.) (Šuťáková, 2015). Obdobne Rose (2012) poukazuje na tento problém, keď aj u študentov s vyššou úrovňou gramotnosti a matematických zručností existujú problémy s učebnými činnosťami, ktoré sú pre bežných študentov akademickou rutinou (napr. schopnosti pracovať s textom, používať registre v publikáciách, slovníky a pod.). Aké očakávania na rozvinutie týchto spôsobilostí môžeme mať u vzdelávaných dospelých Rómov v druhošancovom vzdelávaní, ktorí vo vzdelávacom systéme pobudli omnoho kratšie a teda nemali dostatok času a možností nadobudnúť a rozvíjať tieto kompetencie? Kardinálnym problémom v druhošancovom vzdelávaní dospelých Rómov (ale aj odsúdených vo výkone trestu) je, podľa nášho názoru, že vzdelanie nepredstavuje pre túto cieľovú skupinu hodnotu. Sociálne vylúčenie Rómovia bez vzdelania nemali možnosť zažiť funkčné prepojenie medzi dosiahnutým vzdelaním, kvalifikáciou s jeho ekonomickým zhodnotením na trhu práce. Ako teda motivovať kvzdelávaniu, ako zabezpečiť aby sa počítačová vonkajšia motivácia transformovala na motiváciu vnútornú? Akú úlohu má alebo môže v tomto zohrávať učiteľ?

V príspevku sa nezaobráme motiváciou ľudí s chýbajúcim vzdelaním k zapojeniu sa do vzdelávania. Uvažujeme o už existujúcej skupine vzdelávaných v existujúcom vzdelávacom procese. Vo fáze plánovania, realizácie a hodnotenia vzdelávania považujeme za kľúčové, aby metodický, organizačný a hlavne pedagogický personál dodržiaval nasledovné zásady:

- výber **vhodnej formy vzdelávania** (je otázne, či často využívaná externá forma vzdelávania, kde sa kladie dôraz na samoštúdium, môže byť vhodnou formou pre tých, ktorí nemajú rozvinuté učebné kompetencie);
- výber a využívanie **primeraných vyučovacích metód**, ktoré zohľadňujú schopnosť vzdelávaných učiť sa, psychologické zákonitosti učenia v dospelom veku, ich sociálne charakteristiky, životné skúsenosti. V mainstreamovom vzdelávaní je dôraz kladený predovšetkým na rozvoj kognitívnej zložky osobnosti. Rovnako dôležité je pôsobiť aj na socio-afektívnu zložku osobnosti, pretože cieľové skupiny druhošancového vzdelávania sú charakteristické nízkou hodnotou, ktorú vzdelaniu prikladajú, negatívnymi skúsenosťami a pre

vzdelávanie nevhodnými postojmi a spôsobmi správania. Vhodné sú preto metódy kooperatívneho učenia, hrania rolí, simulácie atď., ktoré zvyšujú aktivitu vzdelávaných a poskytujú možnosť realizovať prvky zážitkového učenia. Nevhodné sú naopak monologické metódy, ktoré sú často rozšírené;

- **neformálna diagnostika** – zo strany učiteľa má prebiehať nielen na začiatku ale počas celého vzdelávania), umožňuje priebežne prispôbovať jednotlivé aspekty vyučovania individuálnym charakteristikám a potrebám učiacich sa;
- úlohou učiteľa, cielene pripraveného na vzdelávanie dospelých, je využiť všetky overené **prostriedky motivácie** k vtiahnutiu, zaujatiu vzdelávaných, mal by sa neustále pokúšať o nadchnutie pre učenie. Učiteľ má predovšetkým dbať na jasné, zrozumiteľné štruktúrovanie vyučovania, vyučovacej hodiny a učiva, čo mu umožní realizovať priebežnú formálnu i neformálnu diagnostiku, hodnotenie vzdelávaných. Mal by poskytovať okamžitú spätnú väzbu po splnení stanovených úloh čo vzdelávanému umožní zažiť pocit čiastkového úspechu, ako nevyhnutný predpoklad jeho motivácie k vzdelávaniu;
- učiteľ by mal byť pripravený aj na to, že niektorí vzdelávaní o pomoc nebudú žiadať, aj keď by ju potrebovali. To môže byť spôsobené ich hrdosťou, spoliehaním sa na seba (negatívna skúsenosť s učiteľom), môže to byť aj prejav hanby či rozpakov. Hodnotenie takéhoto správania by malo vychádzať z poznania a rešpektovania jeho socio-kultúrneho pozadia.

Z uvedeného vyplýva, že vzdelávací proces v druhošancovom vzdelávaní nie je len o transfere súboru poznatkov a zručností, ale zahŕňa tiež spôsoby, ako dosiahnuť plnohodnotnú účasť učiacich sa na vzdelávaní. Koncept individualizácie sa tak javí ako možné riešenie naznačených problémov v snahe prekonať tradičné normatívne prístupy v edukácii. Predstavuje zároveň vhodný a ucelený spôsob dosahovania vyššej kvality v druhošancovom vzdelávaní⁸⁶.

Použitá literatúra

AINSWORTH, J. *Sociology of Education: An A-to-Z Guide* [online]. SAGE Publications, 2013. [cit. 2. Februára 2014]. Dostupné z: <http://knowledge.sagepub.com/view/sociology-of-education/SAGE.xml>

FILADELFIOVÁ, J. a D. GERBERY. *Správa o životných podmienkach rómskych domácností na Slovensku 2010*. Bratislava: UNDP, Regionálne centrum Rozvojového programu OSN pre Európu a Spoločenstvo nezávislých štátov, 2012. ISBN 978-80-89263-10-3

KELLY D. M. „School Dropouts”, in Carnoy, 1995, pp. 308-313. In: BLAUG, M.. What are we going to do about school leavers?: Comment. In: *European Journal of Vocational Training* [online]. 2001, vol. 22, pp. 40 – 46 [cit. 05. apríla 2015]. Dostupné z: http://www.cedefop.europa.eu/files/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/117/22_en_blaug.pdf.

⁸⁶ Jedným dychom ale dodávame, že druhošancové vzdelávanie, jeho priebeh a výsledky, či otázky jeho kvality, nie sú dostatočne empiricky preskúmané, teda nemožno o jeho kvalite, efektívnosti či problémoch vyslovovať vedecky podložené úsudky.

- LUKÁČOVÁ, S. Druhošancové vzdelávanie v národných a nadnárodných dokumentoch. In: M. LUKÁČ, ed. *Edukácia človeka – problémy a výzvy pre 21. storočie. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie, 11.12.2012 v Prešove* [online]. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2013, s. 105 – 109 [cit. 15. júna 2015]. ISBN 978-80-555-0825-2. Dostupné z: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Lukac1/subor/Lukacova.pdf>.
- MASLO, I. et al. Early school leavers' engagement in learning and quality of second chance education [online]. Conference paper. Conference: *Creativity and Innovation in Educational Research: ECER 2013*, Turkey: Istanbul, 2013, volume 9. [cit. 22. júna 2015]. Dostupné z: <http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/8/contribution/21860/>
- PIROHOVÁ, I. *Teórie vzdelávania dospelých*. Prešov: Prešovská univerzita, 2015. ISBN 978-80-555-1321-8
- Ročenka Zboru väzenskej a justičnej stráže za rok 2013*. [online]. Bratislava: Generálne riaditeľstvo Zboru väzenskej a justičnej stráže, 2014, s. 69 [cit. 20. mája 2014]. Dostupné z: http://www.zvjs.sk/dokumenty/rocenky/Rocenka_2013.pdf
- ROSE, M., *Back to School. Why Everyone Deserves a Second Chance at Education*. New York: The New Press, 2012. ISBN 978-1-59558-786-2
- ŠUŤÁKOVÁ, V. Organizačné formy vyučovania. In: V. ŠUŤÁKOVÁ a J. FERENCOVÁ, eds. *Psychodidaktika v edukačnej praxi vysokých škôl*. Prešov: Prešovská univerzita, 2015, s. 109 – 127. ISBN 978-80-555-1212-9
- ŠVEC, Š. *Anglicko-slovenský lexikón pedagogiky a andragogiky*. Bratislava: Iris, 2008. ISBN 978-80-89256-21-1
- YOGEV, A., Second chance education and alternative routes. In: L. SAHA, ed., *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. New York: Pergamon, 1997. In: S. ROSS, and J. GRAY. Transitions and Re-engagement through Second Chance Education [online]. In: *Australian Educational Researcher*, 2005, vol. 32, no 3, p. 114 [cit. 04. februára 2014]. ISSN 0311-6999. Dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ743509.pdf><http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ743509.pdf>

Príspevok je čiastkovým výstupom projektu VEGA č. 1/0167/14 Individualizácia edukácie dospelých Rómov z marginalizovaných komunit.

Přínos projektové výuky pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity během jejich vysokoškolského studia

Mgr. Alžběta Málková, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra fyziky, chemie a odborného vzdělávání, Poříčí 945/9, Brno, e-mail: malkova@ped.muni.cz

Mgr. Monika Šindelková, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra fyziky, chemie a odborného vzdělávání, Poříčí 945/9, Brno, e-mail: sindelkova@ped.muni.cz

Mgr. Irena Plucková Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra fyziky, chemie a odborného vzdělávání, Poříčí 945/9, Brno, e-mail: pluckova@ped.muni.cz

Abstrakt: Projektová metoda je plně založena na vnitřní motivaci a vztahu žáka k samotné činnosti. Žák sám vlastní vůlí usiluje o dosažení nějakého cíle. Právě ten dává projektu smysl, motivuje a řídí průběh práce. O tom, zda je projektová výuka vhodnou metodou či formou vzdělávání i na vysoké škole by se mohly vést rozsáhlé diskuse. Následující příspěvek se zabývá projektovým vyučováním a jeho přínosem pro studenty pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Úvod zahrnuje teoretická východiska, základní rysy projektové výuky, strukturu a popis činností realizovaného projektu „papír“. Dílčí části příspěvku zahrnují konkrétní stanovené cíle, které byly ověřovány pomocí dotazníkového šetření.

Klíčová slova: chemie, integrovaná tematická výuka, papír, projektová výuka

The benefits of project education for students during their studies at the Faculty of Education at the Masaryk University

Abstract: The project method is fully based on intrinsic motivation and student's relationship to the activity itself. The student himself seeks to achieve a goal, which gives the project its purpose and motivates and manages the workflow. Whether project education is the appropriate method or form of education, could lead to extensive discussions. The following article deals with project teaching and its benefits for students at the Faculty of Education at the Masaryk University. The introduction includes the theoretical background, basic features of project-based teaching, as well as the structure and description of activities of the implemented "paper" project. Other parts of the work include specific defined objectives which were verified through questionnaires.

Key words: chemistry, integrated thematic teaching, paper, project education

Úvod

Projektové vyučování není mezi výukovými metodami (formami) žádnou novinkou. Původní principy a myšlenky lze najít již v 18. a 19. století v dílech J. A. Komenského, J. J. Rousseaua či J. H. Pestalozziho. V odkaze těchto myslitelů se ve spojitosti s pojmem „projekt“ jedná především o snahu přivést žáka k vlastní samostatné práci a aktivitě. Pozadu v tomto pojetí nezůstává ani žákova osobní zkušenost. Počátky projektové výuky jsou spojovány zejména s americkou pragmatickou pedagogikou a se jmény Johna Deweye a Williama Hearda Kilpatricka (Kratochvílová, 2006).

Jak uvádí Tomková, Kašová, Dvořáková (2009) je školní projekt podnik žáka nebo skupiny žáků, za jehož výsledky přebírá žák plnou zodpovědnost. V této souvislosti pohlíží Kratochvílová (2006) na projektovou metodu jako na uspořádaný systém činností žáků i učitele, v němž mají klíčovou roli učební aktivity žáků a podporující roli poradenské činnosti učitele. Projektová metoda je plně založena na vnitřní motivaci a vztahu žáka k samotné činnosti. Žák sám vlastní vůlí usiluje o dosažení nějakého cíle. Právě ten dává projektu smysl, motivuje a řídí průběh práce.

Podstatným znakem projektové výuky je skutečnost, že žáci projekt realizují od jeho plánování až po vytvoření produktu a svoje zkušenosti zprostředkovávají druhým. Zakladatel projektové výuky W. Kilpatrick vymezil čtyři fáze řešení projektu. První z nich je „Plánování“, kdy je zapotřebí definovat komplexní úkol, podnět či problém k řešení. Žákům tato fáze poskytuje odpověď na otázku „Proč uskutečnit daný projekt?“ a také jim pomáhá určit výstup projektu. Hraje tak klíčovou roli v jejich motivaci. Plánování by jako první krok projektové výuky mělo zahrnovat i časové rozvržení, prostředí, účastníky, organizaci projektu, zajištění podmínek pro projekt a způsob jakým bude provedeno hodnocení v rámci projektu. Druhou etapou realizace projektové výuky je „Realizace“ podle předem prodiskutovaného plánu. V této fázi plní pedagog neobvyklou roli poradce, který usměrňuje činnosti žáků. „Prezentace výstupu“ je třetím, předposledním krokem. Zahrnuje představení výsledku, k němuž žák či skupina žáků dospěla. Může se jednat o prezentaci ústní či písemnou. Závěrečnou fází je pak fáze diagnostická, tj. „Hodnocení projektu“ jakožto celého procesu od naplánování až po jeho výsledek. Z hodnocení by měla vyplynout opatření do budoucna a to jak z pohledu žáka i učitele (Kratochvílová, 2006).

Struktura projektu „Papír“

V rámci studia na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity (dále jen PdF MU v Brně) se s projektovou výukou setkávají studenti magisterského či navazujícího magisterského studia oboru „Učitelství chemie pro základní školy“ např. také prostřednictvím povinného předmětu „Projektová výuka na ZŠ“. Ten zpravidla absolvují v jarním semestru 5. ročníku v podobě seminářů, které probíhají každý týden v rozsahu jedné vyučovací hodiny. V úvodním semináři vyučující studenty nejprve seznámí se základními znaky a fázemi projektové výuky. Následně je nastoleno téma (např. „Voda“,

„Město a venkov“, „Ovocný strom“ atd.). Nechybí ani instrukce, s jakými žáky ZŠ bude výstup projektu zrealizován. Studenti jsou vhodně motivováni prostřednictvím příběhu, experimentu či dramatizace. Po zbytek semestru je vyučující studentům k dispozici, avšak hraje pouze úlohu rádce či konzultanta. Dané téma pak skupina studentů v rámci celého semestru zpracovává jako projekt, jehož produktem je realizovaná integrovaná tematická výuka (dále jen ITV) na předem určené základní škole.

V letošním jarním semestru 2015 byl realizován projekt na téma „Papír“. V průběhu prvního semináře vyučující studenty motivoval formou experimentu „nehořlavá bankovka“, následovala diskuze spojená s vytvořením pojmové mapy. Na základě hospitace běžné vyučovací hodiny v dané třídě ZŠ, která se na konci semestru stala objektem realizace výstupu projektu, studenti v průběhu příštích seminářů intenzivně plánovali a připravovali různé vyučovací aktivity, zajišťovali pomůcky a materiál pro následnou realizaci ITV v hospitované třídě. Studenti si rovněž rozdělili role a úkoly na jednotlivých stanovištích. Každý tak nesl za svou práci zodpovědnost, jež vedla k úspěchu celé skupiny.

Výstup projektu studentů - integrovaná tematická výuka byla zahájena přivítáním žáků a jejich seznámením s organizací a časovým harmonogramem ITV. Následovala didaktická hra, při které vyučující pošeptal vybranému žákovi klíčové slovo „papír“. Žák předstoupil před třídu a ostatním spolužákům, měl toto slovo popsat, aniž by použil jeho kořen, ostatní žáci seděli v lavicích a hádali. Nakonec se celá třída shodla na předem zadaném slově. V hlavní části žáci hromadně absolvovali jednotlivá stanoviště. Nejprve se věnovali aktivitě spojené s vynálezem papíru. Každý ze žáků obdržel dva listy papíru, na jednom z nich byla napsána věta v čínském jazyce, druhý obsahoval znaky čínské abecedy spolu s jednotlivými písmeny abecedy české. Žáci hledali odpovídající písmena a snažili se vyluštit a přeložit napsanou větu. Následovala diskuze o tom, kdy a kde byl vynalezen papír, z čeho a jak se vyráběl dříve a jak se vyrábí dnes. Dále si žáci vyzkoušeli psaní pomocí husího brka, kdy každý ze žáků dostal list papíru, husí brko a lahvičku s inkoustem a pod dohledem vyučujícího husím brkem psal či kreslil. Praktickou činnost doplnila diskuze o pergamenu a historii psaní. Mezi nejoblíbenější činnosti patřila bezesporu výroba ručního papíru. Tu nejprve vyučující žákům demonstroval, přičemž kladl důraz na vysvětlení jednotlivých kroků mechanismu výroby, poté žáci přešli k samotné aktivitě. „Neviditelný inkoust“ byl dalším z úkolů, kterému se žáci věnovali. Jednalo se o experiment, nejprve učitelův demonstrační, poté o žakovský. Žák napsal na papír vatovou tyčinkou namočenou v mléce tajný vzkaz, ten nechal uschnout na topení. Až byl papír se vzkazem úplně suchý, vyučující zapálil každému žákovi čajovou svíčku, nad níž žák kroužil papírem do té doby, než se na něm objevil vzkaz. Přírodopisný podtext měla aktivita spojená s výrobou papírových tulipánů. Vyučující rozdál žákům pomůcky, dal jim instrukce a demonstroval skládání květu pomocí japonských origami. Následně si každý žák, za pomoci a pokynů vyučujícího, poskládal a vyrobil svůj vlastní tulipán. Ukončení aktivity bylo spojeno s ukázkou živého tulipánu a s diskuzí o vzhledu a výskytu této rostliny. Jak si vyrobit vlastní souhvězdí pomocí ruličky od toaletního papíru, špendlíku, černého papíru a baterky se žáci dozvěděli na dalším ze stanovišť.

Každý žák si z černého papíru vystříhнул čtverec, kterým překryl konec toaletní role papíru. Vzor souhvězdí přiložil žák na černý papír a v označených bodech v něm špendlíkem prorazil dírky, které v našem případě symbolizovaly hvězdy. Pomocí baterky žák promítnul souhvězdí na lavici. Tuto kreativní činnost následovala diskuze o vesmíru, sluneční soustavě, planetách, Zemi.

Po skončení aktivit na jednotlivých stanovištích se celá třída žáků přesunula do zadní části učebny, kde se věnovala třídění odpadu. Vyučující se žáky nejprve diskutoval o barvách kontejnerů, které mohou vidět ve městě. Na podlahu rozmístil odpadkové pytle různé barvy – zelený, žlutý, červený, modrý, z nichž každý symbolizoval kontejner pro různý typ odpadu. Žáci obdrželi výrobky z různých materiálů (plast, papír, sklo, nápojové kartony), ty měli za úkol správně roztrždit a vhodit do „kontejneru“. Následně vyučující společně se žáky kontroloval obsah jednotlivých „kontejnerů“ a vyhodnocoval, které výrobky žáci zařadili správně, které nikoli a proč. Tato aktivita byla zakončená diskuzí o recyklaci papíru a jeho důležitosti pro ochranu životního prostředí a krajiny.

Závěr ITV byl věnován reflexi v podobě hry známé televizní soutěže AZ-kvíz. Na všechny otázky dostali žáci odpovědi během celodenní integrované tematické výuky. Organizace hry spočívala v náhodném rozdělení žáků do dvou skupin – zelení a žlutí. Rozdělení řídil jen ze studentů – vyučujících. Každá skupina tvořila jednu řadu žáků. Žák stojící na počátku řady zvolil vždy jedno písmeno z pyramidy nakreslené na tabuli. Jeho úkolem bylo zodpovědět otázku vztahující se k písmenu, za jejíž správnou odpověď získal 1 bod. Po zodpovězení se žák posunul na konec „své“ řady. Vyučující zapisoval body a pokládal otázky, na konci vyhodnotil výherní skupinu žáků.

Jak již bylo zmíněno výše, pro studenty pedagogické fakulty, se jednalo o projekt přesněji řečeno o projektové vyučování. Měli dané téma výuky, ale oni sami byli nuceni připravovat aktivity pro produkt jejich projektu, kterým byla realizace ITV v osmém ročníku na ZŠ Vranovská Brno v rozsahu šesti vyučovacích hodin. Seminář následující po zrealizované ITV sloužil k celkové reflexi uskutečněné integrované tematické výuky i sebereflexi jednotlivých studentů. V rámci posledního semináře v semestru proběhlo zhodnocení celého projektu v podobě diskuze, kdy studenti formulovali závěry týkající se přípravy a realizace projektové výuky a ITV, v samotném závěru vyplnili dotazník týkající se přínosu projektové výuky.

Cíle výzkumného šetření

1. Zjistit zkušenosti studentů s projektovou výukou a integrovanou tematickou výukou.
2. Zjistit zda studenti vnímají odlišnosti mezi integrovanou tematickou výukou a projektovou výukou.
3. Zjistit přínos zařazení projektové výuky do výuky na VŠ pro další praxi studentů učitelství chemie a dalších přírodovědných předmětů.

Metodika výzkumného šetření

Po zvážení cílů, kterých mělo být výzkumným šetřením dosaženo, bylo jako nejvíce vyhovující metoda zvoleno dotazníkové šetření. Dotazník spadá do metod kvantitativního výzkumu. Obsahoval 13 tvrzení s odpovědi na škále Likertova typu v rozsahu od 1 = výrazně nesouhlasím až do 5 = výrazně souhlasím či 1 = ne, nemám žádné zkušenosti až do 4 = mám v této oblasti bohaté zkušenosti.

Výzkumného šetření se zúčastnilo 58 respondentů - studentů 5. ročníků navazujících magisterských oborů „Učitelství chemie pro základní školy“, „Učitelství fyziky pro základní školy“, „Učitelství přírodopisu pro základní školy“, „Učitelství zeměpisu pro základní školy“.

Výsledky výzkumného šetření

Tabulka 1. Četnosti vyjádření stupně (ne)souhlasu s předloženým tvrzením: „S projektovou výukou mám zkušenosti jako vyučující.“

	Ne, nemám žádné zkušenosti	Mám jen minimální zkušenosti	Mám nějaké zkušenosti	Mám bohaté zkušenosti
četnost odpovědí	0	27	26	5

Z výše uvedené Tabulky 1 vyplývá, že všichni respondenti mají s projektovou výukou zkušenosti jako vyučující, přičemž 27 (47 %) respondentů je považuje za minimální, 26 (45 %) za nějaké. Zbývajících 5 (8 %) respondentů považuje své zkušenosti v oblasti projektové výuky v roli vyučujícího za bohaté.

Tabulka 2. Četnosti vyjádření stupně (ne)souhlasu s předloženým tvrzením: „S projektovou výukou mám zkušenosti jako žák/žákyně nebo student/studentka.“

	Ne, nemám žádné zkušenosti	Mám jen minimální zkušenosti	Mám nějaké zkušenosti	Mám bohaté zkušenosti
četnost odpovědí	12	17	23	6

Jak je patrné z předchozí Tabulky 2, 12 (21 %) respondentů nemá s projektovou výukou jako žák/žákyně či student/studentka žádné zkušenosti. Naproti tomu 6 (10 %) respondentů má zkušenosti bohaté. Z celkového počtu respondentů má 17 (29 %) minimální zkušenosti a 23 (40 %) nějaké zkušenosti.

Tabulka 3. Četnosti vyjádření stupně (ne)souhlasu s předloženým tvrzením: „S integrovanou tematickou výukou mám zkušenosti jako vyučující.“

	Ne, nemám žádné zkušenosti	Mám jen minimální zkušenosti	Mám nějaké zkušenosti	Mám bohaté zkušenosti
četnost odpovědí	7	24	24	3

Z předchozí Tabulky 3 lze vyčíst, že 24 (42 %) respondentů má s ITV jako vyučující minimální zkušenosti, stejné zastoupení má i odpověď „mám nějaké zkušenosti“ – 24 (42 %). Pouze 7 (12 %) respondentů nemá zkušenosti žádné a jen 3 (4 %) své zkušenosti v této oblasti považují za bohaté.

Tabulka 4. Četnosti vyjádření stupně (ne)souhlasu s předloženým tvrzením: „S integrovanou tematickou výukou mám zkušenosti jako žák/žákyně nebo student/studentka.“

	Ne, nemám žádné zkušenosti	Mám jen minimální zkušenosti	Mám nějaké zkušenosti	Mám bohaté zkušenosti
četnost odpovědí	11	17	23	7

Na základě Tabulky 4 lze konstatovat, že s ITV má jako žák/žákyně či student/studentka nějaké zkušenosti 23 (40 %) respondentů. Minimální zkušenosti má 17 (29 %). Žádné zkušenosti má 11 respondentů (19 %) zatímco odpověď „bohaté zkušenosti“ označilo 7 (12 %) respondentů.

Tabulka 5. Četnosti vyjádření stupně (ne)souhlasu s předloženým tvrzením: „Při projektové výuce spočívá role učitele především v přípravě materiálů (pracovní listy, pomůcky) a metodických podkladů.“

	Výrazně nesouhlasím	Nesouhlasím	Je těžké rozhodnout	Souhlasím	Výrazně souhlasím
četnost odpovědí	4	33	8	10	3

Z Tabulky 5 lze vyčíst, že 33 (58 %) respondentů s tvrzením nesouhlasí, 10 (17 %) respondentů s tvrzením souhlasí a myslí si tak, že při projektové výuce spočívá role učitele především v přípravě materiálů a metodických podkladů. Odpověď „je těžké rozhodnout“ označilo 8 (14 %) respondentů. S tvrzením výrazně souhlasí 3 (4 %) respondenti, zatímco 4 (7 %) výrazně nesouhlasí.

Tabulka 6. Četnosti vyjádření stupně (ne)souhlasu s předloženým tvrzením: „Při projektové výuce spočívá role učitele především v roli průvodce, poradce.“

	Výrazně nesouhlasím	Nesouhlasím	Je těžké rozhodnout	Souhlasím	Výrazně souhlasím

	m				
četnost odpovědí	0	0	0	12	46

Tabulka 6 ukazuje, že žádný z respondentů s tvrzením nesouhlasí či výrazně nesouhlasí. Taktéž žádný s respondentů neoznačil odpověď „ je těžké rozhodnout“, zatímco 46 (79 %) respondentů s tvrzením výrazně souhlasí a 12 (21 %) souhlasí.

Tabulka 7. Četnosti vyjádření stupně (ne)souhlasu s předloženým tvrzením: „Při integrované tematické výuce spočívá role učitele především v přípravě materiálů (pracovní listy, pomůcky) a metodických podkladů.“

	Výrazně nesouhlasím	Nesouhlasím	Je těžké rozhodnout	Souhlasím	Výrazně souhlasím
četnost odpovědí	0	2	5	36	15

Z předchozí Tabulky 7 je patrné, že 36 (62 %) respondentů s tvrzením souhlasí, 15 (26 %) dokonce výrazně souhlasí. Pouze 2 (3 %) respondenti nesouhlasí a podle 5 (9 %) respondentů je těžké rozhodnout. Žádný respondent neoznačil odpověď „výrazně nesouhlasím“.

Tabulka 8. Četnosti vyjádření stupně (ne)souhlasu s předloženým tvrzením: „Při integrované tematické výuce spočívá role učitele především v roli průvodce, poradce.“

	Výrazně nesouhlasím	Nesouhlasím	Je těžké rozhodnout	Souhlasím	Výrazně souhlasím
četnost odpovědí	7	31	9	10	1

Z Tabulky 8 vyplývá, že 31 (53 %) respondentů s tvrzením nesouhlasí, 7 (12 %) výrazně nesouhlasí. Na druhou stranu 10 (17 %) respondentů s tvrzením souhlasí, přičemž 1 (2 %) výrazně souhlasí. 9 (16 %) z dotazovaných označilo odpověď „je těžké rozhodnout“.

Tabulka 9. Četnosti vyjádření stupně (ne)souhlasu s předloženým tvrzením: „Všechny činnosti z projektové výuky využiji ve své další praxi.“

	Výrazně nesouhlasím	Nesouhlasím	Je těžké rozhodnout	Souhlasím	Výrazně souhlasím
četnost odpovědí	0	4	20	23	11

Z údajů uvedených v Tabulce 9 je patrné, že 23 (40 %) respondentů s tvrzením souhlasí, velký rozdíl nebyl zaznamenán v odpovědi „je těžké rozhodnout“, takto odpovědělo 20 (34 %) respondentů. S tvrzením výrazně souhlasí 11 (19 %)

respondentů, pouze 4 (7 %) nesouhlasí. Žádný z respondentů neoznačil odpověď „výrazně nesouhlasím“.

Tabulka 10. Četnosti vyjádření stupně (ne)souhlasu s předloženým tvrzením: „Materiály vytvořené na základě projektové výuky využiju ve své další praxi.“

	Výrazně nesouhlasím	Nesouhlasím	Je těžké rozhodnout	Souhlasím	Výrazně souhlasím
četnost odpovědí	0	4	19	27	8

Z Tabulky 10 je patrné, že 27 (47 %) respondentů s tvrzením souhlasí, podle 19 (33 %) respondentů je těžké rozhodnout a 8 (13 %) respondentů uvedlo výrazný souhlas. Jen 4 (7 %) respondenti nesouhlasí. Žádný z uchazečů neuvedl s tvrzením výrazný nesouhlas.

Tabulka 11. Četnosti vyjádření stupně (ne)souhlasu s předloženým tvrzením: „Dovednosti získané během projektové výuky považuji za důležité pro moji další budoucí pracovní úspěšnost.“

	Výrazně nesouhlasím	Nesouhlasím	Je těžké rozhodnout	Souhlasím	Výrazně souhlasím
četnost odpovědí	0	2	6	20	30

Na základě dat uvedených v Tabulce 11 lze konstatovat, že 30 (52 %) respondentů s tvrzením výrazně souhlasí, 20 (35 %) respondentů souhlasí. Nesouhlas uvedli jen 2 (3 %) respondenti a podle 6 (10 %) respondentů je těžké rozhodnout.

Tabulka 12. Četnosti vyjádření stupně (ne)souhlasu s předloženým tvrzením: „Projektová výuka byla cennou zkušeností během mého studia na PdF MU.“

	Výrazně nesouhlasím	Nesouhlasím	Je těžké rozhodnout	Souhlasím	Výrazně souhlasím
četnost odpovědí	2	4	10	26	16

Z výše uvedené Tabulky 12 vyplývá, že 26 (45 %) respondentů s tvrzením souhlasí, 16 (28 %) výrazně souhlasí. 10 (17 %) respondentů uvedlo odpověď „je těžké rozhodnout“, 4 (7 %) vyjádřilo s tvrzením nesouhlas a 2 (3 %) výrazný nesouhlas.

Tabulka 13. Četnosti vyjádření stupně (ne)souhlasu s předloženým tvrzením:
 „Projektovou výuku nebudu preferovat ve své další praxi z důvodu velké časové náročnosti spojené s její přípravou.“

	Výrazně nesouhlasím	Nesouhlasím	Je těžké rozhodnout	Souhlasím	Výrazně souhlasím
četnost odpovědí	16	28	11	3	0

Z poslední Tabulky 13 lze vyčíst, že 28 (48 %) respondentů uvedlo nesouhlas a dokonce 16 (28 %) respondentů výrazný nesouhlas s tvrzením. Dle 11 (19 %) respondentů je těžké rozhodnout a jen 3 (5 %) s tvrzením souhlasí. Žádný z respondentů neuvedl s tvrzením výrazný souhlas.

Diskuse dotazníkového šetření

Výsledky dotazníkového šetření ukazují, že jako vyučující se s projektovou výukou setkali všichni respondenti a tudíž s ní mají zkušenosti, ať už minimální (47 %), nějaké (45 %) či bohaté (8 %). Žádný z respondentů neuvedl, že by v tomto případě neměl žádné zkušenosti s projektovou výukou ve své učitelské praxi. Jako žák/žákyně nebo student/studentka má s projektovou výukou zkušenosti celkem 79 % respondentů. Co se týče ITV, jako vyučující má s její realizací zkušenosti 88 % respondentů, v roli žáka/žákyně či studentky/studenta 81 %. Vzhledem k tomu, že všech 58 (100 %) respondentů souhlasilo s tvrzením týkající se popsané role učitele při projektové výuce a 51 (88 %) respondentů se kladně vyjádřilo ke tvrzení týkající se určité role učitele při ITV lze konstatovat, že respondenti tuto odlišnost v rámci obou typů výuky vnímají. Materiály (60 %) a činnosti (59 %) z realizované projektové výuky využije ve své další praxi většina respondentů, stejně tak jako dovednosti získané během projektové výuky považuje 87 % uchazečů za důležité. Za jednu z nejcennějších zkušeností během studia na PdF MU uvedlo projektovou výuku 73 % respondentů, přičemž 17 % z celkového počtu odpovědělo „je těžké rozhodnout“ a pouze 10 % tuto zkušenost za jednu z nejcennějších nepovažuje. Navzdory velké časové náročnosti spojené s přípravou projektové výuky bude ve své další praxi preferovat projektové vyučování 76 % respondentů.

Závěr

Tento příspěvek se zbývá přínosem využití projektové výuky pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity během jejich studia na vysoké škole.

Cílem bylo zjistit, jaké zkušenosti mají studenti s projektovou výukou a integrovanou tematickou výukou, dále zjistit zda studenti vnímají odlišnosti v roli učitele

v integrované tematické výuce a projektové výuce a v poslední řadě zjistit přínosnost zařazení projektové výuky do výuky na VŠ pro další praxi studentů. Tyto cíle byly ověřovány v květnu 2015 v rámci předmětu „Projektová výuka na ZŠ“ u studentů 5. ročníků navazujícího magisterského studia prostřednictvím dotazníkového šetření.

Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že respondenti mají s projektovou výukou i integrovanou tematickou výukou zkušenosti spíše v roli vyučujícího nežli v roli žáka/žákyně či studenta/studentky. Dále lze konstatovat, že respondenti vnímají rozdíl v roli učitele v projektové a ITV výuce. Uvedené je velkým přínosem v přípravě učitelů na PdF, neboť díky reálné zkušenosti s projektovou a následně i integrovanou tematickou výukou jsou studenti schopni tyto dvě formy výuky rozlišit a správně aplikovat ve své praxi na základních školách popř. školách středních. Jak uvádí sami studenti-respondenti, byla realizace projektu bezpochyby cennou zkušeností a právě proto bude tuto formu výuky většina respondentů využívat v praxi navzdory velké časové náročnosti spojené s její přípravou.

Použitá literatura

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006, 160 s. ISBN 80-210-4142-0.

TOMKOVÁ, Anna, Jitka KAŠOVÁ a Markéta DVOŘÁKOVÁ. *Učíme v projektech*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 173 s. ISBN 978-80-7367-527-1.

Požadavky zaměstnavatelů a jejich zohlednění v programech magisterského a doktorského studia na vysokých školách

doc. Ing. et Ing. Renáta Myšková, Ph.D., Univerzita Pardubice, Fakulta ekonomicko-správní, Ústav podnikové ekonomiky a managementu, Studentská 95, 532 10 Pardubice, e-mail: renata.myskova@upce.cz

Abstrakt: Již řadu let probíhá diskuze o tom, jak nejlépe zajistit soulad mezi potřebami zaměstnavatelů a náplní studijních programů akreditovaných na vysokých školách. Jedná se nejen o požadavky managementu podnikatelských subjektů, ale i o podmínky, které vyplývají z platných právních předpisů pro subjekty působící ve veřejné správě. Článek na základě analýzy požadavků z praxe komparuje zjištěné poznatky s obsahem vybraných ekonomicky zaměřených studijních programů.

Klíčová slova: požadavky zaměstnavatelů, magisterské a doktorské studijní programy

The requirements of employers and their reflection in the programs of master's and doctoral studies at universities

Abstract: The discussion about how best to reconcile the needs of employers and contents of accredited study programs at universities has been going on for many years. These requirements are based not only on the needs of business entity management, but they also include conditions arising from legislative standards for entities operating in public administration. The article compares the acquired knowledge and selected economically oriented study programs based on an analysis of the requirements in practice.

Key words: employer requirements, masters and doctoral degree programs

1. Úvod

Vzdělání, jako výsledek vzdělávání, lze chápat jako uspořádaný soubor znalostí a vědomostí, dovedností i duchovních hodnot, který rozvíjí vrozené schopnosti a promítá se do vnitřních kvalit osobnosti. Často se diskutuje o úrovni vzdělání v návaznosti na proces vzdělávání, ovšem také se tento pojem často zaměňuje s kategoriemi dosaženého vzdělání v České republice (nebo kvalifikačními úrovněmi EFQ). Bez ohledu na to, zda budeme posuzovat vzdělání podle kritérií označených jako úroveň, kvalifikace, kvalita a další, vždy by měla být zohledněna jeho využitelnost nejen pro konkrétního člověka, ale i pro budoucího nebo stávajícího zaměstnavatele. To znamená, že nelze pouze legislativně vymezit cíle vzdělání, ale je nutné přihlížet k požadavkům zaměstnavatelů, k podmínkám v dané zemi, vývoji (zejména

technologickému) ve světě a podobně. I když je velmi složité jednoznačně posoudit, nakolik školství reflektuje na potřeby praxe a zda, případně s jakým předstihem, se požadavky vyplývající z rozvoje vědy a techniky zohledňují ve struktuře českých škol, jedná se o problematiku, kterou je nutné se zabývat.

2. Cíl a metodika

Cílem příspěvku je komparovat požadavky zaměstnavatelů na absolventy vysokých škol se znalostmi a dovednostmi, které tito studenti na vysoké škole získali. Vzhledem k rozsahu článku se jedná pouze o dílčí porovnání, které akcentuje oblast magisterských a doktorských studijních programů ekonomického zaměření.

Vzhledem k tomu, že do vysokoškolského vzdělávání vstupují absolventi středních škol, je v článku nejprve stručně charakterizován současný stav středního a vysokého školství v České republice. V návaznosti na cíl příspěvku jsou vymezeny základní legislativní normy upravující vzdělávací cíle. Vzhledem k tomu, že důraz je kladen na absolventy studijních programů ekonomických oborů, kteří velmi často hledají své uplatnění i ve veřejné správě, jsou dále v textu zmíněny aktuální změny vyplývající z přijetí nových právních norem upravujících zaměstnávání v těchto subjektech.

S využitím kvalitativního výzkumu jsou syntetizovány požadavky ze strany zaměstnavatelů (v tomto případě zejména výrobních podniků) a ty jsou komparovány s jejich naplněním u absolventů – žadatelů o zaměstnání nebo absolventů – nových zaměstnanců.

Na základě výše uvedených poznatků jsou charakterizovány vybrané akreditované studijní programy a následně uvedeny změny, které by měly být zahrnuty v rámci jejich obsahů, podle informací získaných v rámci výzkumu od současných zaměstnavatelů z řad výrobních podniků i subjektů veřejného sektoru.

3. Střední a vysoké školství v České republice

Vyjdeme-li ze statistických údajů získaných z Českého statistického úřadu a z Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, je zřejmé, že po ukončení základního vzdělání pokračuje většina žáků (76,8 %) ve studiu na středních školách v oborech ukončených maturitou. V České republice je v současné době více než 1 300 středních škol, z toho téměř 1 000 státních, ostatní jsou soukromé nebo církevní. Klesá počet studentů na gymnáziích a lyceích, i když stále představují 34 % z celkového počtu. S nedostatkem zájmu se potýkají zejména učňovské obory. Úroveň znalostí se snižuje, což se odráží i ve výsledcích – ve školním roce 2013/14 propadlo u maturit cca 14 tisíc studentů a z nich 25 % z matematiky. Struktura středních škol také výrazně mění – ubývají zejména technicky zaměřené školy. Oproti tomu je v České republice např. 127 Obchodních akademií. Vzhledem k demografickému vývoji se úbytek mladé populace výrazně projevuje v počtu osob ve věku 15-18 let.

Na vysokých školách studuje více než 300 tisíc studentů, přičemž vzhledem k počtu vysokých škol, zejména počtu škol soukromých, a způsobu financování si školy konkurují při získávání studentů. To se bohužel projevuje tím, že snižují nároky na uchazeče. Podíl studentů na technických vysokých školách se snížil o 38 %. V roce 2014 studovalo na technických vysokých školách 45 273 studentů, tedy pouhých 14 % z celkového počtu.

Dalším problémem je, že 80 % bakalářů pokračuje v dalším studiu, takže bakalářské studium ztrácí význam jako profesní vzdělávání a jeho absolventi chybějí v provozech českých Rychlý přírůstek vysokoškolsky vzdělaných lidí lze doložit čísly – před 11 lety jich bylo 762 459, loňské sčítání už eviduje 1 117 830 lidí, tj. nárůst o 46,6 %.

Také v posouzení konkurenceschopnosti absolventů českých vysokých škol v mezinárodním měřítku se odráží to, že kvantita negativně ovlivnila kvalitu – podle Světového ekonomického fóra (WEF, 2015) se Česká republika propadla při hodnocení vzdělávacího systému v umístění o 7 pozic, z 39. místa v roce 2012 na 46. pozici v roce 2013. Klesající trend vykazuje i hodnocení znalostí z matematiky a přírodních věd, kde se Česká republika podle hodnocení WEF propadla v r. 2013 až na 83. pozici.

Podrobnější údaje o počtu studujících a struktuře škol za období 2008 až 2014 jsou uvedeny v Tabulce 1.

Tabulka 1. Počty studentů a škol podle druhu vzdělávání v letech 2008–2014

Druh vzdělávání/Školní rok		2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014
Střední (včetně nástavbového studia)	Školy	1 432	1 427	1 416	1 384	1 337	1 323
	Z toho neveřejné	369	368	361	358	350	343
	Studenti	464749	457908	436172	412061	388036	369282
	Podíl na populaci 15 – 18let	91,9%	95,1%	96,6%	98,7%	100,1%	99,6%
Vyšší odborné	Školy	184	184	182	180	178	174
	Studijní skupiny	1 115	1 071	1 053	1 012	1 002	998
	Studenti	28 027	28 749	29 800	29 335	28 980	28 332
Vysokoškolské	Školy	71	71	70	71	70	69
	Z toho veřejné (VVŠ)	26	26	26	26	26	26
	Soukromé	45	45	44	45	44	43

Studenti st. obč. ČR	337 934	354 574	358 472	353 343	341 469	327 495
Z toho na VVŠ	296 083	307 673	311 541	309 621	302 202	292 168

Zdroj: Vlastní zpracování podle MŠMT (2015) a ČSÚ (2015)

4 Cíle vzdělávání a jejich odraz v legislativních normách

Obecné cíle vzdělávání pro střední školství jsou vymezeny v ustanovení § 2 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Jsou spojeny s rozvojem osobnosti člověka pro osobní a občanský život a pro výkon povolání nebo pracovní činnosti. Zahrnují získávání informací a učení se v průběhu celého života, pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod i principu rovnosti žen a mužů ve společnosti. Zaměřují se na utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k identitě každého a na poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic. Zdůrazňují rovněž ochranu životního prostředí vycházející ze zásad trvale udržitelného rozvoje a o bezpečnosti a ochraně zdraví.

Také vysoké školství má své cíle v oblasti vzdělávání zakotveny v zákonné normě, konkrétně v ustanovení § 1 zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, v platném znění. Cílem vysokých škol je uchovávat a rozhojňovat dosažené poznání, umožnit v souladu s demokratickými principy přístup k vysokoškolskému vzdělání, získání odpovídající profesní kvalifikace i přípravu pro výzkumnou práci a další náročné odborné činnosti. Tím, že vysoké školy poskytují další formy vzdělávání, se podílejí na celoživotním vzdělávání. Ustanovení § 1 se dotýkají i dalších oblastí lidského života, např. kultury, etiky, národního vědomí, mezinárodních vztahů, což koresponduje i s cíli uvedenými ve školském zákoně.

Obecné cíle však nelze považovat za postačující, protože jednak nejsou měřitelné, jednak nezohledňují specifické potřeby v podnikové či veřejné sféře.

5. Zohlednění potřeb praxe ve výuce na vysokých školách

5.1 Potřeby praxe vyplývající ze zákonných norem – příklady v oblasti veřejné správy

Potřeba konkretizovat vzdělávací cíle za účelem splnit požadavky zákonné normy vznikla například s účinností zákona č. 234/2014 Sb., o státní službě, jehož plná účinnost nastala k 1. lednu 2015 (dále jen služební zákon). Vznikl nový typ právního vztahu, služební poměr, který řídí vztah státního zaměstnance a správního úřadu. Jsou vymezeny organizace služebních úřadů i počet služebních míst státních zaměstnanců a na státní službu dohlíží sekce pro státní službu zřízená při Ministerstvu vnitra.

S přijetím zaměstnance do služebního poměru souvisí nutnost požádat o přijetí do služebního poměru do 31. 8. 2015 a splnit zákonné podmínky, jinak zaměstnanci pracovní poměr k 30. 6. 2017 zanikne.

Podle ustanovení § 25 písm. a) služebního zákona může služební orgán služebním předpisem stanovit pro služební místo požadavek úrovně znalosti cizího jazyka, odborného zaměření vzdělání nebo jiný odborný požadavek potřebný pro výkon služby. Státní zaměstnanec je také povinen úspěšně vykonat úřednickou zkoušku, která je tvořena částí obecnou a částí zvláštní. V obecné části se ověřuje, zda státní zaměstnanec má potřebné znalosti organizace a činnosti veřejné správy, práv, povinností a pravidel etiky státního zaměstnance, právních předpisů obecně dopadajících na činnost státní správy a práva Evropské unie. Zvláštní část zkoušky ověřuje vědomosti a schopnosti pro další výkon služby v oboru služby, k jehož výkonu byl na služební místo zařazen nebo jmenován.

Také zákon č. 312/2002 Sb., o úřednících územních samosprávných celků a o změně některých zákonů, v platném znění, upravuje základní aspekty zvláštní odborné způsobilosti a jejího ověřování. Prováděcí předpis, vyhláška č. 512/2002 Sb., o zvláštní odborné způsobilosti (ZOZ) úředníků územních samosprávných celků, stanovuje správní činnosti, jejichž výkon je podmíněn prokázáním ZOZ. Zvláštní odborná způsobilost zahrnuje obecnou a zvláštní část, přičemž v rámci obecné části zaměstnanec prokazuje znalost obecných principů organizace a činnosti veřejné správy i znalost správního řádu a zákonů o územně samosprávných celcích. V rámci zvláštní části se prověřují znalosti nezbytné k výkonu již konkrétních správních činností.

Obecná část zkoušky zvláštní odborné způsobilosti úředníka územního samosprávného celku se považuje za rovnocennou obecné části úřednické zkoušky. Přestože pro každý typ zkoušky jsou jasně vymezeny zkoušející orgány, je zřejmé, že absolvent vysoké školy, který studoval obor z oblasti veřejné správy, by měl být připraven minimálně složit obecnou část výše uvedených zkoušek.

5.2 Požadavky zaměstnavatelů z řad podnikatelských subjektů na absolventy vysokých škol

Management podnikatelských subjektů není sice legislativně tolik omezen při výběru svých zaměstnanců, ovšem sleduje při náboru nejen odbornost uchazeče, ale i další aspekty. V rámci kvalitativního výzkumu byly vymezeny následující požadavky na absolventy vysokých škol a současně i nedostatky, se kterými se zaměstnavatelé setkávají. Poděkování patří panu ing. O. Daňkovi, generálnímu řediteli společnosti ATAS elektromotory Náchod a. s. a místopředsedovi Asociace exportérů, který poskytl výsledné údaje za průmyslové podniky (viz Tabulka 2). Výsledky výzkumu, který byl zaměřen na uchazeče z řad absolventů technických oborů, byly konzultovány se zaměstnavateli absolventů ekonomických oborů. Na základě komparace bylo zjištěno, že

požadavky se v podstatě shodují, odlišnosti z hlediska reality jsou minimální (viz Tabulka 2).

Tabulka 2. Požadavky zaměstnavatelů na absolventy VŠ

Požadavky na absolventa	Realita – ekonomické pozice	Realita – technické pozice
Vysoká úroveň odborných znalostí	Není příliš časté	Není příliš časté
Organizační schopnosti	Nízké	Nízké
Samostatnost	Částečná	Částečná
Schopnost převzít odpovědnost	Částečně – někdy naopak nekritický přístup k vlastním schopnostem	Velmi často obava převzít jakoukoli odpovědnost.
100% pracovní nasazení	Občas nízké nasazení, často bez vlastní iniciativy (pouze splnit úkol)	Nízké nasazení, využívání Internetu apod. pro soukromé aktivity
Perfektní znalost českého jazyka	Velmi špatná znalost českého jazyka	Velmi špatná znalost českého jazyka
Znalost alespoň 2 cizích jazyků	Obvykle znalost 1 jazyka, spíše pasivně.	Obvykle znalost 1 jazyka, spíše pasivně.
Schopnost aplikovat získané vědomosti	Neschopnost práce s daty a jejich interpretace, obava z práce s IS/IT	Neschopnost práce s daty a jejich interpretace
Požadavek pracovat na svém rozvoji v osobním volnu	Pouze u malého počtu absolventů	Nezájem – preference volného času
Komunikativní schopnosti face to face	Preference elektronické komunikace, vyhýbání se osobním kontaktům	Preference elektronické komunikace, vyhýbání se osobním kontaktům
Základní ekonomické znalosti	Částečně, rozdíl mezi absolventy různých VŠ	Nulové u techniků
„Nejdřív ukaž, co umíš, potom Tě ocením.“	Částečně, často požadavky na benefity	Nereálné požadavky ze stran absolventů
„Manažera nepotřebujeme, vychováme si ho.“	„Každý ekonom si myslí, že je manažer.“	Požadavek nástupu na řídicí pozice ze strany absolventů VŠ ekonomického zaměření
„Nejde o tituly.“	Preference titulu před vědomostmi	Preference titulu před vědomostmi
Skromnost a empatie	Občas, obvykle asertivní přístup	Bezbřehá asertivita

5.3 Charakteristika vybraných studijních programů a oborů na vysoké škole ekonomického zaměření

V návaznosti na výše uvedené požadavky zaměstnavatelů byly pro další hodnocení vybrány dva studijní programy ekonomického zaměření, akreditované a vyučované na Fakultě ekonomicko-správní Univerzity Pardubice, a to:

- studijní program Hospodářská politika a správa a v něm obsažený navazující magisterský obor Ekonomika veřejného sektoru a doktorský obor Regionální a veřejná ekonomie
- studijní program Ekonomika a management a v něm obsažený navazující magisterský obor Ekonomika a management podniku a doktorský studijní obor Management.

Absolventi oboru Ekonomika veřejného sektoru by měli být schopni se uplatnit jako odborníci především ve státní správě a samosprávě, ale i v privátním sektoru nebo v poradenských strukturách. Zařazené předměty vytvářejí tři základní moduly: management veřejné správy, ekonomiku veřejného sektoru a ekonomiku soukromého (převážně tržního) sektoru. Povinně volitelné a volitelné předměty umožňují studentům rozšiřovat vědomosti v oblasti správní, v managementu, v informatice a kvantitativních metodách.

Studijní obor Regionální a veřejná ekonomie v doktorském stupni studia je vytvořen tak, aby reflektoval potřeby evropského ekonomického regionu při výkonu veřejné správy, resp. řízení veřejného sektoru na úrovni státní, ale i na úrovni samosprávných územních celků. Absolventi doktorského studijního programu by měli být schopni využívat znalostí plynoucích z propojení ekonomických a inženýrských disciplín při řízení regionů.

Studijní program Ekonomika a management je prioritně určen pro studenty, kteří se chtějí věnovat podnikové praxi. Cílem navazujícího magisterského oboru Ekonomika a management podniku je poskytnout absolventům potřebný základ ekonomických znalostí a manažerských vědomostí a dovedností pro výkon odborně náročných ekonomických a manažerských vrcholových pozic v podnicích. Studijní obor má za cíl připravit odborníky jak na místa vedoucích podnikových ekonomů s potřebnou znalostí managementu, tak i manažerů s nezbytnou znalostí ekonomických procesů. Absolvent by měl být připraven pro odborně náročné činnosti v oblasti finančního a manažerského účetnictví, finančních analýz, restrukturalizace podniku, finanční kontroly, auditu, daní, poradenství, marketingu, obchodu, inovací, podnikání na tuzemských i zahraničních trzích. Potencionálními zaměstnavateli těchto absolventů jsou tedy především podnikatelské subjekty výrobního, obchodního i terciárního sektoru, ale mohou jimi být i instituce a orgány veřejné správy nebo také neziskové organizace veřejné i soukromé sféry.

Doktorský studijní obor Management v programu Ekonomika a management deklaruje svůj cíl takto: vychovat vysoce kvalifikované odborníky schopné účinně se podílet na řízení různých ekonomických subjektů v dynamicky se měnících podmínkách globalizovaného světa. Absolventi doktorského studijního jsou určeni pro výkon vrcholových řídicích funkcí v ekonomických subjektech, především v podnikatelské sféře, ale i institucích státní správy a samosprávných celků, případně i v orgánech a institucích Evropské unie. Mezi zaměstnavatele se řadí zejména vrcholové orgány podniků, státní správy, krajské úřady, univerzity a vysoké školy. (Informace, 2015)

Z výše uvedeného lze dedukovat, že po odborné stránce profily absolventů splňují požadavky potřebné pro úspěšnou akreditaci programů a oborů a převážně odpovídají také potřebám praxe. Vyhovují však absolventi (Ing. i Ph.D.) požadavkům uvedeným v Tabulce 2? S cílem zjistit odpověď byli osloveni jejich zaměstnavatelé. Výsledek je prezentován v Tabulce 3 společně s doporučeními, která zazněla od respondentů.

Tabulka 3. Hodnocení absolventů v návaznosti na požadavky zaměstnavatelů

Požadavky na absolventa	Realita	Doporučení
Vysoká úroveň odborných znalostí	Spíše průměr až nadprůměr, nedostatky zejména v aplikační oblasti	Zařadit více praktických cvičení, umožnit delší praxi v průběhu studia
Organizační schopnosti	Průměrné	Zadávat více práci ve skupinách, vytvářet úkoly pro týmovou práci.
Samostatnost	Částečná	Více samostudia, zadávat samostatné úkoly a důsledněji kontrolovat výstupy.
Schopnost převzít odpovědnost	Částečná	Bez doporučení
100% pracovní nasazení	Občas nízké nasazení, často bez vlastní iniciativy	Zvýšit náročnost studia a nepřizpůsobovat výuku průměru (Pozn. Zaměstnavatelé toto považují za problém celého vysokého školství).
Perfektní znalost českého jazyka	Nedostatečná znalost českého jazyka, chybějící slovní zásoba a častá neznalost gramatiky	Trvat na dodržování gramatických pravidel ve všech textech a používat pouze spisovný jazyk při přednáškách
Znalost alespoň 2 cizích jazyků	Znalost 1až 2 jazyků, spíše pasivně, neochota komunikovat v cizím jazyce.	Zintenzívnit konverzaci, případně rozšířit rozsah výuky cizích jazyků

Schopnost aplikovat získané vědomosti	Částečně – nedostatky v práci s kvantitativními údaji (pro ekonomické analýzy), chybí schopnost propojit znalosti z různých vědních disciplín	Věnovat pozornost multidisciplinárnímu pojetí problému – „neoddělovat“ vyučovanou látku „k předmětu“, ale ukázat provázanost toho, co studenti učí
Požadavek pracovat na svém rozvoji v osobním volnu	Pouze u malého počtu absolventů	Prezentovat úspěchy studentů a úspěšné absolventy, formou osobních příkladů motivovat už při studiu k rozvoji osobnosti
Komunikativní schopnosti face to face	Preference elektronické komunikace, vyhýbání se osobním kontaktům	Co nejvíce snížit počty studentů ve skupinách, preferovat slovní projev a rozvíjet schopnost zdůvodňovat svá stanoviska
Základní ekonomické znalosti	Teoretické znalosti vesměs vyhovující, ovšem nedostatky v aplikaci	Viz řádek 1
„Nejdřív ukaž, co umíš, potom Tě ocením.“	Obvykle absolventi tento přístup respektují.	Bez doporučení
„Manažera nepotřebujeme, vychováme si ho.“	Snaha o získání manažerské pozice bez jakékoli praxe, menší zájem o „pozice spojené s prací s čísly“	Více rozšiřovat mezi studenty povědomí o požadavcích zaměstnavatelů, o nabídce a poptávce na pracovním trhu
„Nejde o tituly.“	Většina absolventů považuje titul za doložení svých vědomostí	dtto
Skromnost a empatie	Občas, často asertivní přístup	Rozšířit výuku v oblasti psychologie

Z odpovědí získaných od dvanácti z oslovených zaměstnavatelů nelze vyvodit jednoznačný závěr, protože se nejedná o reprezentativní vzorek, ale lze je považovat za podnětné při úpravě nejen struktury studijních předmětů, ale i při revizi jejich obsahu. Zajímavým zjištěním bylo, že zaměstnavatelé nerozlišovali absolventy magisterského a doktorského studia, požadavky i zkušenosti byly formulovány shodně. Zaměstnavatelé z řad státních institucí projevují v současné době zájem o úpravu struktury předmětů tak, aby lépe vyhovovala novým legislativním normám a absolventi byli lépe připraveni pro vykonávání státní služby nebo práce úředníků územních samosprávných celků.

Závěr

Požadavky zaměstnavatelů na absolventy vysokých škol se dotýkají nejen získané odbornosti, ale také dalších znalostí a dovedností, které nejsou vždy ve studijních programech a oborech dostatečně rozvíjeny či získávány. Kromě toho se projevuje výrazně vliv prostředí, kde dochází k útlumu vzájemného respektu, ochoty

spolupracovat a vycházet vstříc svým spolupracovníkům. Je důležité věnovat pozornost nejen odborným požadavkům, které je nutné splnit pro získání či udržení akreditace, ale také dalším potřebám zaměstnavatelů. Je zřejmé, že vysoké školy v současné době jsou limitovány způsobem financování a kvalita výuky je poněkud ohrožena i nepříznivým demografickým vývojem, ovšem je nutné si vždy uvědomovat, že důvodem existence vysokého školství je zajištění kvalitních, vysokoškolsky vzdělaných odborníků, kteří budou mít pro svoji práci veškeré předpoklady – i morální. Ve studijních programech je proto nutné zajistit multidisciplinaritu, která povede k všestrannému rozvoji vysokoškolských studentů ve všech stupních studia.

Použitá literatura

- Český statistický úřad. [online]. [cit. 2015-07-10]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/>
- Informace o studijních programech [online]. Pardubice: Univerzita Pardubice, Fakulta ekonomicko-správní, 2015, [cit. 2015-07-12]. Dostupné z: <http://www.upce.cz/fes/pro-uchazece>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. [online]. [cit. 2015-07-14]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyvojova-rocenka-skolstvi-2003-04-2013-14>
- Vyhláška č. 512 ze dne 12. prosince 2002 o zvláštní odborné způsobilosti úředníků územních samosprávných celků. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2002, částka 177. ISSN 1211-1244. Dostupný také z <http://www.zakonyne webu.cz/cgi-bin/khm.cgi?akce=Vyhledat4&typ=1&oblastv=1&soubor=512%2F2002+&OK=Hledat&indexcis=1&druhv=3&pr=1&no=1&ms=1>
- World Economic Forum. [online]. [cit. 2015-07-10]. Dostupné z: <http://reports.weforum.org/global-competitiveness-report-2014-2015/gci-and-growth-empirical-analysis/>
- Zákon č. 111 ze dne 22. dubna 1998 o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 1998, částka 39. ISSN 1211-1244. Dostupný také z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/zakon-c-111-1998-sb-o-vysokych-skolach>
- Zákon č. 234 ze dne 1. října 2014 o státní službě. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2014, částka 99. ISSN 1211-1244. Dostupné také z: <http://www.zakonyne webu.cz/cgi-bin/khm.cgi?akce=Vyhledat4&typ=1&oblastv=1&soubor=+234%2F2014&OK=Hledat&indexcis=1&druhv=3&pr=1&no=1&ms=1>
- Zákon č. 312 ze dne 12. července 2002 o úřednících územních samosprávných celků a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2002, částka 114. ISSN 1211-1244. Dostupný také z: <http://www.zakonyne webu.cz/cgi-bin/khm.cgi?akce=Vyhledat4&typ=1&oblastv=1&soubor=312%2F2002+&OK=Hledat&indexcis=1&druhv=3&pr=1&no=1&ms=1>
- Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190, s. 10262–

10324. ISSN 1211-1244. Dostupný také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast1>.

Srovnání různých metod testování studentů na vysoké škole

Ing. Vladimír Nulíček, CSc., Vysoká škola finanční a správní Praha, Fakulta ekonomických studií, Estonská 500/3, 101 00 Praha, Vršovice, e-mail: vnulicek@gmail.com

Abstrakt: Cílem příspěvku je porovnat různé metody testování studentů vysoké školy jak pro účely průběžného hodnocení během semestru, tak i pro účely závěrečného hodnocení předmětů ukončených zápočtem resp. zkouškou. Příspěvek srovnává jak ústní tak i písemné formy testů, včetně využití elektronických testů za využití prostředků IT. Součástí článku je rovněž výsledek průzkumné ankety na soukromé vysoké škole, týkající se preference studentů, pokud jde o různé metody testování.

Klíčová slova: didaktický test, ústní zkouška, klasifikace studentů, odpovědníky, informační systém, otevřené a uzavřené otázky

The comparison of various methods of testing university students

Abstract: The aim of this paper is to compare different methods of testing university students for the purposes of continuous assessment during the semester, and for purposes of their final classification based on exams and credit requirements. The paper compares both oral and written forms of testing, including the use of electronic testing with utilization of IT instruments. The article also contains the results of a questionnaire concerning the student preferences of different testing methods, which was performed at a private university.

Key words: didactic test, oral exam, classification of students, responders, information system, open and closed questions

Jednou z hlavních pedagogických aktivit každého učitele na jakémkoli stupni je kromě samotné výuky i zajištění zpětné vazby pro učící se objekt. Cílem této zpětné vazby je zjistit, jak student zvládl vyučovanou látku, její výsledek pak může sloužit studentovi jako informace, na které pasáže z vyučované problematiky by se měl více zaměřit při studiu, jakou látku by si měl zopakovat apod., zároveň však může umožnit pedagogovi studenta průběžně nebo finálně klasifikovat.

V současné době existuje několik základních způsobů ověřování znalostí žáků a studentů, mezi něž patří zejména ústní zkoušení, písemný test ev. elektronická forma testu. Každá z těchto forem má svá specifika, přednosti a nedostatky. Cílem tohoto článku je srovnat tyto formy testů z pohledu vysokoškolských pedagogů a studentů.

Na naší vysoké škole používáme v různých předmětech všechny z uvedených forem testů. Pro účely srovnání uvedených metod zkoušení jsme mezi našimi studenty provedli průzkum, které z těchto metod preferují a proč. Výsledky toho průzkumu jsou uvedeny na konci tohoto článku.

Ústní zkoušení nebo písemné testy?

Jedním ze základních dilemat, které musí vyučující řešit je, zda zvolit jako zpětnovazební prvek ústní přezkoušení studentů nebo písemné testy. Každá z těchto metod má své výhody i nevýhody, které lze shrnout do následujících bodů⁸⁷:

Tabulka 1. Výhody a nevýhody diagnostických metod

	Výhody	Nevýhody
Ústní zkoušení	<p>Učitel může reagovat na nesprávnou odpověď</p> <p>Učitel může ev. vysvětlit studentovi zadání otázky, pokud ji nesprávně pochopil</p> <p>Učitel může klást doplňující otázky a tím dovést studenta ke správné odpovědi</p> <p>Ústní zkoušení rozvíjí prezentační schopnosti studentů</p>	<p>Často pouze reprodukce naučené látky</p> <p>Značná časová náročnost pro učitele</p> <p>Subjektivní hodnocení</p> <p>Absence pevných norem pro hodnocení</p> <p>Ústní zkoušení je někdy pro studenty více stresující</p>
Písemné testy	<p>Učitel otestuje najednou větší množství studentů – menší časová náročnost</p> <p>Možnost sofistikovaněji definovaných otázek</p> <p>Možnost využití otevřených nebo uzavřených otázek</p> <p>Student se může vracet k otázkám, které napoprvé není schopen zodpovědět</p> <p>Student si může lépe rozvrhnout čas na jednotlivé otázky</p> <p>Možnost objektivního definování hodnotících kritérií</p>	<p>Student nemá přímou zpětnou vazbu od učitele</p> <p>Učitel nemůže studenta dovést ke správné odpovědi pomocí doplňujících otázek</p> <p>Písemné testy formou uzavřených otázek mohou svádět studenty k „tipování“ správných odpovědí</p> <p>Pro učitele může být náročné definování nesprávných ale nikoli nesmyslných variant odpovědí u uzavřených otázek</p> <p>Studenti mají u písemných testů větší prostor k podvádění</p>

⁸⁷

Didaktické testy

Typy otázek

Základní typy otázek používaných v didaktických testech lze rozdělit do následujících kategorií:⁸⁸



Obrázek 1. Typy otázek v didaktických testech.

Otevřené otázky

Otevřené otázky resp. úlohy můžeme dále rozdělit na otázky se širokou odpovědí a se stručnou odpovědí⁸⁹. Otázky se širokou odpovědí mohou být nestrukturované (někdy též nazývané jako esej-testy) – příkladem může být např. takováto otázka „Popište negativní vliv hluku na zdraví člověka“. Druhým typem jsou otevřené otázky strukturované – s vymezenou strukturou (např. „Bezpečnost počítačových sítí – uveďte používané typy útoků na počítačové sítě a možnosti obrany proti těmto útokům“) nebo se strukturou danou konvencí (např. „Uveďte Coffmannovy podmínky vzniku deadlocku“).

⁸⁸ JEŘÁBEK, Ondřej a Martin BÍLEK. *Teorie a praxe tvorby didaktických testů*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, 91 s. ISBN 978-80-244-2494-1.

⁸⁹ Kolektiv autorů: Didaktické testování, [online]. UJEP Olomouc. Dostupné z: https://pf.ujep.cz/obecna-didaktika/pdf/Didakticke_testy.pdf [cit. 2015-05-23].

Otázky se širokou odpovědí jsou obecně hůře objektivně skórovatelné, jejich vyhodnocení z hlediska učitele vykazuje subjektivní hlediska⁹⁰.

Oproti tomu otevřené otázky se stručnou odpovědí již lze skórovat objektivně, protože odpovědi na ně jsou víceméně jednoznačné (student nemá několik alternativ správných odpovědí, jak tomu může být u otázek se širokou odpovědí). Tento typ otázek dále můžeme členit na otázky produkční („*Uved'te tři evropské státy s největším počtem obyvatel*“) a otázky doplňovací („*Nejjednodušší aromatickou aminosloučeninou je....., triviálně nazývaný jako.....*“). Doplňovací otázky se často používají ve výuce jazyků („*Sveřep... šakal... zav...le v...l... na b...l... Měs...c.*“). Při formulaci doplňovacích otázek je nutno věnovat zvýšenou pozornost jejich srozumitelnosti.

Uzavřené otázky

Uzavřené otázky obecně patří do kategorie otázek objektivně lehce skórovatelných, proto jsou pedagogy oblíbené pro jejich jednoduché vyhodnocení – často stačí např. šablona s okénky nebo počítačový program pro jejich vyhodnocení.

Nejjednodušším typem uzavřených otázek jsou otázky dichotomické (se dvěma možnostmi) – např. „*S rostoucím tlakem v kapalině její se bod varu zvyšuje – snižuje*“

Velmi často se v didaktických testech objevují otázky s výběrem odpovědi. Tyto otázky lze dále členit na:

- Otázky s právě jednou správnou odpovědí
- Otázky s několika správnými odpověďmi
- Otázky s jednou nejpřesnější odpovědí
- Otázky s jednou (nebo několika) nesprávnými odpověďmi

Mezi studenty nejsou příliš oblíbené otázky, kde mají najít „nejpřesnější“ možnou odpověď, tyto otázky jsou často složitě formulovatelné a někdy zavánějí „slovíčkařením“. Vzpomeňme si třeba na testy z pravidel silničního provozu a na termíny „zastavit“ vs. „zastavit vozidlo“ apod.

U otázek s několika správnými odpověďmi je nutno přesně specifikovat jejich klasifikaci – lze použít klasifikaci „vše nebo nic“, tedy body za otázku dostane student jen tehdy, když označí přesný počet správných odpovědí, nebo tzv. diferencovaný přístup, kdy student dostává kladné body za správné možnosti a záporné body za nesprávné možnosti. Pochopitelně nelze hodnotit jen možnosti správné bez omezení toho, kolik student „natipoval“ možnosti, to by studenty svádělo k tomu, že by označovali co nejvíce možností (teoreticky všechny) a vždy by se tedy do správných odpovědí „strefili“.

⁹⁰ KEHOE, Gerard (1995). Writing multiple-choice test items. Practical Assessment, Research & Evaluation, 4(9) [online]. Dostupné z: <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=4&n=9> [cit. 2015-05-23].

Dalším typem uzavřených otázek jsou otázky přiřazovací, kdy k zadání studenti přiřazují z daných variant (možností odpovědí může být stejně nebo více než je otázek).
Příklad:

Ke státům v levém sloupci přiřaďte jejich hlavní města z levého sloupce:

- | | |
|------------|---------------|
| 1. Finsko | () Stockholm |
| 2. Švédsko | () Oslo |
| 3. Norsko | () Helsinky |
| | () Kodaň |

Poslední variantou jsou tzv. otázky uspořádací. Příklad:

Seřaďte tyto státy podle rozlohy:

USA

Kanada

Čína

Rusko

Elektronické testování

Moderní metodou vytváření didaktických testů je použití různých e-learningových nástrojů, jako je např. Moodle nebo nástroje integrované do informačních systémů škol. Na naší škole lze pro vytváření elektronických testů použít komponentu informačního systému, která se jmenuje Odpovědníky⁹¹. Tato komponenta umožňuje definovat sady otázek všech výše uvedených typů – jak otázky otevřené, tak i různé typy otázek uzavřených. Při tvorbě elektronických testů dávají pedagogové přednost spíše uzavřeným typům otázek, které je možno automaticky systémem vyhodnocovat, zatímco při vyhodnocování otevřených otázek je nutná účast pedagoga.

Výsledky studentské ankety

Našim studentům jsme položili několik otázek, týkajících se jejich preferencí ohledně různých typů testů. Nejdůležitější otázky, na něž studenti odpovídali, byly tyto:

- Dáváte přednost písemným testům před ústním zkoušením?
- Je vaše preference stejná pro všechny předměty? (Pokud ne, doplňte proč)
- U písemných testů dáváte přednost uzavřeným otázkám před otevřenými?
- Máte raději uzavřené otázky s jednou správnou odpovědí než jiné typy uzavřených otázek?
- Máte raději písemnou formu testů než elektronické testy v ISu?

⁹¹ Nápověda k Informačnímu systému MUNI [online]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/napoveda/elearning/testy> [cit. 2015-05-23]

U každé otázky studenti mohli uvést odpovědi z této škály:

- Určitě ano
- Spíše ano
- Nemohu jednoznačně říci
- Spíše ne
- Určitě ne

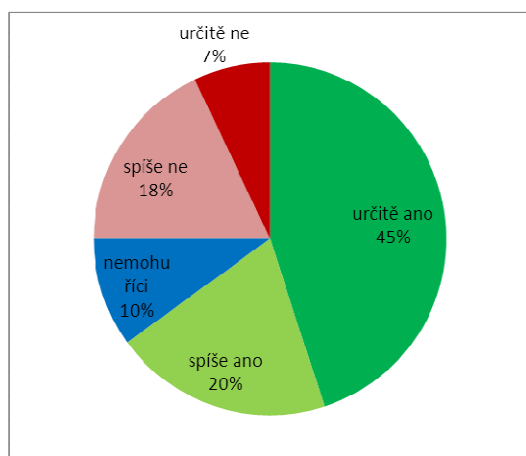
Navíc měli studenti možnost uvést i doplňkové slovní vyjádření k dané otázce, kde např. mohli uvést, že některé typy testů jsou vhodnější pro určité předměty, jiné typy testů zase pro jiné předměty apod.

Dotazníky jsme dali k vyplnění studentům různých oborů, které se na naší škole učí a vyhodnotili jsme je rovněž podle pohlaví studentů, podle národnosti, podle typu studia apod.

Výsledky průzkumu jsou shrnuty v následujících tabulkách a grafech.

Tabulka 2. Preference písemných testů před ústním zkoušením

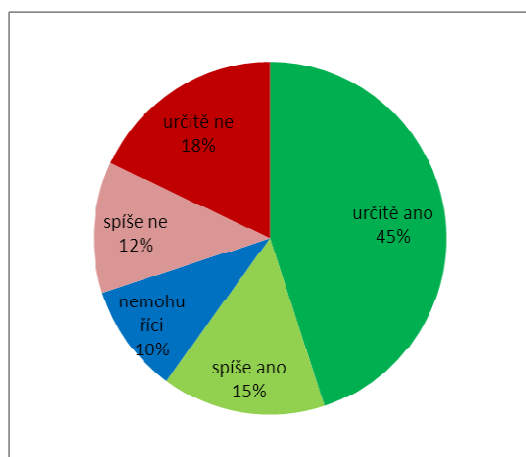
Dáváte přednost písemným testům před ústním zkoušením?							
	celkem	muži	ženy	prezenční	komb.	MK	AI
určitě ano	45	50	40	41	52	37	52
spíše ano	20	15	25	15	23	18	22
nemohu říci	10	11	9	11	8	12	8
spíše ne	18	19	16	24	13	25	12
určitě ne	7	5	10	9	4	8	6



Obrázek 2. Preference písemných testů před ústním zkoušením

Tabulka 3. Preference písemné formy testů před elektronickou

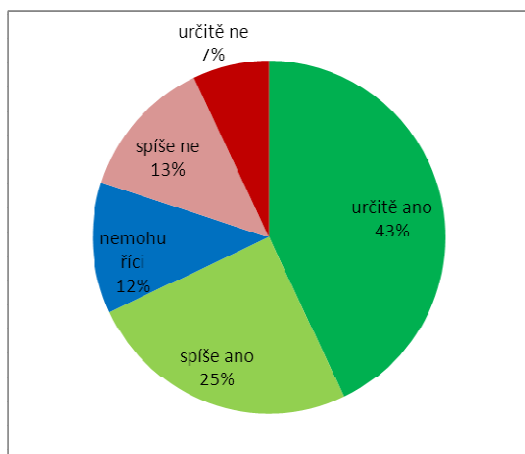
Dáváte přednost písemné formě testů před elektronickou?							
	celkem	muži	ženy	prez.	komb.	MK	AI
určitě ano	45	40	50	42	51	52	35
spíše ano	15	12	17	18	14	22	10
nemohu říci	10	6	15	8	13	8	12
spíše ne	12	17	12	13	9	6	23
určitě ne	18	25	6	19	15	12	20



Obrázek 3. Preference písemné formy testů před elektronickou

Tabulka 4. Preference uzavřených otázek před otevřenými

V písemných testech máte raději uzavřené otázky než otevřené?							
	celkem	muži	ženy	prez.	komb.	MK	AI
určitě ano	43	50	38	52	36	32	52
spíše ano	25	27	22	24	23	20	28
nemohu říci	12	8	15	13	10	15	7
spíše ne	13	11	13	5	17	18	8
určitě ne	7	4	12	6	14	15	5



Obrázek 4. Preference uzavřených otázek před otevřenými

Z výsledků průzkumu vyplývá, že studenti naší školy dávají výrazně přednost písemné formě testů před ústním zkoušením, přičemž tato preference je vyšší u oboru Aplikovaná informatika oproti oboru Marketingová komunikace (a podobně je to i ve srovnání s ostatními ekonomicky zaměřenými obory). V rámci didaktických testů převládá preference pro uzavřené typy otázek oproti otevřeným, přičemž studenti uvádějí, že je tato preference dosti rozdílná podle typu předmětů. Studenti tradičně dávají přednost písemným testům před elektronickou formou pomocí Odpovědníků na ISu, této formě však dávají větší preferenci studenti oboru Aplikovaná informatika.

V tabulkách není uvedeno členění na české a zahraniční studenty. Obecně lze říci, že zahraniční studenti dávají výrazně vyšší preference ústnímu přezkoušení, zejména proto, že u písemných testů mají tito studenti často problém se správným pochopením zadání otázky.

Další otázky z anky jsme již pro účely tohoto příspěvku graficky nezpracovávali, ale z odpovědí studentů vyplývá, že jim nejvíce vyhovují uzavřené otázky s přesně jednou správnou odpovědí, jiné typy otázek jsou méně oblíbené. Co se týče preferencí podle předmětů, studenti uvádějí, že typy testů preferují rozdílné podle typu předmětu – např. u právně zaměřených předmětů je vyšší preference k otevřeným otázkám, u předmětů více technicky zaměřených zase preference k otázkám uzavřeným.

V rámci dotazníkové akce jsme se ptali i některých vyučujících, jaké mají zkušenosti s různými typy testů. Obecně převládá preference k písemným testům s uzavřenými otázkami, jejichž vyhodnocování je mnohem jednodušší oproti otevřeným otázkám nebo oproti ústnímu zkoušení. V některých předmětech však vyučující uvádějí, že není možno upustit od ústního přezkoušení studentů. Jde zejména o předměty, které jsou náročné na přesnou definici pojmů.

Závěr

Problematika testování studentů je na každé škole důležitou součástí pedagogické práce učitele. Testy, používané k ověřování znalostí studentů, mohou být buď ústní nebo písemné, speciální formou písemných testů jsou pak elektronické testy vytvářené pomocí e-learningových nástrojů. K naplnění didaktických testů slouží různé typy otázek – otevřených, polouzavřených, uzavřených, s jednou nebo více správnými odpověďmi apod.

V našem průzkumu jsme se zaměřili na zjištění preferencí studentů naší školy, pokud jde o jednotlivé typy testování jejich znalostí. Výsledky průzkumné ankety potvrdily náš předpoklad, že většina studentů dává přednost písemným testům před ústním zkoušením a rovněž i to, že tyto testy jsou oblíbené i u většiny pedagogů zejména kvůli menší časové náročnosti a jednoduššímu opravování. Přesto ústní zkoušení zůstává v některých předmětech nezastupitelné, zejména kvůli náročnosti terminologie některých oborů (ekonomických, právnických apod.). Ústní zkoušení je také vhodnější u zahraničních studentů, kteří mají určitou jazykovou bariéru, která jim činí pochopení zadání některých písemných testů obtížnější, než když jim zadání vysvětlí přímo učitel.

Použitá literatura

JEŘÁBEK, O., BÍLEK, M. *Teorie a praxe tvorby didaktických testů*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, 91 s. ISBN 978-80-244-2494-1.

JUNKOVÁ J. *Didaktické testování* [online]. Dostupné z: http://student.oapion.cz/ic_sipvz/obsah/didakticke_testovani.pdf [cit. 2015-05-23].

KEHOE, Jerard (1995). *Writing multiple-choice test items*. Practical Assessment, Research & Evaluation, 4(9) [online]. Dostupné z: <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=4&n=9> [cit. 2015-05-23].

Didaktické testování. [online]. UJEP Olomouc. Dostupné z: https://pf.ujep.cz/obecna-didaktika/pdf/Didakticke_testy.pdf [cit. 2015-05-23].

Nápověda k Informačnímu systému MUNI [online]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/napoveda/elearning/testy> [cit. 2015-05-23]

Preferencia vzdelávacích hodnôt u žiakov vo vybraných štátoch strednej Európy

doc. PaedDr. Lenka Pasternáková, PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, Ul. 17 novembra č. 1, 081 16 Prešov, Slovenská republika, e-mail: lenka.pasternakova@unipo.sk

Abstrakt: V príspevku sa zaoberáme problematikou preferencií hodnôt u žiakov staršieho školského veku s dôrazom na úroveň vzdelávacích hodnôt v ich hodnotovej hierarchii. V tejto súvislosti sme uskutočnili výskum s aplikáciou štandardizovaného testu Jána Vonkomera (testu HO-PO-MO). Získané výsledky prezentujeme v závere predloženého textu.

Kľúčová slova: hodnota, vzdelávanie, vzdelanie, vzdelávacie hodnoty.

The preference of educational values in students in selected countries of Central Europe

Abstract: The paper deals with the preference of values in students of older school age with an emphasis on the level of educational values in their value hierarchy. In this context, we conducted research with the application of a standardized test by Ján Vonkomer (value orientation, attitudes and performance orientation test). The results are presented at the end of the paper.

Key words: value, education, education, educational values.

Úvod

Ako jednotlivci majú svoje rozmanité osobné hodnoty, tak aj spoločenské skupiny sa so svojím výberom hodnôt líšia. Konsenzus medzi ľuďmi si zaslúžia všet ľudské hodnoty humanizmu, demokracie, práv a slobôd. Hodnoty, ktoré protirečia humanizmu, tolerujeme, i keď ich nezdíelame. Na princípe vzájomnej tolerancie sa zakladá interkultúrna výchova, ktorá rešpektuje zvláštnosti hodnôt rôznych etnických a spoločenských skupín. Dôraz sa v tomto kontexte kladie na hodnoty spoločenské, ktoré umožňujú integrovať vyššie a širšie spoločenské celky. Vízia integrovanej Európy sa spája s hodnotovou toleranciou a pestrosťou, s ochranou kultúrnej a národnej identity i malých etnických skupín (Pasternáková, Krajčová, 2009).

Hodnoty v živote človeka

Hodnoty predstavujú jeden z najdôležitejších komponentov psychického vývinu, duševnej zrelosti a duševného zdravia človeka. Zohrávajú dôležitú formálnu úlohu pri rozvoji osobnosti človeka, podieľajú sa na organizovaní štruktúry osobnosti. Participácia na hodnotách a skúsenosť s nimi prehĺbuje a rozširuje životnú spokojnosť jednotlivca, reguluje jeho postoje i vzťah k úspechom a prehrám a napokon tvorí základný pilier zmyslu pre človeka.

Czeizel (1990) zastáva názor, že hodnota je v nás. Podľa neho, naším najväčším prírodným bohatstvom je nadanie, tvorivá ľudská schopnosť. Czeizel (1990) pripomína, že človeka, vládca živočíšnej ríše, z nás neurobilo železo, zlato ani nafta, ale práca a kultúra. V súvislosti s uvedeným tento autor považuje za najväčšiu hodnotu ľudské nadanie.

Hodnotový rozmer nadobúdajú veci a javy vo vzťahu k ľudským potrebám. K hodnote ako pojmu inklinuje rad ďalších pojmov podobného významu. Terminologický a obsahový nesúlad sa nutne premieta do názoru na pôvod, podstatu a význam ľudských hodnôt. Impresívny počet termínov súvisiaci s pojmom hodnota tento nepriaznivý stav len potvrdzuje. Podstata hodnoty sa teda nevzťahuje len k označeniu preferovaného dobra, naopak sa projektuje do niekoľkých desiatok ďalších významov. Rôznorodosť chápania hodnôt rovnako podporuje heterogenosť filozofických, psychologických... škôl a teórií. Autori totiž najčastejšie zdôrazňujú jednotlivé charakteristiky hodnôt, hlavne tie, ktoré sa zhodujú s teoretickými preferenciami. Snaha operacionalizovať hodnoty však viedla k paradoxnej situácii, keď nové vzniknuté definície nezriedka protirečili starším, čo svojrázny terminologický zmätok ešte zväčšilo. Príčinou terminologickej heterogenosti chápania hodnoty je jej hlavná vlastnosť – všeobecnosť. V porovnaní s ostatnými štruktúrnymi prvkami osobnosti sa hodnota zdá byť tým najvšeobecnejším psychickým činiteľom všetkého individuálneho prežívania a konania.

Prostredníctvom hodnotenia uvádza človek hodnoty do vzťahu k vlastným potrebám a záujmom. Z hľadiska vzťahu hodnôt k uspokojovaniu ľudských potrieb a tým k motivácii ľudskej činnosti je pre problematiku hodnotenia dôležitá teória hierarchicky usporiadaných a na seba nadväzujúcich potrieb Maslowa. Podľa nej, potreby tvoria usporiadaný systém, v ktorom neuspokojenie potrieb nižšieho štádia bráni uspokojovaniu potrieb vyšších. Hierarchia potrieb začína potrebami fyziologickými, na ne nadväzuje potreba bezpečia, potreba pozitívnych vzťahov (lásky), potreby spojené s pocitom vlastnej hodnoty (uznania) a potreby rozvinutia vlastných schopností a potencialít (sebarozvoja). Žiadúce je dosiahnuť, aby sa potreba rozvoja stala rozhodujúcim motívom konania a zdokonaľovania človeka. K plnému sebarozvoju nemôže dochádzať, ak hodnotenie neuspokojí nižšie postavené potreby. Hodnoty majú medzi motivačnými kvalitami výsadné postavenie. V našom príspevku sa budeme ďalej zaoberať hodnotami vzdelávacími a ich pozíciou v hodnotovej orientácii u žiakov staršieho školského veku.

Archetypálne sféry ľudského sveta a života, ktoré vymedzujú komunikatívne pole medzi človekom a svetom, naznačujú i skupiny hodnôt, ktoré by mohli byť podľa Daráka

(2004) východiskom axiologického modelu výchovy. Podľa tohto autora ide o tieto skupiny hodnôt: hodnoty pravdy, dobra, krásy a úžitku; k životu, k prírode a voľnému času; v tejto súvislosti je tiež dôležité poukázať na *výchovu k prírodným hodnotám* (živá príroda – flóra a fauna, a neživá príroda – procesy, živly, energia, suroviny); *výchovu k vitálnym hodnotám* (život, zdravie, telesná schránka); *výchovu k náboženským hodnotám* (boh, viera, nádej, láska); *výchovu k mravným hodnotám* (dobro, blaho, spravodlivosť, povinnosť, svedomie a i.); *výchovu k estetickým hodnotám* (krásne, vznešené, nízke, tragické, komické a i.); *výchovu k materiálnym hodnotám* (práca, pracovné produkty, technika, technológia, vlastníctvo, pracovná sila a i. – pracovná výchova); *výchovu k hodnotám voľného času* (voľný čas, odpočinok, zábava, spoločenské kontakty, záujmové aktivity, seberealizácia a i.).

Vzdelanie ako hodnota

Vzhľadom na naše zameranie je dôležité upozorniť aj na *výchovu k hodnotám poznania* (pravda, poznanie, sebazpoznanie, vzdelanie) smeruje k rozvoju základných poznávacích funkcií človeka (vnímanie, pamäť, myslenie, fantázia, reč a i.), osvojovaniu si systému poznatkov zo základných oblastí vedy a ľudskej praxe, utváraniu kladného emocionálneho vzťahu k poznávaniu, celoživotnému vzdelávaniu a sebazvdelávaniu, rozvoj poznávacej aktivity, tvorivého myslenia, vlastného názoru a schopnosti jeho obhájenia.

Jednotlivé komponenty tvoria systém, ktorý v našich podmienkach predstavuje jadro tradičného axiologického modelu výchovy. Vo svojej podstate úzko korešponduje s tvorivo-humanistickým modelom výchovy. Každý komponent jeho obsahu pri sledovaní špecifických hodnototvorných cieľov zároveň rozvíja všetky určujúce stránky (funkcie) osobnosti (poznávaciu, emocionálno-postojovo-hodnotiacu a prakticko-pretvárajúcu). Jeho komplexnou realizáciou sa naplňa najpôvodnejší zmysel výchovy – humanizácia človeka (Darák, 2004).

V kontexte analyzovanej problematiky je dôležité poukázať na to, že výchovný proces má za úlohu rozvíjať a obohacovať ľudské hodnotiace vzťahy ku skutočnosti na vyššej úrovni, má poskytovať predpoklady pre rast a zrenie osobností v širšom meradle. Vo sfére výchovy a vzdelávania nejde však len o to, čo sa živelne stáva hodnotou, ale i to, čo má byť ako hodnota poznané, uznané a prijaté. Kučerová (1996) uvádza, že osud kultúry (súbor rozmanitých hodnôt) je priamo spätý s výchovou ako s odovzdávaním hodnôt. Pedagogické úsilie sa tak orientuje na hodnotu objektívne vnímanie ako to, čo stojí za to, aby sa stalo predmetom chcenia, napr. vzdelanie, kultúrne dedičstvo, tvorivosť, pochopenie zmyslu a významu diania a skutkov, prijatie zdôvodnených noriem a ideálov. V dnešnej záplave podnetov a pluralite vplyvov civilizačných ohrození a rizík je naliehavé učiť sa hodnotiť a skutočné hodnoty tvoriť a chrániť.

Škola ako primárna inštitúcia má zabezpečovať intencionálne pôsobenie. Je základnou systémovou jednotkou edukačného procesu. Škola je podľa Průchu (1997)

sociálnou inštitúciou účelovo vytvorenou na realizáciu riadenej a systematickej edukácie. Je významnou výchovnou inštitúciou, lebo na profesionálnej úrovni prispieva k rozvoju jednotlivca; je ochranným zariadením, pretože vedie k hodnotám; formuje ľudské bytosti; je nástrojom sociálnej politiky; je súčasťou životného prostredia detí, miestom, kde deti nachádzajú príjemné prostredie k životu (Obdržálek, 1999).

Darák (2004) upozorňuje na to, že poslaním školy od počiatku jej vzniku bolo prezentovať hodnoty spoločnosti, resp. inštitúcie, ktorá ju zriaduje. Umožňuje zároveň sprostredkovanie hodnôt deťom a mládeži. Pomáha a zodpovedá za to, že kultúra predchádzajúcich generácií bude transformovaná tej novej a prinesie úžitok ďalším generáciám. Je zároveň inštitúciou, ktorá zaručuje hodnotné prostredie, ktoré nielen sprostredkúva hodnoty spoločnosti, ale ich aj vo svojej činnosti plne rešpektuje.

Najzávažnejšou úlohou školy je *vzdelávanie*. Snahy špecifikovať výchovu a vzdelanie siahajú do antiky. Kým výchova v užšom slova zmysle (*educatio*) znamenala skôr disciplinovanosť, moralizovanie, vzdelanie (*eruditio*) predstavovalo najmä intelektuálnu kultúru vnútra, duše človeka. Pri vysvetľovaní pojmu vzdelanie sa obyčajne pristupovalo z aspektu rozvoja kognitívnej oblasti. Už od svojich prvých vymedzení sa vzdelanie chápal ako sústava poznatkov, vedomostí, zručností, návykov z konkrétnych odborov vied i spoločenskej praxe. Vzdelávanie v užšom slova zmysle sa chápalo ako výchova poznávania, ktoré umožňuje človeku najmä z rozumovej stránky aktívne sa začleniť do daného stavu ľudskej kultúry (Novotná, 2013). Vzdelaný človek má povinnosť uplatňovať v každodennom živote rozum nielen pre vlastný prospech, ale i na prospech spoločnosti. Vzdelaní ľudia majú priam povinnosť starať sa o blaho krajiny, v ktorej žijú. Z hľadiska človeka je vzdelanie proces, ktorý môže natrvalo ovplyvňovať nielen jeho odborný, ale aj osobný život (Balogová, 2014).

Pozícia vzdelávacích hodnôt vo výskumnom šetrení

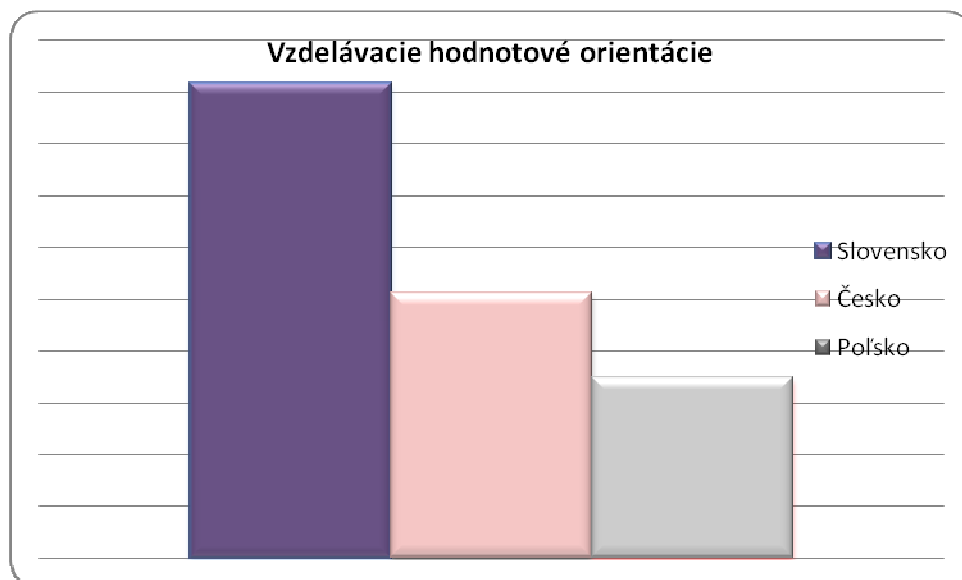
Vo výskume, ktorý sme uskutočnili, sme sa zamerali na diagnostikovanie hodnotovej orientácie žiakov staršieho školského veku zo Slovenska, Česka a Poľska. Na uvedenú identifikáciu sme použili test /Ho-Po-Mo/. Uvedený dotazník skúma hodnotové orientácie vzdelávacie, estetické, mravné, ekonomické a sociálne.

Pre potreby výskumu sme vybrali do výberového súboru žiakov staršieho školského veku zo Slovenska (415 respondentov, 30,95%), z Česka (420 respondentov, 31,32%) a z Poľska (506 respondentov, 37,73%). Výsledky sme vyhodnocovali v celom výberovom súbore detí (665 dievčat; 49,59 %; 676 chlapcov; 50,41 %).

Vo výskume sme sa venovali komparácii vzdelávacích hodnotových orientácií žiakov z uvedených krajín strednej Európy. Výskumné zistenia poukazujú, že skúmaní respondenti vzdelávacie hodnotové orientácie (HS 32,93) umiestnili v priemere *na štvrté* miesto vo svojej hierarchie hodnôt. U respondentov z PL sú vzdelávacie hodnoty až piate v poradí ich preferencie (HS 30,50), u respondentov zo SR sú vzdelávacie

hodnoty v poradí preferencie druhej (HS 36,16) a u respondentov z ČR podľa dotazníka "HO" sú na mieste treťom (HS 32,12) (Tabuľka 14) (Obrázok 1).

Štatisticky významný rozdiel je u respondentov prítomný aj v prípade vzdelávacích hodnotových orientácií. V porovnaní SR a ČR je štatisticky významný rozdiel v prospech Slovenska; pri porovnaní SR a PL je tiež v prospech Slovenska a pri porovnaní ČR a PL je v prospech Česka.



Obrázok 1. Vzdelávacie hodnotové orientácie u respondentov na Slovensku, v Česku a v Poľsku

Zdroj: vlastné spracovanie

Z výskumných zistení vyplýva, že respondenti vybraných krajín strednej Európy, konkrétne zo Slovenska, Česka a Poľska *preferujú* v priemere najviac sociálne hodnotové orientácie (HS 33,67). V priemere *na druhom mieste* sú hodnotové orientácie estetické (HS 33,21), za nimi hodnotové orientácie mravné (HS 32,95), hodnotové orientácie vzdelávacie (HS 32,93) a na poslednom mieste podľa odpovedí respondentov sú v priemere ekonomické hodnotové orientácie (HS 31,21) (Tabuľka 1).

U respondentov zo Slovenska je hodnotová orientácia podľa priemerov v poradí: sociálna hodnotová orientácia (HS 40,05), vzdelávacia (HS 36,16), mravná (HS 31,14), ekonomická (HS 30,46) a estetická hodnotová orientácia (HS 27,10).

V Česku majú hierarchiu hodnôt podľa výskumu respondenti úplne v inom poradí: estetická hodnotová orientácia (HS 35,03), mravná (HS 33,59), vzdelávacia (HS 32,46), sociálna (HS 31,29) a ekonomická hodnotová orientácia (HS 31,16).

Respondenti v Poľsku sa svojím usporiadaním hodnôt podľa ich odpovedí priblížili hierarchii hodnôt u respondentov v Česku. V PL tiež respondenti preferujú estetické hodnotové orientácie (HS 36,45), za nimi sú HO mravné (HS 33,82), tak ako v Česku. Na treťom mieste sú hodnotové orientácie ekonomické (HS 31,85). Štvrté miesto patrí v PL

(HS 30,73) aj v ČR sociálnym hodnotovým orientáciám. V Poľsku respondenti najmenej preferujú vzdelávacie hodnotové orientácie (HS 30,72) (Tabuľka 1).

Na základe neparametrickej analýzy rozptylu pre porovnávanie troch stredných hodnôt (Kruskal-Wallisov test) sme zistili z hľadiska bydliska respondentov (SR, ČR, PL) celý rad štatisticky významných rozdielov. V prípade sociálnych hodnôt je štatisticky významný rozdiel v krajinách Slovenska a Česka v prospech Slovenska a u krajín Slovenska a Poľska v prospech Slovenska.

V súvislosti s preferenciou estetických hodnôt respondentov sme zistili prítomný štatisticky významný rozdiel medzi všetkými tromi krajinami navzájom (SR, ČR, PL): medzi Slovenskom a Českom v prospech Česka, medzi Slovenskom a Poľskom v prospech Poľska aj medzi Českom a Poľskom v prospech Poľska.

U mravných hodnôt je prítomný štatisticky významný rozdiel medzi odpoveďami respondentov zo Slovenska a Česka v prospech Česka a Slovenska a Poľska v prospech Poľska. Štatisticky významný rozdiel je aj v prípade vzdelávacích hodnôt respondentov z hľadiska porovnania krajín Slovenska a Česka v prospech Slovenska, Slovenska a Poľska v prospech Slovenska aj Česka a Poľska v prospech Slovenska. Aj v prípade ekonomických hodnôt je prítomný štatisticky významný rozdiel z hľadiska bydliska respondentov v prípade porovnania krajín Slovenska a Poľska v prospech Poľska.

Tabuľka 1. Priemerné skóre v hodnotových orientáciách vzdelávacích, estetických, mravných, ekonomických a sociálnych u detí na Slovensku, v Česku a v Poľsku a porovnanie ich úrovní

HODNOTOVÉ ORIENTÁCIE	PRIEMER			
	SR	ČR	PL	SPOLU
vzdelávacie	36,16	32,12	30,50	32,93
	SR – ČR	8,16 **		
	SR – PL	11,89 **		
	ČR – PL	3,82**		
estetické	27,10	35,53	36,85	33,21
	SR – ČR	15,15 **		
	SR – PL	18,08 **		
	ČR – PL	2,94 **		
mravné	31,14	33,76	33,82	32,95
	SR – ČR	7,19 **		
	SR – PL	7,91 **		
	ČR – PL	0,69		
ekonomické	30,46	30,79	31,53	31,21
	SR – ČR	1,56		
	SR – PL	3,35 **		
	ČR – PL	1,85		
sociálne	40,05	31,30	31,00	33,67
	SR – ČR	16,67 **		
	SR – PL	17,91 **		
	ČR – PL	1,15		

Legenda:

** - testy sú významné na hladine $p < 0,01000$

* - testy sú významné na hladine $p < 0,05000$

Zdroj: vlastné spracovanie

Záver

V období detstva má rodina prioritné postavenie i pri utváraní hodnôt. V súvislosti so vzdelávacími hodnotami patrí dôležité miesto škole. Hodnoty napomáhajú rozvoju a dozrievaniu človeka. Predstavujú cestu i cieľ objavovania, realizovania a zmyslu. V systéme hodnôt u žiakov staršieho školského veku, podľa našich zistení, majú vedúce postavenie sociálne hodnoty, ako napr. sociálna spravodlivosť a pozitívne vzťahy s ľuďmi. Z hľadiska doby, v ktorej žijeme, sú to hodnoty, ktoré nám umožňujú lepšie a hlavne efektívnejšie komunikovať so svetom.

Použitá literatúra

- BALOGOVÁ, B. Empirický výskum etických problémov medicínskej praxe. In: *Etika a profesia: (sociologický výskum profesijnej etiky v podmienkach Slovenska)*. Prešov: FF PU v Prešove, 2014. ISBN 978-80-555-1090-3.
- CZEIZEL, E. *Hodnota je v nás*. Bratislava: SMENA, 1990. ISBN 80-200-0841-1.
- DARÁK, M. et. al. *Kapitoly z teórie výchovy*. Prešov: FHPV PU, 2004. ISBN 80-8068-322-0.
- KUČEROVÁ, S. *Človek, Hodnoty, Výchova*. Prešov: ManaCon, 1996. ISBN 80-85668-34-3.
- NOVOTNÁ, J. *Critical Thinking in Education*. London: STS Science Centre Ltd., 2013. ISBN 978-1-908235-06-0.
- PASTERÁKOVÁ, L., KRAJČOVÁ, N. *Štýly výchovy v rodine v kontexte s hodnotovou orientáciou detí*. Prešov: Vydavateľstvo PU, 2009. 178 s. ISBN 978-80-555-0003-4.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
- OBDRŽÁLEK, Z. *Riadenie školstva v Slovenskej republike*. Bratislava: ŠPÚ, 1999. ISBN 80-223-1690-3.
- ŽILÍNEK, M. *Hodnotovo-etický rozmer vlastného sebaučenia v procese tvorby mravnej identity osobnosti*. In: *Freie Gesellschaft-fuere Moral*, Olomouc 1995. ISBN 80-89018-57-2.

Kvalita vzdelávania študentov v AOS v intenciách európskych noriem – profesijné kompetencie učiteľa

doc. PhDr. Mária Petrufová, PhD., Akadémia ozbrojených síl gen. M. R. Štefánika v Liptovskom Mikuláši, Katedra manažmentu, Demänová 393, 031 06 Liptovský Mikuláš 6, Slovenská republika, e-mail: maria.petrufová@aos.sk

Abstrakt: Autorka v článku poukazuje na nevyhnutnosť kvality vo vysokoškolskom vzdelávaní. Zároveň pre inšpiráciu záujemcov poukazuje na možnosť aplikácie systémov manažérstva kvality a ich možnú aplikáciu do vzdelávania. Súčasťou tejto problematiky je predovšetkým externé a interné hodnotenie kvality vo vzdelávacích inštitúciách a ich konkrétne aplikácia do podmienok AOS gen. M. R. Štefánika v Liptovskom Mikuláši. Zároveň upozorňuje na nevyhnutnosť uplatňovania profesijných kompetencie učiteľa na vysokej škole.

Kľúčová slova: kvalita vo vysokoškolskom vzdelávaní, systémy manažérstva kvality, externe a interné hodnotenie kvality, profesijne kompetencie vysokoškolského učiteľa.

The quality of student education in the Armed Forces Academy in the spirit of European standards – the professional competences of teachers

Abstract: The author of the article highlights the need for better quality of university education. To inspire the parties interested, the author also points to the possibility of quality management systems and their application in education. A part of this issue is the external as well as internal quality assessment in educational institutions and its application within the environment of the Armed Forces Academy of General M. R. Štefánik in Liptovský Mikuláš. Furthermore, the author stresses the need to implement professional competences of university teachers.

Key words: higher education quality, quality management system, external and internal quality assessment, professional competences of university teacher.

Úvod

Žijeme v dobe plnej zmien, kde sa všetko mení s extrémnou zvyšujúcou rýchlosťou. To, čo stačilo vedieť kedysi, dnes vplyvom globalizácie a rozkvetu aplikovanej vedy a techniky zďaleka nestačí najmä mladým ľuďom. Všetci sme zahlcovaní neskutočným

množstvo informácií, podnetov, ktoré dennodenne prijímame a schopnosť selekcie je dnes priam nenahraditeľná zručnosť každého človeka.

Študenti sa najmä dnes budú musieť vedieť prispôbiť kritériám, ktoré určujú koho si zamestnávateľ do svojej práce vyberie tu je víťaz ten, kto má predpoklady, zručnosti a vedomosti, ale najmä kompetencie. Takáto konkurencia dnešných vysokých škôl postavená na zdravých koreňoch tvorí základ pre zvyšovanie skutočnej hodnoty vzdelania. Autorka článku očakáva, že informácie uvedené v tomto článku budú pre čitateľov užitočné a inšpiratívne. Vstupom do Európskej únie sa pomaly začína riešiť problém kvality vzdelávania, je to ťažký boj na dlhé trate. Vysoké školy začínajú o dobrých študentov súťažiť a snažia sa byť najlepšími, preto menia aj nároky na výber študentov. Bez adekvátneho hodnotenia kvality vysokých škôl sa podľa nášho názoru nepohneme z miesta. Vo svetových štatistikách a rebríčkoch sa naše vysoké školy umiestňujú na nelichotivých miestach. „Mechanizmus vysokých škôl sa musí začať diferencovať na kvalitu vysokých škôl, inak budeme svedkami pokračujúcej devalvácie hodnoty vysokoškolského diplomu na trhu práce a masového úniku talentov do zahraničia.“⁹²

1 Teoretické východiská – kvalita vzdelávania

Pojem kvalita je jedným z najpoužívanejších pojmov vo všetkých oblastiach nášho života, (nielen v školstve) ako je sféra priemyslu, služieb, obchodu apod. Vo vyspelých štátoch je slovo kvalita zaručením zachovania konkurencie schopnosti a postavenia. Kvalita pochádza z latinského slova *qualitas* (vlastnosť, príznačný znak Kvalita je súhrn vlastností (merateľných i nemerateľných), ktoré určujú mieru (stupeň) spôsobilosti plniť dané poslanie (v našom prípade poslanie školy). Podľa výkladového slovníka slovenského jazyka je tento pojem chápaný ako: **akosť, hodnota**: dobrá, zlá kvalita výrobkov, záruka kvality, z filozofického **hľadiska ako súhrn vlastností odlišujúcich predmet, jav od iných.**⁹³

Podľa normy ISO 8402 je **kvalita** celkový súhrn znakov entít, ktoré ovplyvňujú schopnosť uspokojovať vopred stanovené alebo predpokladané potreby.⁹⁴ Kde pod pojmom entita rozumie všetko, čo môžeme individuálne opísať v našom prípade vyučovací proces, riadenie, školu, vzdelávací systém a pod. Kvalitu pritom musíme hodnotiť multikriteriálnym spôsobom a celkovo, tj. jednotlivé vlastnosti nemôžeme posudzovať individuálne, ale je potrebné zohľadniť tiež závislosti a vzájomné prepojenia medzi nimi. Pri hodnotení musíme dbať aj na to abysme sledovali nové trendy v kritériách kvality. O súčasnej ale najmä budúcej kvalite vzdelávania rozhoduje kvalitná vysoká škola kvalitou výučby, čo zohráva dôležitú úlohu v rámci hodnotenia vysokých škôl. Aj v našom vysokoškolskom prostredí nám **zákon ukladá priebežne hodnotiť kvalitu poskytovaného vzdelávania.** So vstupom Slovenska do Európskej únie sa

⁹²KLEŠTINCOVÁ L., Predstavy politikov vo fungovaní školstva. Hospodárske listy2/2012 s.4

⁹³ <http://www.slex.sk/index.asp>

⁹⁴TUREK, I.: Kvalita vzdelávania. Iura edition, 2009, s.13

zmenil pohľad na doterajšie vnímanie kvality vzdelávania. *Kvalita zahŕňa všetky oblasti ktoré súvisia so vzdelávaním, kde patrí aj: kvalita vyučovacieho systému, kvalita školy, kvalita vyučovacieho procesu, kvalita učenia, učiteľov, učebných pomôcok a pod. Kvalita zabezpečuje zachovanie konkurencieschopnosti a je neoddeliteľná s pojmom inovácia.* Vo vyhláseniach Rady Európy sa zdôrazňuje, že *kvalita vzdelávania sa má stať jedným s rozhodujúcich cieľov všetkých druhov a typov škôl a kvalita vzdelávania musí byť zabezpečená na všetkých úrovniach a vo všetkých oblastiach vzdelávania.*⁹⁵ Kvalita štúdia na vysokých školách je predmetom medzinárodných deklarácií a komuniké. Bolonský proces je reformou o súlad vysokých škôl, ktoré podpísali Bolonskú deklaráciu. Bolonský proces sa začal ako vynaložená aktivita ministrov zodpovedných za vysoké školstvo. Pre oblasť vysokoškolského štúdia je najznámejším dokument Bolonská deklarácia, ktorú podpísali zástupcovia 29 krajín v Bologni v júni 1999. Z Bolonskej deklarácie ministri vyvodili nasledujúce ciele: *prijat' systém založený na troch stupňoch štúdia (bakalár, magister, doktor), zhotoviť kreditový systém, skvalitniť mobilitu študentov a pedagogických zamestnancov, zlepšiť kooperáciu v zabezpečení kvality, posilniť tvorbu vytvárania spoločných programov.*

Nasledovala celá škála rokovaní - v máji 2011 nasledovalo Pražské komuniké, v ktorom ministri potvrdili záväzky voči daným cieľom Bolonskej deklarácie, ministri sa dohodli na pravidelných stretnutiach, ocenili aktívnu účasť Európskej asociácie univerzít (EUA), Národných únií študentov v Európe (ESIB). Vytvorenie spoločného európskeho priestoru (EHEA). Na komuniké boli sformulované opatrenia: **potreby celoživotného vzdelávania**, aktívne zapájanie študentov, zabezpečenie konkurencieschopnosti a atraktívnosti EHEA so zahraničím. Ďalším pripravovaným zasadnutím by malo byť stretnutie ministrov v roku 2015, 2018 a 2020. Na základe spomínaných dokumentov by malo byť zvyšovanie kvality vzdelávania v prostredí vysokých škôl samozrejmosťou.

1.1 Systém kvality a manažérstvo kvality

Systém kvality spočíva v zabezpečovaní a sústavnom zlepšovaní kvality na požadovanej. **Systém kvality musí spĺňať a zabezpečovať niekoľko predpokladov** ako sú: efektívnosť, komplexnosť, vcítenie sa do tohto systému z pozície učiteľa i študenta v našom prípade. Systém kvality organizácie (školy) by mal v prvom rade spĺňať vnútorné potreby organizácie, ale mal by tiež **optimalizovať požiadavky spotrebiteľa** (žiaka, študenta).

Tvorba systému kvality je neustály, dynamicky sa rozvíjajúci proces. Hlavnou úlohou systému je proces zapojenia do tejto činnosti všetkých zamestnancov organizácie (školy) bez rozdielu vedúcich postavení. Systém kvality sa skladá z organizačnej

⁹⁵Council of the European Union 2000 - Turek, I.: Kvalita vzdelávania. Iura edition, 2009, s. 46

štruktúry, postupov, procesov a zdrojov potrebných na uplatňovanie manažérstva kvality.

Manažérstvo kvality prezentuje aktivity celkovej funkcie manažmentu určujúcej politiku kvality, ciele a zodpovednosť, ktoré sa uplatňujú v systéme kvality pomocou plánovania kvality, operatívneho riadenia kvality, zabezpečovania kvality a permanentného zlepšovania kvality. **Manažment kvality** je súhrn vzájomne prepojených obchodných, technických, ekonomických, personálnych, informačných, sociálnych, organizačných a iných nástrojov, ktorými sa zabezpečuje kvalita výrobkov. **Požiadavky na kvalitu vo všetkých oblastiach stúpajú v globálnom meradle a v dôsledku toho je nevyhnutné neustále zvyšovanie nárokov na manažment kvality.** Zámerom systému riadenia kvality je rozšíriť zabezpečovanie kvality na celú štruktúru organizácie, na všetky jej časti a všetky etapy jej činnosti. Základ manažérstva kvality spočíva v štýle riadenia. Kde podstatu tohto riadenia sú podnikavosť, vodcovstvo, vedenie. Zo skúseností, výskumov a praxe môžeme konštatovať, že kvalitné výstupy (napr. študenti, publikácie) sú výraznými a rozhodujúcimi činiteľmi, ktoré ovplyvňujú organizáciu (školu) v prostredí tvrdej konkurencie. Kvalita má dominantné postavenie a je rozhodujúcim faktorom pri výbere a rozvoji spoločnosti. Hlavným predpokladom na zabezpečovanie kvality je korektné, presné a ucelené hodnotenie kvality. Z uvedeného nám vyplýva, že základným poslaním systému manažérstva kvality je zabezpečenie požadovanej úrovne kvality. Na to abysme sa mohli zorientovať v systéme kvality je potrebné vychádzať a vysvetliť niekoľko najznámejších systémov manažérstva kvality ako napr. TQM (Total Quality Management) - Komplexné manažérstvo kvality, ISO 9000 (International Organization for Standardization) - Medzinárodná organizácia pre štandardizáciu, EFQM (European Foundation for Quality Management) - Európska nadácia pre manažérstvo kvality Tento model predstavuje okruh pre samohodnotenie organizácií. Základnou filozofiou EFQM je pravidelné samohodnotenie, ktoré sa realizuje podľa presne stanovených pravidiel a kritérií.

Model EFQM pozostáva z 3 fáz: riadené samohodnotenie – zistenie silných a slabých stránok a čo sa dá zlepšiť, vonkajšie hodnotenie / audit – podáva reálnejší obraz o činnosti organizácií, zlepšovanie procesov - po zistení silných, slabých stránok sa vypracuje plán činnosti na zlepšenia resp. odstránenia nedostatkov. EFQM slúži ako model riadenia pre organizácie, ktoré chcú zvyšovať výkonnosť a úspešnosť., Six sigma program kvality, Model CAF (Common Assessment Framework)- Spoločný hodnotiaci rámec. CAF je novým nástrojom na zlepšovanie organizácií verejnej správy. Zaoberá sa samohodnotením organizácií verejného sektora a vychádza z TQM a hlavne EFQM. CAF 2006 je tvorený 8 kritériami ako sú: vedenie, plánovanie a stratégia, zdroje a partnerstvo, procesy, zamestnanci, občania/zákazníci, spoločnosť, kľúčové výsledky výkonnosti.⁹⁶

Hodnotenie každej vysokej školy by sa malo vykonávať na profesionálnej úrovni bez ohľadu na vzniknuté okolnosti a s dostupnými a pravdivými informáciami. V zmysle

⁹⁶Model CAF-Turek, I.: Kvalita vzdelávania. Iura edition, 2009, s. 43

európskych noriem vychádzame aj v podmienkach AOS z vnútorného a vonkajšieho hodnotenia kvality.

2 Vnútorne a vonkajšie hodnotenie kvality

V zmysle európskych noriem na zabezpečovanie kvality vysokoškolského vzdelávania sa postupne začína vytvárať súbor noriem, postupov a smerníc na zabezpečovanie kvality, nielen externého zabezpečenia ale najmä interného ako aj postupné vytváranie externých agentúr na zabezpečenie kvality. Ani AOS sa tomuto trendu nemôže vyhnúť. Na zabezpečení kvality v každej vzdelávacej ustanovizni sa podieľajú normy a smernice, ktoré boli vyvinuté pre používanie na vysokých školách a v agentúrach na zabezpečovanie kvality v EHEA. Účelom noriem a smerníc je zabezpečenie pomoci pre poradenstvo a rozvoj vlastných systémoch vo vysokých školách.

Vnútorne/interné hodnotenie kvality v kontexte vnútorného zisťovania kvality. Z Európskych noriem a smerníc na interné zabezpečovanie kvality zaraďujeme predovšetkým: ***zásady a postupy zabezpečovania kvality, schvaľovanie, monitorovanie a pravidelné hodnotenie študijných programov a akademických titulov - hodnotenie študentov, zabezpečovanie kvality pedagogických zamestnancov, študijné zdroje a zdroje na podporu študentov, informačné systémy, verejné informácie.***

Vonkajšie/externé hodnotenie kvality v kontexte vonkajšieho zisťovania kvality. Medzi európske normy na externé zabezpečovanie kvality vysokoškolského zabezpečovania kvality môžeme považovať: ***využívanie interných postupov na zabezpečovanie kvality, vývoj externých postupov zabezpečovania, kritériá pre rozhodovanie, procesy vhodné na daný účel, podávanie správ, následné postupy, periodické hodnotenie, celosystémové analýzy.***⁹⁷

Na realizácii externého hodnotenia sa podieľajú **agentúry**, ktoré by mali na základe potrieb produkovať správy, v ktorých sa popisujú a analyzujú kompletne a všeobecné zistenia z kontroly, hodnotenia, posudzovania apod. Agentúry vykonávajú zabezpečovanie kvality pre rôzne účely akými sú: akreditácia študijných programov, ochrana používateľov, zabezpečovanie národných akademických štandardov, poskytnutie relevantných informácií o programoch a školách, zlepšovanie a zvyšovanie kvality. ***Každá vysoká škola by mala disponovať politikou a postupmi na zabezpečovanie kvality, štandardami študijných programov a udeľovania akademických titulov.*** Vysoká škola tiež sa má zaoberať rozvojom kultúry. Na to aby mohla vysoká škola dosahovať spomínané ciele musí sa zaoberať stratégiou na trvalé zvyšovanie kvality.

Medzi základné princípy zabezpečovania kvality patria: poskytovatelia vzdelávania, ktorí majú zodpovednosť za kvalitu a zabezpečenie vzdelávania;

⁹⁷ Slovenská rektorská konferencia, 2010, s.7

potreba zabezpečenia záujmu o kvalitu; rozvíjanie a zlepšovanie a podpora akademických programov; vysoké školy by mali byť schopné preukázať zodpovednosť za finančné investície od verejných a súkromných subjektov; schopnosť preukázať kvalitu nielen v domácom ale aj v medzinárodnom prostredí; nechať priestor pre rozvoj rozmanitosti a inovácie. V ďalšom rozvoji vysokého školstva už výrazne zasiahlo MŠ SR, ktoré taxatívne inovovalo súčasný zákon o vysokých školách č.131/2002 Z. z o povinnosť každej vysokej školy zaviesť a preukázať funkčnosť interného systému kvality v podobe vytvorenia rady kvality, štatútu rady kvality, smernice pre činnosť tejto rady, politiky a cieľov kvality, ktoré budú súčasťou akreditačných kritérií každej vysokej školy - to platí od septembra 2014 na Slovensku (na web. stránke AOS sú tieto informácie voľne dostupné).

3 Kvalita vzdelávania na Akadémii ozbrojených síl generála Milana Rastislava Štefánika v Liptovskom Mikuláši

Akadémia ozbrojených síl generála Milana Rastislava Štefánika (ďalej len AOS) je jedinou štátnou vysokou školou univerzitného typu v Slovenskej republike s medzinárodnou akceptáciou, ktorá má za úlohu pripraviť vysokoškolsky vzdelaných dôstojníkov pre OS SR.

„Poslaním AOS je vzdelávať, vychovávať a cvičiť študentov v rámci vysokoškolského a celoživotného vzdelávania, rozvíjať ich harmonickú osobnosť, poznanie, tvorivosť a posilňovať ich motiváciu pre službu vlasti“⁹⁸.

AOS ponúka vzdelávanie vo všetkých troch stupňoch vysokoškolského štúdia **akreditované študijné programy**⁹⁹:

1. stupeň vysokoškolského štúdia:

- Elektronické systémy, Manažment vojenskej organizácie, Počítačové systémy, siete a služby a Zbraňové systémy, zbrane a ich časti.

2. stupeň vysokoškolského štúdia:

- Elektronické systémy, Manažment obranných zdrojov, Zbraňové systémy, zbrane a ich časti a Počítačové systémy, siete a služby.

3. stupeň vysokoškolského štúdia:

- Bezpečnosť a obrana štátu, Vojenské spojovacie a informačné systémy a Zbraňové systémy, zbrane a ich časti.

Okrem akreditovaných študijných programoch AOS poskytuje kariérne a odborné vzdelávanie vojenského a civilného personálu v oblastiach: bezpečnosť, obrana, krízový manažment a oblasti civilno-vojenskej spolupráce tzv. CIMIC. Akadémia pripravuje vodcov a manažérov OS SR. Absolventi vojenskej vysokej školy sú určení pre prax

⁹⁸ Poslanie a vízia AOS, dostupné na: <http://aos.sk/?page=poslanie>

⁹⁹ Študijné programy, dostupné na: http://aos.sk/?page=vysokoskolske_stud#ISC

v ozbrojených silách. AOS pôsobí v konkurenčnom prostredí, súťaží o kvalitných uchádzačov o štúdium a kvalitných vysokoškolských učiteľov.

3.1 Mobilita študentov a učiteľov AOS

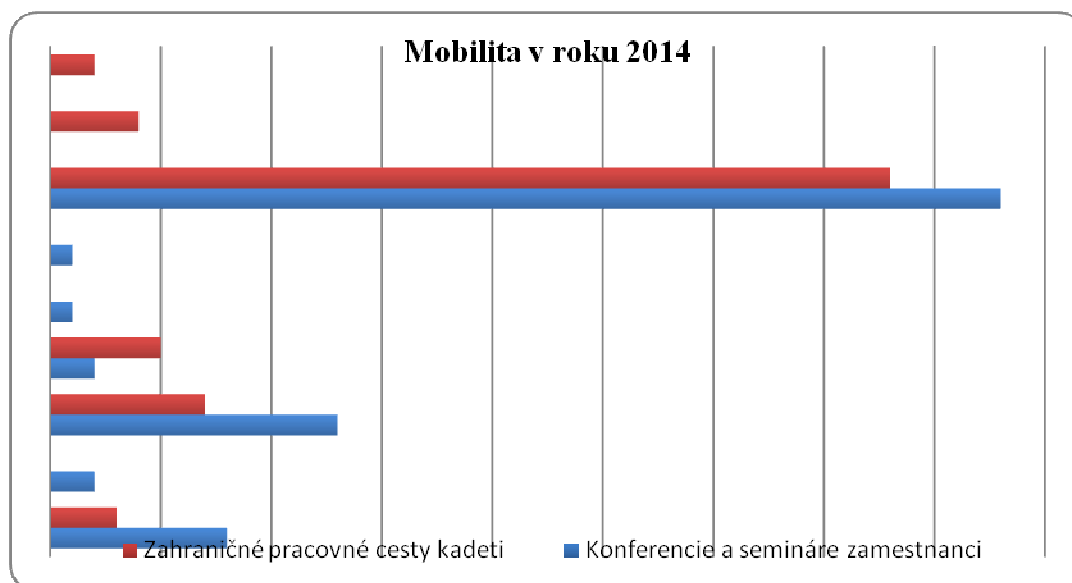
Mobilita má nespochybniteľný a hodnotný význam pre kvalitu vzdelávania každého študenta a zároveň mu umožňuje spoznávanie nových kultúr a nových štýlov výučby a štúdia. Mobilita akéhokolvek typu je kľúčová, pretože rozvíja schopnosť študenta/absolventa prispôbovať sa novým prostrediam a netreba zabúdať aj na význam znalosti cudzích jazykov. Nemenej dôležitá je aj mobilita pedagógov a výskumných pracovníkov, ktorí tak môžu zažiť inovatívne pedagogické metódy „na vlastnej koži“, čo má za následok ľahšie zavádzanie takýchto metód v domácej inštitúcii. Finančná podpora vzdelávania v zahraničí je finančne náročná a je financovaná prostredníctvom grantov, bilaterálnych dohôd a zväčša aj z vlastných zdrojov. Nedostatočná finančná podpora vzdelávania v zahraničí má vplyv aj na rozvoj mobility. Štúdium v zahraničí sa na Slovensku realizuje z programov Európskej únie, štipendijnými programami na regionálnej a národnej úrovni. ***Na základe Akčného plánu na roky 2005–2015 je hlavným cieľom AOS medzinárodná spolupráca podporujúca zvyšovanie kvality vzdelávania, prispievajúca k internacionalizácii výskumu a vývoja a podporujúca mobilitu študentov a učiteľov.***

Kde hlavnými prioritami sú: spolupráca so susednými krajinami (Česko, Poľsko, Ukrajina, Maďarsko, Rakúsko) v oblasti vzdelávania, výskumu a vývoja, mobilita učiteľov, mobilita študentov.¹⁰⁰ AOS ako kvalitná vysoká škola sa zameriava na zahraničnú spoluprácu pre podporu vzdelávania, vývoja a výskumnej činnosti. Tieto aktivity nie sú možné bez rozvoja spolupráce s partnerskými inštitúciami v zahraničí. Zámerom AOS je uzatvoriť bilaterálne dohody so zahraničnými partnerskými školami, na základe ktorých je možná vzájomná výmena pedagógov a študentov. Rozvoj mobility študentov a učiteľov je úzko spojený s rozvojom kvality, výmenou skúseností s otázkami vzájomného uznávania štúdia medzi kooperujúcimi školami. Snahou je spolupracovať s kvalitným partnerskými školami, ktoré vo vzdelávaní aplikujú kreditový systém ECTS. Zmluvní partneri AOS v zahraničí: Univerzita obrany (UO) Brno, Česká republika, Akadémia národnej obrany (AON) Warszawa, Poľská republika, Vojenská technická akadémia (WAT) Warszawa, Poľská republika, Univerzita obrany Miklósa Zrinyiho (ZMNE) Budapešť, Krakovská vysoká škola (KSW) Krakow, Poľská republika, Vojenská špeciálna škola (ESM) Saint - Cyr, Francúzsko, Fakulta telesnej výchovy a športu Univerzity Karlovej (UK) Praha, Česká republika, Národná technická univerzita, Kyjev, Ukrajina, Národná univerzita obrany Carla I., Bukurešť, Rumunsko, NATO School, Oberammergau, Nemecko¹⁰¹. Vzájomná spolupráca v oblasti zahraničných aktivít sa koná neustále. V poslednom roku sa v rámci medzinárodných výmenných pobytov a študentských vedeckých konferenciách, sympóziách a seminároch prezentovali

¹⁰⁰ Akčný plán na roky 2005-2015, http://aos.sk/dokum/akcny_plan.pdf

¹⁰¹ http://aos.sk/?page=partneri_zahr

zamestnanci aj študenti AOS. AOS zapojila svojich zamestnancov aj do aktivít v rámci Programu celoživotného vzdelávania ERASMUS. AOS taktiež organizovala vedecké konferencie a návštevy domácich aj zahraničných študentov a lektorov.



Obrázek 1. Mobilita na AOS v roku 2014

Prax ukazuje, že skúsenosti so zahraničných stáží prinášajú nielen osobný rast, zvyšovanie zručností, vedomostí, poznatkov ale hlavne otvárajú priestor prehľadanie zamestnaní v konkurenčnom prostredí. Programom Európskej únie zameraný na podporu spolupráce a mobility pre oblasť vysokoškolského vzdelávania sa nazýva **Erasmus**. Tento program vychádza lisabonskej stratégie vytvárania európskeho vzdelávacieho priestoru na centrum excelencie a kvality v priestore EÚ. Erasmus respektíve podpora mobility, je **predmetom medzinárodných** deklarácií a ďalších komuniké.

3.2 Podmienky na vysokoškolského pedagóga ako základ pre kvalitu vzdelávania

Ešte donedávna sa vyučovací proces chápal ako jednostranné pôsobenie pedagóga na študenta, ktorého výsledným produktom bolo podávanie nových vedomostí a zručností. Dnešný vyučovací proces je podmienený vzájomným pôsobením viacerých činiteľov akými sú vplyv globalizácie, rozvojom IKT, požiadavkami na študenta, požiadavkami trhu práce a pod. AOS je inštitúcia s kvalitnými pedagogickými pracovníkmi. **Úspešnosť akýchkoľvek zmien v kvalite vzdelávania závisí v prvom rade na kvalifikovaných ľuďoch, ktorí ju vykonávajú. Dôležitá je ochota sa ďalej vzdelávať a pristúpiť na nevyhnutné zmeny a spoločným úsilím zaistiť požadovanú kvalitu.** Vyučujúci by mali mať: znalosť a porozumenie predmetu, ktorý učia, schopnosti a skúsenosti predať svoje znalosti a vedomosti, spätná väzba učiteľ a študent, príležitosť rozvíjať a rozširovať svoje vedomosti apod. „Práca vysokoškolského pedagóga zahŕňa v sebe radu kvalít. Ide o požiadavky, čo má pedagóg vedieť ale aj to akým má byť. To by sme mohli vyjadriť

v nasledujúcich **kompetenciách**. Kompetencie vysokoškolského pedagóga môže rozdeliť do **troch druhov profesionálnych kompetencií: vedecko-výskumná, pedagogická a riadiaca alebo organizačná kompetencia**. Vedecko-výskumná je všeobecne považovaná za hlavný znak vysokoškolského pedagóga. Vedecko-výskumná činnosť zahŕňa okrem vlastnej bádateľskej činnosti i účasť na vedeckých konferenciách a seminároch, sympózií a ďalších akcií tohto typu. Efektívne vedenie výučby a jej hodnotenie je obsiahnuté v pedagogickej kompetencii. Byť kompetentný v pedagogickej práci znamená splňať predpoklady na ich vykonávanie, byť úspešný, vedieť ju vykonávať účinne a zachovávať si vlastnú osobnosť. Okrem pedagogických vedomostí treba zahrnúť do pedagogickej kompetencie aj vedomosti z psychológie, sociológie, manažmentu, rétoriky, sociálnej komunikácie ale i ďalších disciplín, ktoré vo svojej práci využívajú. Riadiaca organizačná kompetencia – je spojená s výkonom určitej akademickej funkcie. Prináša požiadavky na riadiacu a kontrolnú činnosť, ktorá samozrejme súvisí i s administratívnou prácou. Kvalita vzdelávania potrebuje ľudskú dimenziu osobnosti učiteľa a jeho výchovné pôsobenie na študentov.¹⁰²

Je len na škodu vecí, že od roku 2007 sa v AOS výrazne znižuje počet pedagogických pracovníkov, momentálne na AOS pôsobí 68 pedagógov, trend - neustály pokles počtu pedagogického personálu - doteraz takmer o polovicu, čo sa zákonite musí prejaviť aj v kvalite. Na AOS je veľký počet kvalitných pedagógov s dlhoročnou praxou a uznaním nielen doma ale aj v zahraničí. Hlavným problémom je teda rapídny pokles pedagógov, čo je odzrkadlené na vyťaženiach pedagógov. Pokles počtu personálu je podmienený permanentnými zmenami v legislatíve, vplyvom šetrenia verejných financií a neposlednom rade počtu študentov pre potreby OS SR. Jedinou cestou je skvalitňovať prácu vysokoškolských pedagógov prostredníctvom systému ďalšieho vzdelávania a zdokonaľovania vychádzajúceho z potrieb spoločnosti, vysokých škôl (doktorandského štúdia) a predovšetkým potrieb samotných učiteľov. To všetko zákonite súvisí s kvalitou vzdelávania v AOS.

Pochopiteľné je, že aj v AOS sa robia rôzne prieskumy zamerané na kvalitu výučby - výsledky týchto prieskumov sú zmapované do pragmatických zásad a odporúčaní pre ďalšiu vojenskú a pedagogickú prax

Uvedené zásady treba rešpektovať aj pri kvalite vo vysokoškolskom vzdelávaní so zameraním na špecifikáciu, ktorú univerzity a vysoké školy v podmienkach SR plnia. Je len na top manažmente, ako tieto procesy nastaví a hlavne ako bude vysokoškolská ustanovizeň podľa nich aj fungovať, aby mohla obstať v globálnom konkurenčnom prostredí. To platí ak v podmienkach vysokej vojenskej školy, samozrejme s prihliadnutím na špecifika štátnej vysokej vojenskej školy.

¹⁰²BEDNAŘIKOVA, I. Profesionalismus a kvalita vysokoškolské vyuky. Olomouc: Pedagogická fakulta.

Záver

Cieľom tohto príspevku bolo podať základné informácie o kvalite vzdelávania. Vyzdvihnúť kvalitu vzdelávania na AOS a ďalšie kroky ako postupovať na jej ďalšie skvalitňovanie. AOS má veľkú výhodu nakoľko sa všetci študenti zamestnávajú u jedného zamestnávateľa „Ministerstva obrany“. To dáva škole veľký náskok pred ostatnými vysokými školami. Komunikáciou a spoluprácou si dokáže overiť ako sú zamestnanci spokojní s absolventmi, ako sa im na útvaroch darí, či využívajú poznatky dosiahnuté štúdiom a čo by sa dalo pre plánovanie budúcich študijných programov dopracovať. Študenti sa budú neustále do svojej *alma mater* vracat' ako študenti, účastníci kariérnych kurzov, krátkodobých odborných kurzov, školení, seminárov a pod. V tomto dynamickom prostredí je dôležité neustále monitorovať situáciu v oblasti kvality vzdelávania a neustáleho zlepšovania sa. Lebo len kvalitou, dobrým menom a výsledkami sa vytvára silná konkurencia, ktorú má AOS dnes na dosah.

Použitá literatúra

BOLOŇSKY PROCES. *Vytvárení Evropskeho priestoru vysokoškolského vzdelávania* [online]. [cit. 2012 30.03]. Dostupné na internete: <<http://www.bologna.msmt.cz/>>.

Dlhodobý zámer rozvoja Akadémie ozbrojených síl generála Milana Rastislava Štefánika na roky 2005 – 2015. Liptovský Mikuláš.

ENQA Strategic plan 2011 – 2015. [online]. 2011. [cit. 2012 30.03]. Dostupné na internete: <<http://www.enqa.eu/files/Strategic%20Plan%202011-2015.pdf>>.

KLEŠTINCOVÁ L. *Predstavy politikov vo fungovaní školstva*. Hospodárske listy 2/2012 s. 4. Dostupné na <http://www.slex.sk/index.asp>.

TUREK, I. *Kvalita vzdelávania*, Bratislava: IuraEdition, 2009. 231 s. ISBN 978-80-8078-243-6. s.13, 27

Slovenská rektorská konferencia, 2010, s. 6

Poslanie a vízia AOS. Dostupné na: <http://aos.sk/?page=poslanie>.

Študijné programy. Dostupné na: http://aos.sk/?page=vysokoskolske_stud#ISC.

Akčný plán na roky 2005-2015. Dostupné na http://aos.sk/dokum/akcny_plan.pdf.

O ďalšom vzdelávaní rómov z marginalizovaných komunít

doc. PhDr. Ivana Pirohová, PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, Ústav pedagogiky, andragogiky a psychologie, Ul. 17 novembra č. 1, 081 16 Prešov, Slovenská republika, e-mail: ivana.pirohova@unipo.sk

Abstrakt: V príspevku sa autorka zaoberá poslaním ďalšieho vzdelávania Rómov z marginalizovaných komunít v kontexte Lyotardových príbehov o vede a vzdelávaní. V druhej časti príspevku, cez diskurz multikultúrnej filozofie sociálnych vied B. Faya, spochybňuje etnocentrický a multikultúrno - relativistický prístup k skúmaniu pochopenia konania marginalizovaných skupín, komunít.

Kľúčová slova: rómske etnikum, dospelý Róm a Rómka, marginalizovaná rómska komunita, poslanie ďalšieho vzdelávania, veľké príbehy vedy a vzdelávania, príbeh o výkonnosti, entocentrizmus, multikulturalizmus, multikultúrna filozofia sociálnych vied B. Faya

On further education of Romanies from marginalized communities

Abstract: In the article, the author deals with the goals of further education of Romanies from marginalized communities in the context of Lyotard stories of science and education. In second part of the article, through discourse of multicultural philosophy of social sciences of B. Fay, the author questions the ethnocentric and multiculturally-relativistic approach to studying the actions of marginalized groups and communities.

Key words: Romany ethnicity, Adult Romanies, marginalized Romany community, mission of further education, great stories of science and education, story about efficiency, ethnocentrism, multiculturalism, multicultural philosophy of social sciences of B. Fay.

Uvedomujem si, že zameranie na problematiku ďalšieho vzdelávania Rómov z marginalizovaných komunít znie kontroverzne, keďže táto časť dospelšej populácie sa ďalšieho vzdelávania takmer nezúčastňuje. Ak áno, tak v rámci aktivít projektov zameraných na riešenie problémov marginalizovaných rómskych komunít, z ktorých „len relatívne malé množstvo projektov zamestnanosti bolo realizovaných v malých obciach so segregovanými rómskymi osídleniami a vidiecke oblasti regiónu s druhým najväčším počtom Rómov (Košický kraj) dosahovali veľmi nízke hodnoty výdavkov na osobu“ (Mušínska a kol., 2014, s. 70).

V tomto kontexte považujem za dôležité sprístupniť aktivity ďalšieho vzdelávania aj tejto skupine dospelšej populácie na Slovensku. Zistiť, do akej miery je to možné, a to aj napriek alebo práve preto, pokračujúcemu procesu getoizácie a narastaniu,

prehlbovaní, prejavov ich sociálneho vylúčenia (nezamestnanosť, chudoba, zhoršujúci sa zdravotný stav).

K problematike ďalšieho vzdelávania Rómov marginalizovaných komunít na Slovensku pristupujem z perspektívy vlastného poznania, myslenia, postojov, so snahou kriticky posúdiť svoje preferencie, pochopiť zmysel ďalšieho vzdelávania, pretože „podstata objektívnosti poznávania nie je v odosobnení a nezainteresovanosti, ide skôr o schopnosť odpútať sa od svojich preferencií do tej miery, aby mohli byť podrobené skúmaniu“ (Fay, 2002, s. 252). Poznanie sa mení, je intersubjektívne, v tomto prípade súvisí s poňatím poslania vedy, vzdelávania vo všeobecnosti, prístupom k skúmaniu problémov rómskych marginalizovaných komunít.

Poslanie vedy a vzdelávania v príbehoch poznania Lyotarda

Meniace sa chápanie poslania vedy a vzdelávania môžeme vnímať v rámci dominantných príbehov poznania J. F. Lyotarda (1984). Hranice pôsobenia týchto príbehov nie sú striktné dané, prelínajú sa. Prvé dva veľké príbehy poznania sú príbeh o „emancipácii“, a príbeh o „pravde“.

V príbehu o emancipácii produkovanie (veda) a šírenie (vzdelávanie) vedomostí sú legitimizované fundamentálne procesy. Ich výsledkom je progres, ktorý smeruje k emancipácii ľudstva.

Toto rozprávanie pramení z Francúzskeho politického myslenia 18. storočia a je inštitucionalizované stelesnením Francúzskej revolúcie a jej následkov. V tomto príbehu je všetko, čo je vedecké správne. Vedecké poznanie a vzdelávanie vedie k výhodám pre všetkých, vedie k progresu.

Druhý príbeh stelesňuje nemecká Heglova tradícia a politika Pruského štátu 19. storočia. Veda je legitimizovaná nie vo vzťahu k progresu ľudstva smerom k slobode, ale na základoch, ktoré prispievajú k jednote všetkého poznania. Oveľa viac pozornosti je venované „pravde“ vedy a etickým a politickým otázkam - „spravodlivosti“.

Je záležitosťou štátu, ktoré výsledky vedy bude zvyrazňovať ako pravdivé a podľa akých kritérií bude legitimizovaná veda, ale jazyková hra legitimizácie nie je štátno-politická, ale je filozofická. Filozofia musí nastoliť jednotu vedeckého poznávania a vzdelávania; to môže len dosiahnuť v jazykových hrách, v ktorých postupujú vedy spoločne; to je racionálna narácia, alebo skôr metanarácia - rozprávanie o príbehu (Lyotard, 1984).

Tento metanaratívny príbeh vplýva na vzdelávanie, zvyrazňuje dôležitosť univerzitného vzdelania a vzdelávacích inštitúcií, v ktorých akademici sú obdarení slobodou a nezávislosťou od vonkajších vplyvov na vedecko-vzdelávacie činnosti.

V týchto dvoch príbehoch je veľa spoločného, a to: úloha štátu vo vzdelávaní, otázky akademickej slobody a zodpovednosti.

Z Lyotardovho pohľadu (1984) veľké príbehy poznania, vedy a vzdelávania, strácajú kredibilitu po druhej svetovej vojne pod vplyvom technologickej zmeny a oživení liberálneho kapitalizmu zvyrazňujúceho individuálne nastavovanie na tovary a služby.

Rozpad hlavných príbehov je však zložitejší, hlavne v súvislosti so zánikom totalitných štátov. Skôr ako denotačné jazykové hry, o pravde a klamstve, sa objavujú technické hry o efektívnosti/neefektívnosti, či inak výkonnosti.

Výkonnosť nie je legitimizované poznanie, ale skôr stelesnenie toho, čo veda má robiť, čím sa má stať v postmoderných podmienkach, v ktorých môže používať možnosti rozvoja technológií.

Poznanie je preložené do kvantitatívnych informácií, viac špecifických, do reči počítačového jazyka. Informácie, informačné siete, zohrávajú dôležitú úlohu. Optimálna účinnosť sa stáva definitívnou charakteristikou validity vedy. To, čo veda produkuje má byť schopné výmeny a spotreby, inak to bude zahodené ako nehodnotné, neobsahujúce v sebe jazykové hry výkonnosti. A teda, tí/tie, ktorých/é produkujú vzdelávacie systémy by mali byť uplatniteľní/é na trhu práce, schopní/é podnikat', inak môžu byť vnímaní/é a hodnotení/é ako menej hodnotní/é, použiteľní/é. Tí/tie, na ktorých ostatní, zamestnanci, podnikatelia, doplácajú.

Narastajúce sa množstvo informácií a technológií má dopad na národné štáty. Zatiaľ čo národné štáty sa snažili podporovať efektívnosť sociálnej totality, informácie a technológie odstránili štát od centrálnej úlohy pri sociálnom utváraní útvarov v spoločnosti. Máme iných hráčov - nadnárodné korporácie (Usher, Edwards, 2005, s. 167).

Nemyslím, že veľké príbehy o emancipácii a pravde sa úplne skončili. Prelínanie jazykových hier veľkých príbehov poznania západnej Európy a príbehu o výkonnosti je totiž prítomné v základnom dokumente vzdelávacej politiky celoživotného vzdelávania sa a učenia sa štátov EU *Memorande o celoživotnom vzdelávaní sa* (2000). Prelínajú sa v stanovených cieľoch celoživotného vzdelávania: výchova k aktívnemu občianstvu a vzdelávanie pre zamestnanosť. Príbehy o emancipácii a pravde reprezentuje snaha o inklúziu marginalizovaných skupín vzdelávaním a plán zvyšovania počtu vysokoškolsky vzdelaných v populácii krajín EU, čo si vyžaduje na strane EU a jej štátov kontrolu nad systémami celoživotného vzdelávania, ich financovaním. Na strane druhej sa zvyrazňuje význam kľúčových kompetencií, ich identifikácia hlavne vo vzťahu k trhu práce, čo sú slová príbehu o efektívnosti/výkonnosti, v ktorom je dôležitá zamestnateľnosť vzdelávaných, učiacich sa

Dominantné príbehy poznania „o emancipácii“ a o „pravde“, ako aj príbeh o výkonnosti sú nielen rozprávané, ale sú to príbehy žité, pretože príbehy rozprávame už svojim konaním a príbehy neprestávame rozprávať ani potom, rozprávame príbehy o konaní, ktoré sme uskutočnili (Fay 2002, s. 236). Zároveň rozprávame a žijeme príbehy poznania minulosti a prítomnosti, nemôžem ich od seba odčleniť. Minulosť žije v prítomnosti, v zdrojoch, nositeľom je tradícia vedy a vzdelávania dospelých na

Slovensku, v následkoch týchto aktivít, ktoré dlho doznievajú v myšliach poznávajúcich a poznávaných, vzdelávajúcich a vzdelávaných a ovplyvňujú následné konanie.

Isté je, že žitý príbeh poznania o emancipácii si vyžaduje nielen proklamovaný multikulturizmus, či rodovú rovnosť vo vzdelávaní, ale aj ochotu konať a finančne podporovať takéto aktivity, čím sa začína prelínať s príbehom poznania efektívnosti/výkonnosti. Ten si vyžaduje plánovanie a realizáciu aktivít vzdelávania dospelých na základe identifikácie potrieb aktérov ďalšieho vzdelávania, evalvaciu vzdelávania, efektívnu distribúciu financií na podporu vzdelávania vo vzťahu k potrebám trhu práce a trhu všeobecne. Ak vychádzame z údajov *Eurostatu* (2015) o účasti na aktivitách celoživotného vzdelávania, či výsledkov prieskumov zameraných na celoživotné vzdelávanie, tak ďalšie vzdelávanie neplní svoje poslanie ani podľa príbehu emancipácie, ani príbehu o výkonnosti/efektívnosti.

Podľa údajov z *Eurostatu* (2015) sa na Slovensku v roku 2014 aktivít ďalšieho vzdelávania v dĺžke trvania minimálne 4 týždne zúčastnili 3,00% z populácie vo veku 25-64 rokov. Pre porovnanie, v Dánsku 31,7%. Aj keď nemôžeme tento údaj vzťahovať k všetkým aktivitám ďalšiemu vzdelávania, isté je, že účasť na ďalšom vzdelávaní je nízka a súvisí so stupňom vzdelania a výškou príjmu. Zároveň existuje nesúlad medzi zručnosťami absolventov a dopytom trhu práce (Stratégia, 2011).

Je alarmujúce, že sociologický prieskum *Corporate Consulting Group* v rokoch 2008-2010 na reprezentatívnej vzorke 5000 respondentov, týkajúci sa postojov obyvateľstva k celoživotnému vzdelávaniu, potvrdil, že vzdelávanie nepatrí medzi významnú hodnotu. Iba 13,22 % respondentov považuje vzdelávanie a rozširovanie vedomostí za významné a táto hodnota sa umiestnila na 16. mieste z 20. hodnotového rebríčka respondentov.

Považujem, ako vysokoškolská učiteľka vzdelanie a vzdelávanie za významnú hodnotu, avšak prečo by malo byť moje myslenie a konanie racionálne, a tých „iných“ iracionálne?

Mohla by som sa zúčastňovať záujmového vzdelávania, ak by som mala minimálnu mzdu, či bola nezamestnaná, zdravotne postihnutá? Chcela by som sa zúčastňovať občianskeho vzdelávania, ktoré nevychádza z reálnych potrieb a podmienok života občana? Kurzu ďalšieho odborného vzdelávania, ktorý je obsahom neaktuálny a spôsobom odovzdávania obsahu nudný, či realizovaný v čase, keď sa nemôžem zúčastniť vzdelávania? Kurzu ďalšieho rekvalifikačného vzdelávania pre neexistujúce pracovné miesta?

Pre mňa zmysluplné poslanie celoživotného vzdelávania, v zmysle naučiť sa učiť, rozvíjať, rásť, nemôže byť naplnené, pokiaľ v samotnej dominantnej kultúre nie je veda a vzdelanie, vzdelávanie (nie diplom) vnímané ako významná hodnota, finančná podpora ďalšieho vzdelávania nie je dlhodobo udržateľná a končí sa s ukončením projektu, či je redukovaná len na aktivity podporované zamestnávateľmi.

Je samozrejme, že zamestnávatelia nebudú mať záujem finančne podporovať ďalšie vzdelávanie tých, ktorí/é neovládajú štátny jazyk danej krajiny, nemajú základné

pracovné návyky a zručnosti, skúsenosti, nemusia byť vnútorne motivovaní k ďalšiemu vzdelávaniu. Navyše, ak ide o časť populácie na Slovensku, ktorá je sociálne vylúčená ekonomicky, kultúrne, symbolicky, priestorovo, z prístupu k sociálnym službám .

Všetci, ktorí/é sme určitým spôsobom zainteresovaní/é, či účastní/é na ďalšom vzdelávaní, sme aktérmi a aktérkami ďalšieho vzdelávania. Nie sme len „izolované autonómne entity“, či „nositelia diskurzívnych systémov“, ktoré ich utvárajú, ale aktívne konajúce osobnosti, ktoré sú situované v systémoch, ktoré ich „zároveň zmocňujú i obmedzujú“ (Fay, 2002, s. 287). V každom z aktérov vzdelávania je prítomné jedinečné, súvisiace s identitou osobnosti, i všeobecné, súvisiace so sociálnou a kultúrnou identitou. Aktéri vzdelávania „vo všeobecnosti“ konajú racionálne, ale môžu sa správať aj iracionálne. To, čo je racionálne konanie v jednej kultúre, nemusí byť racionálnym konaním v inej.

Etnocentrizmus verzus multikulturalizmus

„Rómska komunita je definovaná ako skupina ľudí, ktorú majorita subjektívne definuje ako Rómov na základe antropologických znakov, kultúrnej príslušnosti, spôsobu života – životného štýlu, životného priestoru a rovnako subjektívne vníma túto skupinu ako odlišnú, a to v pozitívnom, ako aj negatívnom slova zmysle“ (Radičová a kol., 2005). Pojem marginalizácia v sebe „implicitne zahŕňa procesúalnu stránku vyčleňovania na okraj spoločnosti“ (Lukáč, 2010 in: Lukáč, Frk 2010, s.38) a obsahuje v sebe závažný predpoklad a síce, že „človek je v spoločnosti odsúvaný na okraj spoločnosti bez vlastného pričinenia, pôsobením nadindividuálnych spoločenských procesov, ktoré môže len ťažko ovplyvniť“ (Ibidem). Marginalizácia sa stáva súčasťou konceptu sociálnej exklúzie, v ktorom je možné rozlišovať sociálne vylúčenie ekonomické, kultúrne, symbolické, priestorové, vylúčenie z prístupu k sociálnym službám a politické vylúčenie (Džambazovič, Jurásková 2002, s. 535).

Na úrovni priestorovej dimenzie, priestorového vzťahu k majorite, hovoríme o segregovanom osídlení, koncentrovanom mimo obce, mesta. Rómski obyvatelia žijú v osade vzdalenej od obce alebo oddelenej od obce nejakou bariérou. (Mušinka a kol, 2014, s. 6). Údaje, ktoré poskytuje *Atlas rómskych komunit na Slovensku 2013* (Ibidem) sú založené na odhadoch, na základe hromadne popísanej etnicity (a nie individuálne deklarovanej etnicity). Týkajú sa 1070 obcí a miest, kde žije početnejšia rómska komunita (viac ako 30 obyvateľov). Z celkového počtu 2890 tvorí 37% z celkového počtu – 120 miest a 950 obcí. Dominantné sú tri kraje (Banskobystrický, Košický a Prešovský), za nimi nasleduje Nitriansky kraj, ostatné štyri kraje sa na geografickom rozmiestnení obcí s rómskou komunitou podieľajú iba marginálne (Ibidem, s. 12). Počet obyvateľov segregovaných osídlení predstavoval 73 920 z celkového počtu 402 741, čo tvorí 18,4 % všetkých odhadovaných Rómov.

Vnímanie tejto skupiny ľudí, prístup vedcov, manažérov a vzdelávateľov ďalšieho vzdelávania k nim, osciluje medzi medzi etnocentrizmom a multikulturalizmom.

Z etnocentrického pohľadu je konanie Rómov z marginalizovaných komunit hodnotené na základe referenčných rámcov vedca, manažéra ďalšieho vzdelávania, vzdelávateľa a vzdelávateľky dospelých. Referenčný rámec je štruktúra predpokladov a presvedčení, cez ktoré filtrujeme interpretáciu významov dojmov, zážitkov. Obsahuje kognitívne, afektívne a konatívne dimenzie. Poskytuje teda kontext utvárania významu, v rámci ktorého vyberáme, ktorý, a ako bude zmyslový zážitok pochopený a prijateľný.

Referenčné rámce sú výsledkami 1) spôsobu tradičného myslenia a 2) ich stanovísk.

Spôsob tradičného myslenia je súbor predpokladov: rozsiahlych, všeobecných, orientačných predispozícií, ktoré konajú ako filter pre interpretáciu významov skúsenosti. Obsahuje konzervatívnu alebo liberálnu orientáciu, tendenciu smerom k ľuďom alebo od ľudí, priblíženie k novému bojzivo alebo sebaisto, preferencia pracovať sám alebo s inými, tendenciu rešpektovať alebo odmietat' authority (Mezirow 2000).

Tradičný spôsob myslenia je jasnejšie vymedzený v stanoviskách, skladajúcich sa so súborov významových schém – súborov bezprostredných špecifických očakávaní, presvedčení, názorov, pocitov a tvrdení, ktoré skryto tvarujú a vedú špecifické interpretácie a determinujú naše súdy, zosobnenie objektov, prisudzovanie príčinnej súvislosti. Významové schémy spoločne pôsobia mimo nášho uvedomenia. Svojoľne determinujú to, čo vidíme, a ako to vidíme, napr. výsledok vzťahu.

Naše hodnoty a ich význam sú zakotvené v našich referenčných rámcoch. Poskytujú nám, spolu s ich významom, stabilitu, spojitosť s komunitou a identitu. Preto sú často emocionálne nabité a silne obranné.

Referenčný rámec môže tiež obsahovať zámerne alebo náhodne naučené filozofické, ekonomické, sociologické, psychologické teórie a orientácie (Mezirow, 2000, s. 16).

Etnocentrický prístup k skúmaniu problematiky marginalizovaného rómskeho etnika si vedec, vzdelávateľ nemusí alebo nechce uvedomovať. V snahe dospieť k objektívnym a zovšeobecňujúcim záverom nevníma overovaný predpoklad konania členov iného etnika jako, v svojej podstate, očakávaný spôsob správania svojej vlastnej kultúry, skupiny. Nevníma reakciu skúmaných ako odpoveď na očakávané správanie, ale ako prejav iracionálnosti. Ak vo výpovediach väčšina respondentov a respondentiek súhlasí s tým, že ďalšie vzdelávanie je pre nich dôležité, to ešte nemusí znamenať, ani po eliminovaní reálnych prekážok k účasti (napr. financie), že sa budú týchto aktivít zúčastňovať, respektíve, že budú vyhľadávať príležitosti k ďalšiemu vzdelávaniu. Rozčarovanie „z nepochopenia významu vzdelávania“ „inou“ skupinou dospelaj populácie môže viesť k presvedčeniu, že nemajú Rómovia a Rómky budúcnosť v tomto európskom priestore a postupujúca getoizácia je zákonitá.

V dnešnom politickom a intelektuálnom živote je viac prítlačlivý a proklamovaný multikulturalizmus a relativizmus. Najčastejšia verzia multikulturizmu zvýrazňuje kultúrnu rozdielnosť medzi ľuďmi, jedinečnosť kultúr. Relativizmus je doktrína, podľa ktorej je skúsenosť (v tomto prípade epistemologický relativizmus) alebo realita

(ontologický relativizmus) funkciou danej konceptuálnej schémy (Fay, 2002, s. 99). Podľa Faya (Ibidem, s.15) „multikulturalizmus v tomto poňatí predstavuje epistemologický problém“ a „my myslíme a konáme z hľadiska nášho rámca, oni z hľadiska ich, z čoho vyplýva, že sme nútení o nich rozmýšľať z im cudzieho hľadiska.“

Toto poňatie multikultúrneho sveta vedie paradoxne k fragmentácii sociálneho sveta, nie k porozumeniu odlišných skupín, ale k ich izolácii. Navyše, rómske etnikum nie je jednotné, homogénne, naopak, jedná sa o etnikum vnútorne diferencované podľa jednotlivých skupín, či rodových línií.

Záver

Kultúry, jednotlivci, nežijú vo vzduchoprázdne, prelínajú sa, sú v interakcii so sociálnym systémom. Dualistický, sociálne elitársky spôsob myslenia v zmysle „my“ a „iní“ je prítomný i v samotnom rómskom etniku. Podľa Doubeka (2013 in: Bittnerová, 2013) je významnou črtou Rómstva tendencia opovrhovať jednak ostatnými skupinami Rómov, ktorí bývajú vnímaní ako rôznym spôsobom nečistí, a tiež považovať „gádžov“ za rovnakým spôsobom nedostatočné, či podradné osobnosti. Rómovia a Rómky segregovaných komunít sú považovaní ostatnými Rómami a Rómkami za nečistých a občanmi majoritnej populácie, žijúcimi v susedstve s nimi za „parazitov“ spoločnosti, žijúcich z daní pracujúcich občanov.

Fay (2002) odmieta koncept multikulturalizmu, ktorý sa pohybuje v rigidných dualistických kategóriách „ja“ verzus „iný“, „my“ verzus „oni“, „podobnosť“ verzus „rozdielnosť“, „asimilácia“ verzus „separácia“ a „vlastní“ verzus „cudzí“. V svojom multikultúrnom prístupe Fay (Ibidem, s. 266) „miesto rozdielnosti zdôrazňuje vzájomnú výmenu, miesto integrity otvorenosť a interakciu miesto odporu k učeniu sa. Dualistický spôsob myslenia napr. „chápania iných z nášho hľadiska“ verzus „chápanie iných z ich hľadiska“, „chápanie iných“ verzus „kritizovanie iných“, „význam“ verzus „príčina“, nahrádza analýzou opierajúcou sa o dialektický spôsob myslenia, v ktorom sa rozdiely nechápu ako absolútne, ani vzťah medzi nimi nie je vzťahom úplného antagonizmu.

V tomto kontexte, pri identifikácii možností účasti Rómov na aktivitách ďalšieho vzdelávania je nutné analyzovať príčiny neúčasti tejto skupiny dospelých na ďalšom vzdelávaní, ale aj pochopiť ich vnímanie významu vzdelávania a učenia sa dospelých; identifikovať príčiny a následky odlišností vo vnímaní významu vzdelania, vzdelávania a nachádzať spoločné styčné body medzi minoritou a majoritou populácie.

Koncept inklúzie marginalizovaných skupín populácie vzdelávaním považujem za jazykovú hru doznievajúceho dominantného príbehu poznania o „emancipácii“. Jeho implementáciu v praxi, vzhľadom na diktát trhu, za utópiu. Nebezpečnú v tom, že:

- nenaplnené, nereálne očakávania vyvolávajú dezilúziu a skepticizmus vo vzťahu k možnostiam edukatívnej intervencie;
- pri objavovaní jedinečnosti etnika sa táto skupina izoluje a prispieva k fragmentácii sociálneho života.

Ďalšie vzdelávanie vnímam ako súčasť edukatívnej intervencie, ktorá má zmysel vtedy, ak je prostriedkom postupnej, dlhodobej, aktívnej integrácie rómskych marginalizovaných komunít do sociálneho života lokalít, regiónov a je prepojená s otvoreným systémom celoživotného vzdelávania.

Edukatívna intervencia, ďalšie vzdelávanie by malo byť zamerané na styčné body, či okruhy problémov, ktoré sú pre susedské komunity spoločné a zároveň jedinečné, ktoré slúžia ako základne výmeny a vzájomného stretávania sa pri riešení spoločných problémov. Podľa Faya (2002, s. 276-277) by sme výmenu mali chápať ako príjemné a ochotné zdieľanie, ale aj jako provokácie, hrozby, odpor.

V tomto kontexte môžem vnímať a považovať pre dospelých susedských komunít za styčné a relevantné tieto okruhy problémov: generačný prenos kultúrneho kapitálu – rodičia ako výchovný vzor, vzdelávanie a život v komunite, s inou komunitou a vzdelávanie ako prostriedok na vytváranie nových možností pre seba a pre iných.

Chápanie poslania ďalšieho vzdelávania ako prostriedku integrácie marginalizovaných skupín do sociálneho života a vedecký diskurz multikultúrnej filozofie sociálnych vied sú kľúčovými pri hľadaní odpovedí na otázky ako motivovať dospelých z rómskych osád k vzdelávaniu a ako individualizovať vzdelávanie tak, aby bolo pre týchto dospelých vnímané ako prínosné aj po jeho absolvovaní.

Príspevok je výstupom projektu VEGA č. 1/0167/14 *Individualizácia edukácie dospelých Rómov z marginalizovaných komunít.*

Použitá literatúra

- DOUBEK, D. Záhada distancie. In: BITTNEROVÁ, Dana. *Etnické komunity – Romové*. vyd. 1. Praha : Fakulta humanitních studií v Praze, 2013, s. 19-32. ISBN 978-80-87398-45-6.
- DŽAMBAZOVIČ, R., JURÁSKOVÁ, M. Sociálna exklúzia (vylúčenie) Rómov na Slovensku. In: VAŠEČKA, Michal a kol. *Čačipen pal o Roma - Súhrnná správa o Rómoch na Slovensku*. Bratislava : IVO, 2002, s. 527 – 564. 80-88935-41-5.
- Table – Lifelong Learning. In: EUROSTAT [online]. Luxembourg : European Commission. 11. 7. 2015 [cit.2015-7-11]. Dostupné z: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tsdsc440&plugin=1>.
- FAY, B. *Současná filosofie sociálních věd. Multikulturní přístup*. 1. vyd. Praha : SLON, 2002, 324 s. ISBN 80-86429-10-5.
- LUKÁČ, M.. *Mechanizmy sociálneho vylúčenia Rómov*. In: LUKÁČ, Marek a Branislav FRK. Chudoba a sociálne vylúčenie ako problém súčasnosti. Výzvy a trendy. [online]. Prešov : Občianske združenie potenciál, 2010, s. 38-40. ISBN 978-80-969073-1-1. [cit. 2015-07-03]. Dostupné z: <http://andragogika.weebly.com/dokumenty.html>.
- LYOTARD, J. F. *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester : Manchester University Press, 1984, 110 s. ISBN 0-7190-1450-6.

- Memorandum o celoživotnom vzdelávaní sa*. Pracovný materiál Európskej komisie. Brusel: Komisia Európskych spoločenstiev. 30. 10. 2000. SEC (2000) 1832, s. 40. SOC/COM/00/075.
- MEZIROW, J. and Associates. *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000, 371 s. ISBN 0-7879-4845-4.
- MUŠINKA, A. a kol. *ATLAS rómskych komunít na Slovensku 2013*. [online]. Bratislava: Regionálne centrum Rozvojového programu OSN pre Európu a Spoločenstvo nezávislých štátov v Bratislave, 2014, 120 s. [cit. 2015- 07-06]. Dostupné z: www.minv.sk/?atlas_2013&subor=203148. ISBN 978-80-89263-18-9.
- RADIČOVÁ, I. a kol. Atlas rómskych komunít 2004. In: List faktov. [online]. Bratislava: Úrad splnomocnenca vlády pre rómske komunity. 6.7. 2015 [cit.2015-07-06]. Dostupné z: <http://www.romovia.vlada.gov.sk/3554/list-faktov.php>.
- Stratégia celoživotného vzdelávania – aktualizácia 2011 In: *Dokumenty a predpisy. Celoživotné vzdelávanie*. [online] Bratislava : Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2011, 48s. 11.7. 2015 [cit. 2015-07-11]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/9772-sk/dokumenty-a-predpisy/>.
- USHER, R., EDWARDS, R. *Postmodernism and education*. 3. vyd. Routledge: London & New York, 2005, 246 s. ISBN 0-415-10281-2.

Sociálne zručnosti ako dôležitá súčasť pedagogicko-psychologických kompetencií vysokoškolských učiteľov

PhDr. Miroslav Poláček, PhD., Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre, Fakulta ekonomiky a manažmentu, Centrum pedagogiky a psychologického poradenstva, Štúrova 51, 949 76 Nitra, Slovenská republika, e-mail: miroslav.polacek@uniag.sk

Abstrakt: Úspech v práci vysokoškolského učiteľa je daný nielen odbornou erudíciou, praktickými zručnosťami, ale aj úrovňou pedagogicko-psychologických kompetencií. K najdôležitejším z nich patria sociálne zručnosti. Medzi všeobecné sociálne zručnosti zaraďujeme schopnosť komunikovať, asertivitu, empatiu, schopnosť načúvať, tvorbu spätnej väzby a schopnosť motivovať. Ak chceme poznať úroveň rozvoja sociálnych zručností musíme zvoliť vhodné spôsoby ich hodnotenia. K najčastejšie používaným metódam patria psychologické testy a dotazníky. Sociálne zručnosti môžu byť rozvíjané prostredníctvom tréningov sociálnych zručností, výchovy, sociálno-psychologických výcvikov a rozvojových programov. Medzi najpopulárnejšie rozvojové programy patria programy na rozvoj emocionálnej kompetencie, empatie a asertivity.

Kľúčové slová: vysokoškolský učiteľ, sociálne zručnosti, schopnosť komunikovať, asertivita, empatia, schopnosť načúvať, tvorba spätnej väzby, schopnosť motivovať, tréningy sociálnych zručností, výchova, sociálno-psychologické výcviky, rozvojové programy

Social skills as an important part of the educational and psychological competences of university teachers

Abstract: Success in the work of university teachers is based not only on professional erudition and practical skills, but also on the level of pedagogical and psychological competences. The most important among them are social skills. The general social skills include the communication ability, assertiveness, empathy, ability to listen, feedback creation and the ability to motivate. If we want to know the level of development of social skills, we must choose the most appropriate methods of assessment. The most commonly used methods include psychological tests and questionnaires. Social skills can be developed through social skills training, education, social-psychological training and development programs. The most popular programs include development programs for emotional competence, empathy and assertiveness.

Key words: university teacher, social skills, ability to communicate, assertiveness, empathy, ability to listen, creating feedback, ability to motivate, social skills training, education, social - psychological training, development programs

1. Sociálne zručnosti

Hoci súčasťou kvalifikačných požiadaviek na vysokoškolského učiteľa býva primárne vedecká a odborná erudícia, činnosť učiteľa spočíva nielen v odbornej dimenzii, ale aj v pedagogicko-psychologickej (Šeben – Zaťková, 2014). Medzi najdôležitejšie pedagogicko-psychologické kompetencie učiteľov patria sociálne zručnosti. Ich miera je často určujúcim faktorom, rozhodujúcim o celkovom úspechu alebo neúspechu v učiteľskej práci. Väčšina študentov uvádza, že medzi najdôležitejšie vlastnosti učiteľa, ktoré ich motivujú do učenia, patrí popri dobrej odbornej úrovni a schopnosti objektívne hodnotiť študijný výkon študenta aj dobrý vzťah učiteľa k študentom (Poláček, 2003). Súčasní odborníci v oblasti vysokoškolskej pedagogiky však rovnako konštatujú, že v interakcii učiteľ – študent sú stále veľké rezervy. Na vysvetlenie tohto javu existuje viacero odpovedí, za najdôležitejší dôvod však považujeme nedostatočne rozvinuté sociálne zručnosti. Cieľom nášho príspevku je vymedziť najdôležitejšie sociálne zručnosti a poukázať na možnosti ich hodnotenia a rozvoja.

1.1 Charakteristiky sociálnych zručností

Komárková, Slaměník, Výrost (2001) definujú sociálne zručnosti ako učením získané predpoklady pre adekvátne sociálne interakcie a komunikáciu.

Gresham - Eliot (1984) sociálne zručnosti chápu ako schopnosť komunikovať s ľuďmi, adekvátne reagovať na nové situácie, porozumenie vlastným pocitom, sebaovládanie, pochopenie emócií a reakcií ostatných ľudí, adaptáciu na nové prostredie a objektívne sebapoňatie. Tieto aspekty považujú za hlavné ukazovatele a meradlá človeka s vyvinutým sociálnym statusom.

Johnson (1993) uvádza tieto charakteristiky:

- sociálne zručnosti sú založené na vzájomnej komunikácii, ktorá zahŕňa vysielanie, prijímanie a interpretáciu informácií;
- sociálne zručnosti sú získavané predovšetkým cez sociálne učenie; interakcia závisí od situácie, v ktorej sa človek práve nachádza, rovnako ako od toho, čo človek vysielanou informáciou odovzdáva; veľkú úlohu pritom tiež hrá osobnosť človeka, jeho doterajšie skúsenosti a jeho názor na jedinca, ktorému je informácia určená;
- sociálne zručnosti zahrňujú verbálne prejavy (sémantický obsah reči, slová a vety) a non-verbálne prejavy (postoj, tón hlasu, kontakt očí, gestikulácia, prejavy tváre atď.);
- sociálne zručnosti sú ovplyvnené kultúrou, v ktorej je človek vychovávaný a sociálnym prostredím, ku ktorému jedinec patrí;
- sociálne zručnosti sa upevňujú podľa toho koľko kladných impulzov prichádza z okolia; odozva ako chvála, povzbudzovanie alebo záujem môžu aktivovať pozitívne emócie a ľahko pomôcť zvýšiť sebavedomie;

- sociálne zručnosti sú vzájomne viazané a je potrebný určitý čas na to, aby sme dosiahli komplexné zlepšenie;
- v sociálnych zručnostiach sa odrážajú aj ďalšie faktory ako je vek, pohlavie a sociálny status osoby.

Pri hodnotení definícií sociálnych zručností väčšina autorov vyvodzuje tieto základné elementy:

1. sociálne zručnosti sa v každej situácii javia ako jedinečné; len niekoľko málo interpersonálnych vzorcov bude dešifrovaných vo všetkých situáciách a kultúrach podobným spôsobom;
2. efektivita interpersonálnej komunikácie závisí od kvality získavania verbálnych a non-verbálnych komponentov cez reakcie druhých, ktoré následne ustanovujú sociálny repertoár jednotlivca; je teda značne diskutabilné, ktoré sociálne zručnosti sú naučiteľné a ktoré nie sú; neschopnosť osvojiť si sociálne zručnosti môže mať v extrémnych prípadoch podobu sociálnej negramotnosti;
3. účelnosť interpersonálnej komunikácie by tiež mala zahŕňať schopnosť takého správania aby nedochádzalo (k verbálnemu či fyzickému) poškodeniu ostaných ľudí.
4. Sociálne zručnosti cez spôsobilosti sociálnej komunikácie skúma tiež Riggio (Jurčová, 1999). Riggio nepovažuje sociálne zručnosti za jednotnú entitu, ale za kombináciu viacerých sociálno-komunikačných zručností. Základné sociálno-komunikačné zručnosti rozdeľuje na tri skupiny:

1. spôsobilosť prijímať informácie (senzitivita na komunikáciu),
2. spôsobilosť vysielat' informácie (komunikačná expresivita),
3. spôsobilosť monitorovať, kontrolovať alebo regulovať komunikáciu.

Tieto tri základné zručnosti sa uplatňujú v dvoch oblastiach - neverbálnej (emocionálnej) a verbálnej (sociálnej). Ich kombináciou takto vzniká šesť základných sociálno-komunikačných zručností:

1. emocionálna expresivita - uplatňuje sa pri neverbálnej komunikácii, znamená zručnosť vysielat' emocionálne správy, neverbálne vyjadrovať emocionálne stavy, prípadne vybudit' druhých k vyjadreniu svojich citov;
2. emocionálna senzitivita - zručnosť prijímať a interpretovať prejavy neverbálnej komunikácie zo strany druhých ľudí, dekodovať a interpretovať emocionálne kľúče, presvedčenia alebo postoje;
3. emocionálna kontrola - schopnosť regulovať emocionálnu komunikáciu, neverbálne prejavy a tiež schopnosť skrývať emócie;
4. sociálna expresivita - zručnosť vyjadriť sa verbálne, zaangažovať druhých do vzájomnej komunikácie, iniciovať konverzáciu;
5. sociálna senzitivita - zručnosť interpretovať verbálnu komunikáciu a senzitivitu v rámci sociálnych pravidiel a noriem, interpretovať vhodnosť sociálneho správania seba a iných;
6. sociálna kontrola - zručnosť hrať sociálne role, zručnosť sebaaprezentácie a regulácie verbálneho vyjadrovania.

2. Druhy sociálnych zručností

Sociálne zručnosti môžeme rozdeliť na všeobecné, ktoré všetkým ostatným tvoria potrebný základ a na špeciálne, ktoré odrážajú špeciálne požiadavky danej činnosti alebo profesionálnej role.

Medzi všeobecné sociálne zručnosti, ktorých úroveň je determinantom kvality práce vysokoškolského učiteľa patrí schopnosť komunikovať, asertivita, empatia, schopnosť načúvať, tvorba spätnej väzby a schopnosť motivovať.

2.1 Schopnosť komunikovať

Keďže všetky sociálne zručnosti sa môžu prejavovať len cez schopnosť komunikovať, táto zručnosť je určujúca a zastrešujúca všetky ostatné sociálne zručnosti.

Pojem komunikácia pochádza z latinského slova *communicatio*, ktoré je vyjadrením pre oznámenie, rozhovor, účasť. Dnes ju chápeme najmä ako výmenu informácií, správ a významov. Zaoberajú sa ňou mnohé vedné odbory. Stojí v centre záujmu jazykovedy, kultúrnej antropológie, logiky, psychológie, pedagogiky, filozofie i manažérskej praxe. Väčšina odborníkov chápe interpersonálnu komunikáciu ako najdôležitejší nástroj ľudskej interakcie. Informácie, ktoré pomocou komunikácie dostávame, nám neslúžia len na získavanie poznatkov, ale tiež ovplyvňujú naše postoje, hodnoty a stávajú sa súčasťou našej emocionálnej výbavy.

Boroš (2001) definuje sociálnu komunikáciu ako odovzdávanie (oznamovanie) a prijímanie informácií v sociálnom styku. Bedrnová - Nový (2004) sociálnu komunikáciu nevnímajú ako len obyčajnú výmenu informácií. Podľa ich názoru sa pri definovaní a charakteristike komunikácie z hľadiska informačnej teórie pozornosť sústreďuje len na prenos informácie. Dôležitá je však i jej zmena, formovanie, resp. skresľovanie. To sa uskutočňuje v špecifických podmienkach medzilidského styku. Odlišnosť sociálnej komunikácie od ďalších druhov komunikácie je najmä v tom, že prenos informácie predpokladá a umožňuje naviazanie spoločnej činnosti.

Pre uskutočnenie procesu sociálnej komunikácie sú dôležité jednak verbálne, ale i neverbálne prostriedky.

Rozoznávame tri roviny sociálnej komunikácie:

1. lingvistickú rovinu komunikácie,
2. paralingvistickú rovinu komunikácie,
3. extralingvistickú rovinu komunikácie.

Lingvistická rovina obsahuje reč a písmo, paralingvistická súvisí s verbálnym prejavom a ide o výberové prostriedky reči ako je tón reči alebo tempo reči

a extralingvistická rovina, známa ako neverbálna komunikácia je tvorená napr. výrazom tváre, pohľadom, priblížením alebo oddialením sa od účastníka komunikácie, úpravou zovňajšku, dotykom, postojom, pohybom atď..

Hoci je lingvistická rovina najdôležitejšou súčasťou sociálnej komunikácie, nemenej dôležité sú i roviny paralingvistická a extralingvistická. Peltová (1999) poukazuje na zistenie, že v priebehu bežnej komunikácie:

- používané slová predstavujú iba 7 % z celkového obsahu posolstva,
- výška hlasu a gestá tvoria 38 %,
- výraz tváre až prekvapujúcich 55 %.

To čo si prostredníctvom komunikačných procesov odovzdávame vyjadruje i to, ako sa cítime, čo prežívame, čo cítime k rečníkovi a aký postoj k nemu zaujímame.

Podľa Boroša (2001) si v priebehu komunikačného procesu komunikátor a komunikant okrem samotnej informácie (väčšinou nepriamo) oznamujú aj:

- postoj k obsahu informácie;
- postoj k jednotlivcovi, na ktorého sa informácia prenáša a od ktorého vychádza;
- informáciu o aktuálnom psychickom a fyzickom stave;
- obraz seba;
- žiadosti a očakávania;
- náznak ďalšieho priebehu vzájomných vzťahov.

Tým sociálna komunikácia:

- umožňuje orientáciu jednotlivca v spoločnosti,
- umožňuje adaptáciu jednotlivca na spoločenské podmienky a situácie,
- umožňuje účasť na formovaní a ovplyvňovaní siete sociálnych vzťahov jednotlivca,
- je jedným z predpokladov normálneho psychického vývinu a faktorom psychickej stability jednotlivca.

Farkašová (1999) poukazuje na to, že komunikujeme preto, abysme:

- si vymieňali a získavali informácie a poznatky;
- presviedčali a získavali iných na svoju stranu pre plnenie úloh vytýčených nami alebo niekým iným;
- poznali seba a iných (spolupracovníkov, priateľov aj nepriateľov);
- nadväzovali sociálny kontakt a neboli izolovaní a osamotení.

2.2 Asertivita

Asertívnou komunikáciou rozumieme komunikačné pôsobenie subjektu navonok so zámerom dosiahnuť čo najlepší výsledok pre neho samého pri rešpektovaní názorov iných (Porvazník, 1999). Ide o schopnosť spoľahlivo sa vyjadrovať bez toho, aby sme s niekým manipulovali alebo sa museli uchýliť k pasívnemu či agresívnemu konaniu (Bishop, 2000).

Gruber (2005) charakterizuje asertivitu podobne ako súbor pravidiel a rokovacích techník vedúcich k zdravému, primeranému sebapresadeniu v komunikácii, bez zbytočnej ústupnosti a zbytočnej agresie.

V súčasnosti, tak v teórii, ako aj v praxi, sa používa systém asertívnych práv, ktorých základom je zásada, že nikto nemôže s nami úspešne manipulovať, pokiaľ mu to sami nedovolíme. Obyčajne sa uvádza 10 základných asertívnych práv:

1. máte právo sami posudzovať svoje správanie, myšlienky a emócie a nie byť za ne i za ich dôsledky zodpovední;
2. máte právo neponúkať žiadne výhovorky ospravedlňujúce vaše správanie;
3. máte právo sami posúdiť či a nakoľko ste zodpovední za problémy druhých ľudí;
4. máte právo zmeniť svoj názor;
5. máte právo robiť chyby a byť za ne zodpovední;
6. máte právo povedať „ja neviem“;
7. máte právo byť nezávislí od dobrej vôle ostatných;
8. máte právo robiť nelogické rozhodnutia;
9. máte právo povedať „ja ti nerozumiem“;
10. máte právo povedať „je mi to jedno“.

Toto základné „desatoro“ integruje chyby, ktorých sa ľudia v medziľudskom styku a tým i v komunikácii obyčajne dopúšťajú a ktorým sa je lepšie vyhnúť.

Podľa Bedrnovej, Nového (2004) sa v komunikačnej rovine asertívny prístup prejavuje najmä v nasledujúcich sociálnych zručnostiach:

- vedieť sa spontánne prejaviť,
- zvládnuť primeranou mierou sebaotvorenie,
- dokázať presadiť oprávnenú požiadavku,
- vedieť požiadať o láskavosť,
- dokázať odmietnuť bez nadbytočných pocitov viny a tiež bez nadbytočných ospravedlnení a vysvetľovaní,
- vedieť poskytnúť spätnú väzbu (najmä kritiku),
- vedieť prijať spätnú väzbu.
- Podľa Wildingovej (2010) asertívny štýl komunikácie znamená, že:
 - radi hľadáme také riešenia problémov, aby boli všetci spokojní;
 - sme natoľko silní, že dokážeme obhajovať svoje práva v pokoji;
 - dokážeme bez pocitu zatrpknutosti akceptovať fakt, že aj ostatní ľudia majú svoje práva.

Autorka ďalej uvádza dva základné dôvody prečo je dobré rozhodnúť sa pre asertívny spôsob komunikácie:

1. býva obyčajne účinná, máme s ňou väčšiu pravdepodobnosť, že sa nám podarí dosiahnuť požadovaný výsledok;
2. je to štýl, ktorý ostatní ľudia najviac oceňujú, platí totiž, že pokiaľ budeme komunikovať asertívne, existuje menšia pravdepodobnosť, že sa budú vyhýbať

jednaniu s nami, pretože sa môžu spoľahnúť na to, že zostaneme v pokoji a budeme sa snažiť o dobrý výsledok pre obidvoch.

Podľa Nováka a Capponiovej (2004) bývajú v rôznych súvislostiach a modifikáciách uvádzané tri základné ciele asertivity:

1. zvýšiť si uvedomenie osobných práv;
2. zlepšiť rozlíšenie medzi asertivitou, neasertivitou (obyčajne nazývanou pasivitou) a agresivitou;
3. nacvičiť si jednotlivé asertívne zručnosti, väčšinou v skupine.

2.3 Empatia

Empatia by mala byť ďalším silným prvkom konania učiteľov. Podľa Wooda a Tolleya (2003) je to schopnosť preniknúť do myslenia a osobnosti niekoho druhého a tým vo svojej predstavivosti prežívať jeho subjektívne pocity alebo vnútorné emócie.

Vymětal (1996) charakterizuje empatiu ako vnútornú naladenosť osobnosti spojenú s aktívnym úsilím vnímať, zachytiť a chápať vnútorný svet druhého s jeho subjektívnymi významami a pocitmi a toto porozumenie v rozhovore bezprostredne a ohľaduplne k druhému komunikovať.

Podľa Wildingovej (2010) je empatia nepochybne základným stavebným kameňom pozitívnych vzťahov. Podporuje tiež motiváciu. Ak dokážme vnímať emócie druhých ľudí a porozumieť im, je pravdepodobnejšie že budeme ochotní konať v ich prospech, pomáhať im a podporovať ich. Autorka uvádza, že empatickí ľudia majú tieto schopnosti:

- majú blízky, dôverný vzťah s ostatnými ľuďmi;
- s väčšinou ľudí dokážu jasne a otvorene komunikovať;
- majú záujem o to, čo zaujíma a trápi ostatných;
- dokážu pochopiť postoj druhého človeka a to i v prípade, keď s ním osobne nesúhlasia;
- vedia druhým odpúšťať bez pocitu horkosti a výčitiek.

Podľa viacerých autorov sú v tejto schopnosti lepšie ženy. Napríklad Argyle, 1994; Timmers - Fisher, 1998; Johnson - Scholman, 1998 (cit. podľa Pospěchová - Blížkovská, 2003) uvádzajú, že okrem toho, že ženy sú viac zamerané na vzťah a udržanie konverzácie, pri interakcii sú otvorenejšie a prejavujú väčšiu empatiu než muži.

Woody a Tolley (2003) uvádzajú nasledovné kľúčové zručnosti empatie:

- byť citlivý a vnímavý voči druhým,
- zohľadňovať potreby a záujmy druhých,
- podporovať rozvoj druhých,
- byť sociálne a politicky zorientovaný v situáciách, do ktorých sa dostávame.

Uvedení autori zdôrazňujú, že empatia nekončí čítaním emócií druhých a snahou o porozumenie ich názorom. Zahŕňa tiež použitie týchto zistení jednak k prospechu svojmu, ale i k prospechu druhých osôb, skupín, či organizácií.

Hoci sa empatia v minulosti považovala za vrodenu schopnosť, odborníci sa v súčasnosti zhodujú v tom, že schopnosti empatie a empatickej komunikácie sa dajú naučiť (Wildingová, 2010).

2.4 Schopnosť načúvať

Načúvanie je nevyhnutným základom efektívnej komunikácie. Bez pozorného a kvalitného počúvania nie je možné úspešne a dobre komunikovať. Načúvanie je sústredený aktívny proces kedy nielen počujeme slová, ktoré sú k nám vysielané, ale ich aj analyzujeme. Dobrý poslucháč by nikdy nemal byť len pasívnym príjemcom informácií, ale mal by aj vedieť dať rečníkovi najavo, že ho počúva. Podľa Bedrnovej a Nového (2004) je pri aktívnom načúvaní potrebné:

- dávať najavo ústretový postoj;
- udržiavať pozornosť, sledovať tvár rečníka;
- vykazovať ostražitosť, ale tiež príjemné správanie;
- prikyvovať, pokiaľ je na mieste potvrdenie rečníkových slov;
- nevyhýbať sa pohľadom z očí do očí;
- nenechávať sa ničím rozptyľovať.
- Pokiaľ efektívne nenačúvame, tak:
 - otravujeme človeka, ktorý nám venuje svoj čas;
 - prídeme o dôležité informácie, ktoré nám druhý človek odovzdáva;
 - neporozumieme jeho postojom a názorom;
 - stratíme dobrú vyjednávaciu pozíciu;
 - oslabíme naše vzájomné vzťahy (Wildingová, 2010).

2.5 Tvorba spätnej väzby

Spätná väzba informuje odosielateľa informácie o prijatí a pochopení informácie adresátom. V teórii komunikácie ju Taylor (1999) vymedzuje ako „informáciu o prijatí informácie.“ Sekundárne môže byť spätná väzba rezervoárom informácií o postojoch, reakciách a náladách adresáta v čase prijatia odoslanej informácie.

Spätná väzba je súčasťou každého komunikačného aktu medzi učiteľom a študentom. Pochopenie informácie adresátom pritom nemusí byť totožné s komunikačným zámerom odosielateľa. Odchýlky, ktoré v tomto procese vznikajú sú obsiahnuté v spätnej väzbe. Ak sú veľké, učiteľ musí opakovať informáciu, vybrať iné komunikačné kanály, iné komunikačné nástroje, inú komunikačnú situáciu tak, aby dosiahol požadovanú mieru pochopenia informácie a následné stotožnenie sa s jej obsahom.

Všeobecne platí, že čím je spätná väzba rýchlejšia, tým je lepšia. Údaje, ktoré poskytuje, by mali byť vždy spoľahlivé a zrozumiteľné (Bedrnová – Nový, 2004).

Spätná väzba je dôležitou súčasťou každej efektívnej komunikácie je spätná väzba. Rozdiel medzi účinnou a neúčinnou spätnou väzbou vyjadruje Luthanse (1992, cit. podľa Bedrnová, Nový, 2004). Účinná spätná väzba je podľa autora zameraná na

pomoc druhému, je konkrétna, popisná, nadčasová, vzniká v situácii kedy je iný schopný ju prijať, je jasná a hodnotná. Neúčinná spätná väzba je zameraná na poníženie druhého, všeobecná, hodnotiaci, nenačasovaná, použitá náhodne, nezrozumiteľná a neadekvátne.

2.6 Schopnosť motivovať

Motivovanie je ochota vynaložiť značné úsilie pre dosiahnutie cieľov organizácie popri súčasnom uspokojení potrieb jednotlivcov (Robbins – Coulter, 2004). Motivovanie a odmeňovanie študentov predstavuje pre učiteľov jednu z najdôležitejších úloh. Ak sme vedeli niekoho „uviesť do pohybu,“ musíme ho povzbudzovať rôznymi ponukami a podmienkami, musíme osloviť jeho vnútorné postoje a vychádzať z jeho osobných hodnôt a potrieb.

Podľa Grubera (2005) je schopnosť motivovať a viesť druhých k dosahovaniu požadovaných cieľov umením, v ktorom je potrebné osvojiť si množstvo motivačných techník. Autor tiež zdôrazňuje, že mnohé motivačné techniky sú založené na komunikačných zručnostiach. Medzi tie, ktoré podľa autora motivujú druhých tzv. „metódou najväčšieho dobra“ patria napr.:

- vcítiť sa do pocitov druhého;
- viac počúvať;
- hovoriť o tom, čo druhých bytostne zaujíma;
- nepresviedčať toho, kto je v uzavretom psychickom stave, v tzv. „close mind.“

3. Hodnotenie sociálnych zručností vysokoškolských učiteľov a možnosti ich rozvoja

Ak chceme poznať mieru rozvoja sociálnych zručností musíme zvoliť vhodné spôsoby ich hodnotenia. K najčastejšie používaným metódam patria:

- pozorovanie,
- rozhovor,
- sociometrické metódy,
- dotazníky,
- testy.

Medzi psychologické testy (resp. dotazníky) merajúce sociálne zručnosti zaradujeme napr.:

- Dotazník hodnotenia sociálnych zručností (SSRS, Social Skills Rating System),
- Hoganova škála empatie (HES, Hogan Empathy Scale),
- Dotazník interpersonálnej orientácie (FIRO - B, Fundamental Interpersonal Relations Orientation),
- Dotazník interpersonálnej diagnózy (IChL, Interpersonal Check List),
- Dotazník sociálnych zručností podľa Riggia (SSI, Social Skills Inventory),
- Cattellov 16 - faktorový osobnostný dotazník (16 PF) apod.

Údaje získané z týchto metód môžu slúžiť nielen pre sebareflexiu a sebahodnotenie vysokoškolských učiteľov, ale aj k ich ďalšiemu rozvoju.

Podľa Komárkovej - Slaměníka - Výrosta (2001) sa dajú vhodným spôsobom dobre rozvíjať a ďalej kultivovať tieto sociálne zručnosti:

- všeobecné komunikačné dispozície,
- schopnosť reflexie seba samých i druhých ľudí,
- vyjadrovanie a prijímanie emócií,
- citlivosť k neverbálnej komunikácii.

Ďalej je možné znížiť u daného jedinca rozpor medzi vnútorným ladením osobnosti a navonok vysielanými informáciami alebo mu aspoň pomôcť zmapovať osobný komunikačný, či percepčný štýl.

Sociálne zručnosti môžu byť rozvíjané prostredníctvom tréningov sociálnych zručností, výchovy, sociálno-psychologických výcvikov a rozvojových programov.

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 nás kladené v súvislosti s vykonávaním pracovných úloh. Tréningom by podľa autora mal byť správne označený najmä ten spôsob rozvoja sociálnych zručností, v ktorom prevažuje vôľový proces nad emotívnym a kognitívnym. Zručnosti sa nadobúdajú častým opakovaním, precvičovaním, výcvikom a to je predovšetkým vôľový proces.

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 apod. 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.

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 (Orosová - Katreniaková - Sarková - Madarasová - Gecková, 2006).

Hoci sa vo všeobecnej rovine dnes pojmom tréning zastrešujú aj spôsoby získavania postojov a zmien v správaní alebo sociálnej zrelosti, pre tento proces i v súvislosti s rozvojom sociálnych zručností učiteľov, navrhujú naši odborníci na vzdelávanie, pedagógovia a andragógovia, pojem výchova. Výchova je podľa Hotára et al. (2000) sústava koordinovaných činností rozvíjajúcich osobnosť človeka, jeho schopností a vlastností tak, aby bol pripravený zvládnuť úlohy vo svojom individuálnom živote.

Spomedzi existujúcich výchovných postupov môžu byť v rozvojových programoch použité metódy, ktoré uvádza Porvazník (1999):

- metóda vzoru života úspešných osobností (metóda príkladovania),
- metóda emocionálneho rozvoja osobnosti (metóda presvedčovania),
- metóda PCA (Rogeriánska metóda zameraná na človeka),
- metóda KEMSAK (metóda presvedčovania), (Provazník, 1999).

Rozvoj sociálnych zručností učiteľov je úzko spätý s aplikáciou poznatkov sociálnej psychológie. Významnú možnosť takéhoto využitia predstavuje dnes veľmi populárny a široko využívaný sociálno-psychologický výcvik. Podľa Nakonečného (1999) 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.

Sociálno-psychologické výcviky sa najčastejšie zameriavajú na sociálnu percepciu, sociálnu komunikáciu – verbálnu, neverbálnu, vrátane aktívneho počúvania, sociálnu interakciu, empatiu, zvládanie interpersonálnych konfliktov, asertívne konanie, zvládanie záťažových situácií, rozvíjanie tvorivosti a psychohygienu.

Sociálno-psychologický výcvik sociálnych zručností učí citlivému vnímaniu situácií a osôb a v nadväznosti na to vytvoreniu si širokej škály konaní. Výcvik týchto zručností nie je v žiadnom prípade výcvikom stereotypných reakcií, ale práve naopak. Výcvik uskutočňovaný v skupinách ponúka mnoho prirodzených možností ako reagovať v konkrétnych situáciách.

Podľa Štětovskej (cit. podľa Komárková – Slaměnik - Výrost et al. 2001) pomocou sociálno-psychologického výcviku môžeme:

- rozvíjať všeobecné komunikačné a iné sociálno-psychologické dispozície;
- zvýšiť (rozvinúť) a kultivovať schopnosť reflexie seba samého a druhých ľudí;
- upozorniť jednotlivca na jeho silné stránky a rezervy v komunikácii s ľuďmi;
- zmapovať osobný komunikačný alebo percepčný štýl;
- kultivovať vyjadrovanie a prijímanie emócií;
- rozvinúť citlivosť k neverbálnej komunikácii;
- rozvinúť špecifické, sociálno-psychologické zručnosti;
- znížiť u daného jednotlivca rozpor medzi vnútorným ladením osobnosti a navonok vysielanými informáciami;
- potencióálne prispieť k porozumeniu a dorozumeniu medzi rôznymi kultúrami;
- obohatiť prežívanie o rôznorodosť reality.
- Sociálno-psychologický výcvik väčšinou nemôže:
 - zmeniť jedinca zásadne a od základu;
 - vytvoriť „ideálnu“ osobu či osobnosť;
 - zaručiť život bez konfliktov;
 - naučiť konať bez emócií;
 - zaručiť úspešnosť v komunikácii s hocikým a hocikedy;
 - zmeniť jedinca pasívne;

- zistiť aby bol človek prijímaný a obľúbený všetkými ostatnými ľuďmi;
- ponúknuť univerzálne techniky, s pomocou ktorých zvládneme všetko.

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

- *Programy na rozvoj emocionálnej kompetencie*

Emocionálna kompetencia je podľa Golemana (1999) 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 sa dá ovplyvniť a výcvikom zlepšiť. Mala by patriť do osobnostnej výbavy každého učiteľa, pretože je nevyhnutným predpokladom účinného pôsobenia na študentov (Bedrnová - Nový, 2004).

- *Programy na rozvoj asertívnej komunikácie*

Nagyová (1999) uvádza, že školenie v oblasti asertivity je dôležitým prvkom v rozvoji komunikačných zručností a že rozvinutá asertivita napomáha otvorenej, čestnej komunikácii a v uskutočňovaní dôležitých rozhodnutí.

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).

Medzi najčastejšie ciele asertívneho výcviku sa podľa Nováka a Capponiovej, (2004) vyskytujú tieto požiadavky:

1. získať schopnosti presadiť svoje oprávnené prania a požiadavky,
2. získať pocit sebaúcty,
3. zlepšiť vzťah k druhým ľuďom,
4. odstrániť subjektívne ťažkosti.

Autori ďalej poznamenávajú, že asertivita je moderná a do istej miery módna metóda, atraktívna pre bežnú populáciu. Prednášková forma zoznámenia sa s asertivitou poslucháčov zaujme, ale ich sociálne zručnosti neovplyvní. Vhodnejšie sú výcvikové kurzy, v rámci ktorých je treba venovať pozornosť komplexnej úprave komunikácie.

V rámci sociálno-psychologických výcvikov zameraných na rozvoj asertivity sa najčastejšie využívajú tieto techniky:

- *Pokazená gramofónová platňa*

Technika pokojným opakovaním toho čo chceme, učí vytrvalosti v presadzovaní svojho, bez nutnosti pripravených argumentov alebo pocitu zlosti. Umožňuje ignorovať manipulačné a argumentačné nástrahy a trvať na svojom.

- *Otvorené dvere*

Technika učí akceptovať manipulačnú kritiku tak, že pokojne priznáme svoju kritiku, že v tom čo hovorí môže byť niečo pravdy. Dovoľuje nám zostať pritom konečným sudcom seba samého a toho čo robíme. Umožňuje nám prijímať kritiku pokojne, bez úzkosti a zároveň neposkytuje nášmu kritikovi žiadne posilnenie.

- *Sebaotvorenie*

Technika uľahčuje sociálnu komunikáciu a redukuje manipuláciu pomocou oznamovania kladných a záporných aspektov našej osobnosti a správania. Umožňuje pokojne vyjadriť veci, ktoré predtým spôsobovali pocity nevedomosti, úzkosti a viny.

- *Volné informácie*

Technika učí rozpoznávať v konverzácii prvky, ktoré sú pre nášho partnera zaujímavé a dôležité a súčasne ponúkať voľné, nevyžiadané informácie o sebe. Znižuje plachosť pri začínaní rozhovoru a uľahčuje ho obojstranným.

- *Negatívna asercia*

Technika učí prijímať naše chyby a omyly tak, že jednoznačne súhlasíme s kritikou našich skutočných negatívnych kvalít, či už je konštruktívna alebo agresívna. Umožňuje posúdenie vlastného správania bez obrany, úzkosti či popierania chyby, pričom zároveň redukuje zlosť a agresivitu nášho kritika.

- *Kladenie negatívnych otázok*

Technika vedie k aktívnej podpore kritiky s cieľom použiť získané informácie alebo ich vyčerpať. Kritik je pritom vedený k väčšej asertivite a menšej závislosti od manipulačných manévrov.

- *Selektívne ignorovanie*

Technika umožňuje vyrovnávať sa s kritikou, pričom na kritiku manipulačnú nevednú či príliš všeobecnú nereagujeme. Dáme však najavo, že sme ju počuli, k meritu veci sa však nevyjadrujeme.

- *Prijateľný kompromis*

Ak nie je v hre naša sebaúcta, je vhodné v rámci sebaapresadzovania ponúknuť pre obidve strany prijateľný kompromis. Tam kde je v hre osobné sebahodnotenie, kompromisy pri asertívnom konaní neexistujú (Porvazník, 1999).

Záver

Okrem programov rozvíjajúcich všeobecné sociálne zručnosti existujú programy zamerané na rozvoj špeciálnych sociálnych zručností. Ide o nácvik techník, ktoré môžu vysokoškolský učiteľ využiť v určitom postavení (napr. v riadiacich funkciách) alebo v špeciálnych situáciách (počas vedenia porád, prijímacích pohovoroch, hodnotiacich pohovoroch, atď.). V reálnych pracovných situáciách sa však všeobecné a špeciálne sociálne zručnosti dajú len ťažko oddeliť, pretože väčšinou pôsobia spolu a vzájomne sa ovplyvňujú a dopĺňajú. Každý vysokoškolský učiteľ má istú úroveň všeobecných, či špeciálnych sociálnych zručností a je na ňom, aby sa po dôkladnom zvážení, na základe vlastnej sebareflexie alebo hodnotenia iných rozhodol, ktorú zručnosť si z hľadiska zefektívnenia svojej práce zdokonalí.

Použitá literatúra

- BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, I. et al. *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press, 2004. 586 s. ISBN 80-7261-064-3.
- BOROŠ, J. *Základy sociálnej psychológie*. Bratislava: IRIS, 2001. 227 s. ISBN 80-89018-20-3.
- FARKAŠOVÁ, E. *Využívanie zvládacích techník při interpersonálnych vzťahoch v rovesníckej skupine*. Cit. podľa: Blatný, M., Svoboda, M. *Sociální procesy a osobnost*. Brno: Masarykova univerzita, 1999. s. 50-52.
- GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. 1. vyd. Praha: Columbus, 1999. ISBN 80-859-2848-5.
- GRUBER, D. *Zlatá kniha komunikace*. Ostrava: Repronis, 2005. ISBN 80-7329-092-8.
- KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. *Aplikovaná sociální psychologie III*. Praha: Grada Publishing, 2001. 217 s. ISBN 80-247-0180-4.
- NAGYOVÁ, L. *Sociálna komunikácia*. Nitra: SPU, 1999. ISBN 80-7137-636-1.
- NOVÁK, T., CAPPONI, V. *Asertivně do života*. Praha: Grada, 2004. 174 s. ISBN 80-247-0989-9.
- OROSOVÁ, O., KATRENIÁKOVÁ, Z., SARKOVÁ, M., MADARASOVÁ, A., GECKOVÁ: <http://katpsych.truni.sk/existprob/prispevky/oros.html>, 26.4. 2006.
- POLÁČEK, M. *Osobnosť učiteľa ako motivačný činiteľ : rigorózna práca*. Liptovský Mikuláš: Vojenská akadémia, 2003. 106 s.
- PORVAZNÍK, J. *Celostný manažment (Piliere kompetentnosti v riadení)*. Bratislava: SPRINT, 493 s. 1999. ISBN 80-88848-36-9.
- POSPĚCHOVÁ, T., BLÍŽKOVSKÁ, J. *Vybrané komponenty sociální kompetence ve vztahu k ostatním osobnostním charakteristikám. Člověk a společnost, internetový časopis pre pôvodné, teoretické a výskumné štúdie z oblasti spoločenských vied, roč. 6, č. 4, 2003. Košice: Spoločenskovedný ústav SAV, www.saske.sk/čas*

- PRUŽINSKÁ, J. *Psychológia osobnosti*. Bratislava: Občianske združenie Sociálna práca, 2005. 152 s. ISBN 80-89185-05-3.
- ROBBINS, S. P., COULTER, M. *Management*. 1. vyd. Praha: Grada, 2004. 600 s. ISBN 80-247-0495-1.
- SPENCE, S. H. Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice. *Child and Adolescent Mental Health*. Volume 8, No.2, 2003. s. 84-96.
- ŠEBEN – ZAŤKOVÁ, T. 2014. *Úvod do vysokoškolskej pedagogiky*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 205 s. ISBN 978-80-8105-611-6.
- TAYLOR, S. *Communication*. N. Y.: Longman, 1999. ISBN 058-2381-64-9.
- VYMĚTAL, J. *Rogersovská psychoterapia*. 1. vyd. Praha: Český spisovatel, 1996. 216 s. ISBN 80-202-0605-1.
- WILDING, CH. *Emoční inteligence*. Praha: Grada, 2010. 238 s. ISBN 978-80-247-2754-7.
- WOOD, R. , TOLLEY, H. *Testy emoční inteligence*. Brno: Computer Press, a.s., 2003. 123 s. ISBN 80-7226-898-8.

Senioři online: je vzdělávání prostřednictvím internetu opravdu pro každého?

PhDr. Jiří Pospíšil, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci, Cyrilometodějská teologická fakulta, Katedra křesťanské výchovy, Křížkovského 511/8, 771 80 Olomouc, e-mail: jiri.pospisil@upol.cz

PhDr. Mgr. Naděžda Špatenková, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie, Křížkovského 511/8, 771 80 Olomouc, e-mail: nadezda.spatenkova@upol.cz

Abstrakt: Online vzdělávání je fenoménem současné informační společnosti. V nabídce vzdělávacích aktivit pro seniory však stále dominují prezenční kurzy nad distančními. A jak jsou na tom online kurzy? Lze předpokládat, že s rozvojem informačních technologií a nezbytností jejich znalosti se bude zájem seniorů zaměřovat i tímto směrem. Jak jsou na tom čeští senioři se svojí počítačovou zdatností? Disponují moderními komunikačními technologiemi? A mají vůbec zájem o vzdělávání prostřednictvím elektronických médií? Na tyto a další související otázky hledá (a nalézá) odpověď předložený text, který prezentuje výsledky rozsáhlého dotazníkového šetření čítajícího celkovou populaci 3.855 respondentů, z toho 1.020 seniorů, resp. osob v kategorii 50+. Autoři textu reflektují vztahy mezi sociálně-ekonomickými a demografickými ukazateli, ICT zdatností seniorů a zájmem o online vzdělávání a oborovou strukturou jejich zájmů. Bude provedena korelace a na základě statistické významnosti bude prokázána (ne)existence významného vztahu mezi uvedenými kategoriemi.

Klíčová slova: online vzdělávání, senioři, populace 50+, informační a komunikační technologie, ICT zdatnost, edukace seniorů, vzdělávání seniorů, univerzita třetího věku, virtuální univerzita třetího věku, MOOC, hromadný otevřený online kurz

Seniors online: is education via the internet truly for everybody?

Abstract: Online education is a phenomenon of the modern information society. However, among the educational activities offered to seniors, classroom courses still outnumber distance training opportunities. And where do online courses stand? As technology develops and technology skills become a necessity, it may be expected that the interests of seniors will shift in this direction, too. Where do Czech seniors stand as regards their computer skills? Do they have modern means of communication at their disposal? And are they actually interested in education provided via electronic media? Answers to these and other related questions are sought (and found) in the submitted paper that presents outcomes of an extensive interview survey involving a total of 3,855

respondents, out of whom 1,020 are seniors or, more precisely, persons in the age category 50+. The authors of the paper reflect the relations between social-economic and demographic indicators, the level of ICT knowledge among seniors and their interest in further education via electronic media as well as the structure of the subject fields they are interested in. A correlation will be performed and (non-)existence of significant relations among the aforementioned categories will be proved on the basis of statistical significance.

Key words: online education, seniors, population 50+, information and communication technology, ICT knowledge, education of seniors, training of seniors, university of the third age, virtual university of the third age, MOOC, massive open online course

Úvod

Vzdělávání prostřednictvím internetu je fenoménem současné doby. Oslovuje ale skutečně všechny napříč generacemi bez rozdílu věku, nebo je to záležitost spíše pro „mladší ročníky“? Jak jsou na tom senioři, resp. populace 50+ se vzděláváním prostřednictvím internetu? Dá se očekávat, že v souvislosti s rozšířením informačních a komunikačních technologií a celkovou komputerizací společnosti osloví tento způsob vzdělávání i věkově pokročilejší ročníky. Je tomu ale opravdu tak? Vnímají senioři výhody, které jim vzdělávání prostřednictvím internetu přináší, nebo raději jednoznačně preferují tradiční formy výuky založené na přímém, nezprostředkovaném kontaktu účastníků vzdělávání a lektora, jaké nabízí např. univerzity nebo akademie třetího věku, které se mezi seniory v České republice těší vysokému zájmu?

Specifickou a relativně novou edukační příležitostí¹⁰³ pro seniory je tzv. Virtuální univerzita třetího věku (VU3V), která v sobě spojuje výhody distančního vzdělávání (volba času, místa a tempa studia) s podstatnými sociálními rysy prezenčních přednášek pro seniory (pravidelné setkávání s lidmi stejného věku s obdobnými zájmy, společné studium ve skupinkách apod.). Přítomnost „živého“ však lektora na průběžných setkáních absentuje (Špatenková, Smékalová, 2015, s. 100; <https://e-senior.czu.cz>). Nicméně ani Virtuální univerzita třetího věku není typickým představitelem online vzdělávání, protože předpokládá existenci kontaktního střediska, kam senioři dochází k prezenční výuce. Online vzdělávání se realizuje prostřednictvím informačních a komunikačních médií (angl. *Information and Communication Technologies*, zkráceně ICT), nejčastěji internetu. Příkladem takového vzdělávání je např. tzv. MOOC (angl. *Massive Open Online Course*, hromadný otevřený online kurz). MOOC představuje distanční neformální vzdělávací kurzy s neomezeným počtem účastníků, ke kterým se přistupuje pomocí webu (Brdička, 2014). Senioři (a nejen oni) se takto mohou učit programovat, věnovat se astronomii nebo si zopakovat počítání procent. To vše na světových univerzitách – od amerického Stanfordu, MIT, přes University of Liverpool,

¹⁰³ Virtuální univerzita třetího věku se v České republice realizuje od roku 2007. V zahraničí podobné aktivity probíhají ale již řadu let (Šolc, 2011).

berlínskou Postdam nebo kodaňskou univerzitu až po indické nebo brazilské vzdělávací instituce.

Jsou ale něčeho takového naši čeští senioři schopni? Disponují moderními komunikačními prostředky a chtějí, resp. umí je používat ke vzdělávání? Nebo raději dávají před vzděláváním přednost pasivní konzumaci obsahů na internetu? Mají naši senioři dostatečné ICT kompetence? Jsou vůbec dostatečně ICT zdatní? To jsou otázky, na které jsme v našem výzkumu hledali (a našli) odpovědi.

Metodologie výzkumu

Předmětem našeho výzkumu byla zdatnost seniorů, resp. populace 50+ v užívání ICT ve vztahu k demografickým a sociálním charakteristikám. ICT kompetence seniorů ověřovaly i jiná empirická šetření (např. Sak, Saková, 2006), eventuálně se jednalo o případové studie konkrétních vybraných univerzit třetího věku (U3V). Hlubší seriózní analýza situace v české populaci však doposud chyběla. Základním předpokladem pro provedení tohoto výzkumu bylo přesvědčení o existenci významných souvislostí mezi jednotlivými věkovými, sociálními a osobními kategoriemi a dosaženými kompetencemi v oblasti ICT a zájmu o online vzdělávání. Na základě tohoto teoretického předpokladu jsme postulovali následující hypotézy:

- H1: Zájem respondentů o online vzdělávání je statisticky významně ovlivněn věkem.
- H2: Zájem respondentů o online vzdělávání je statisticky významně ovlivněn pohlavím respondentů.
- H3: Zájem respondentů o online vzdělávání je statisticky významně ovlivněn velikostí obce, v níž respondenti žijí.
- H4: Zájem respondentů o online vzdělávání je statisticky významně ovlivněn vzděláním respondentů.
- H5: Zájem respondentů o online vzdělávání je statisticky významně ovlivněn ekonomickou situací domácnosti respondentů.

Náš výzkum byl poměrně obsáhlý, čítal celkovou populaci 3.855 respondentů. Osob v kategorii 50+ bylo 1.020 osob. Vysoký počet respondentů přispěl k minimalizaci výběrové chyby. Respondenti byli vybráni metodou stratifikovaného výběru, přičemž kritérii pro stratifikaci byly věk, pohlaví a velikost obce. Výběr respondentů pokrýval území celé České republiky. Výzkum se uskutečnil v období květen – září 2014. Sebraná data byla podrobena deskriptivní statistické analýze, jejíž výsledky jsou prezentovány v následující části textu. Stěžejním výstupem deskriptivní statistiky je analýza proměnné mapující zájem seniorů o jednotlivé obory vzdělávání.

Pro měření závislostí mezi jednotlivými proměnnými byl použit test nezávislosti χ^2 pro kontingenční tabulku. Testování jsme prováděli na hladině významnosti 0,05 a pro hlubší analýzu byla pro jednotlivá pole kontingenčních tabulek vypočtena rovněž

adjustovaná rezidua. Významnost jednotlivých reziduí je reprezentována znaménkovým schématem¹⁰⁴.

Popis výzkumného vzorku

Náš výzkum zahrnoval českou populaci od < 20 do > 65. Pro účely tohoto textu jsme ale podrobili analýze pouze populaci 50+, kterou pro zjednodušení označujeme jako senioři. Tato věková kategorie byla zvolena také s ohledem na to, že věk 50 let je v České republice jedním z kritérií pro přijetí na univerzitu třetího věku, která je vnímána laickou i odbornou veřejností jako „vlajková loď“ seniorského vzdělávání (Špatenková, Smékalová, 2015, s. 93).

Tabulka 1. Věk respondentů

Věk respondenta	<i>n</i>	<i>f</i>	<i>n_c</i> ¹⁰⁵
50 - 55	342	0,3353	342
56 - 60	254	0,2490	596
61 - 65	132	0,1294	728
> 65	292	0,2863	1020
Celkem	1020	1,0000	

Do našeho výzkumu se zapojilo celkem 1020 osob v dané věkové kategorii 50+.

Tabulka 2. Dosažené vzdělání

Dosažené vzdělání	<i>n</i>	<i>f</i>	<i>n_c</i>
základní	67	0,0659	67
učební obor	324	0,3189	391
SŠ	383	0,3770	774
VŠ	242	0,2382	1016
Celkem	1016	1,0000	

Úroveň dosaženého vzdělání nás u zkoumaného vzorku zajímala také, protože lze předpokládat, že s vyšším vzděláním se zvyšuje také pravděpodobnost využívání ICT.

Tabulka 3. Velikost obce, v níž respondent žije

¹⁰⁴ Význam znaménkového schématu: $z < - 3,3$ nebo $z > 3,3$: významný vztah na hladině 0,001, označeno +++ , resp. ---, $z < - 2,58$ nebo $z > 2,58$: významný vztah na hladině 0,01, označeno ++ , resp. --, $z < - 1,96$ nebo $z > 1,96$: významný vztah na hladině 0,05, označeno +, resp. -, $z > - 1,96$ nebo $z < 1,96$: vztah není statisticky významný, označen 0.

¹⁰⁵ *n* = četnost odpovědí, *f* = relativní četnost, *n_c* = kumulativní četnost

Velikost obce, v níž respondent žije	<i>n</i>	<i>f</i>	<i>n_c</i>
do 2 000 obyvatel	311	0,3107	311
od 2 000 do 5 000 obyvatel	169	0,1688	480
od 5 000 do 15000 obyvatel	171	0,1708	651
od 15 000 do 60 000 obyvatel	175	0,1748	826
od 60 000 do 150 000 obyvatel	128	0,1279	954
nad 150 000 obyvatel	47	0,0470	1001
Celkem	1001	1,0000	

Velikost obce, v níž respondenti žijí, byla dalším kritériem v našem výzkumu, aby bylo možné ověřit, zda je více uživatelů nových komunikačních a informačních médií ve městech nebo na vesnicích.

Tabulka 4. Odvětví, ve kterém respondent pracuje, resp. pracoval

Odvětví	<i>n</i>	<i>f</i>	<i>n_c</i>
management a řízení	54	0,0535	54
technika a technologie	82	0,0812	136
lékařství a zdravotnictví	79	0,0782	215
výchova a vzdělávání	138	0,1366	353
obchod a ekonomika (včetně účetnictví)	103	0,1020	456
veřejná správa (úředník/úřednice)	86	0,0851	542
informační a komunikační technologie	18	0,0178	560
oblast práva, sociální nebo kulturní	40	0,0396	600
oblast soukromých i veřejných služeb (řemeslníci, policisté, hasiči, zahradníci atd.)	203	0,2010	803
obsluha strojů	122	0,1208	925
pomocné a nekvalifikované práce	85	0,0842	1010
Celkem	1010	1,0000	

Využívání ICT může být determinováno také předchozí pracovní aktivitou, proto jsme zjišťovali i na odvětví, ve kterém respondenti pracovali, resp. pracují.

Tabulka 5. Hodnocení ekonomické situace domácnosti

Hodnocení ekonomické situace	<i>n</i>	<i>f</i>	<i>n_c</i>
velmi špatnou (domácnost trpí nedostatkem, žije s obtížemi „od výplaty k výplatě“ nebo žije na dluh)	30	0,0298	30
nepříliš dobrou (domácnost netrpí nedostatkem, ale nemůže si dovolit téměř nic ušetřit)	218	0,2167	248
spíše střední (domácnost je dostatečně materiálně zabezpečena a může si dovolit i něco ušetřit)	480	0,4771	728
dobrou (domácnost je dobře materiálně zabezpečena a může si dovolit dostatečně spořit)	228	0,2266	956
velmi dobrou (domácnost je nadstandardně materiálně zabezpečena a může si dovolit výrazně spořit)	50	0,0497	1006
Celkem	1006	1,0000	

ICT zdatnost může úzce souviset s tím, zda respondenti mají vůbec ve své domácnosti informační a komunikační média k dispozici, což souvisí i s ekonomickou situací rodiny, proto jsme tuto proměnnou zahrnuli i do našeho šetření.

Výsledky empirického šetření

V souvislosti s používáním ICT byl zaveden pojem **ICT kompetence**, resp. **ICT gramotnost**. Faltýn, Nemčíková a Zelendová (2010, s. 57) vymezují ICT gramotnost jako soubor kompetencí, které jedinec potřebuje, aby byl schopen se rozhodnout, jak, kdy a proč použít dostupné ICT a poté je účelně využít při řešení různých situací v životě v současném rychle se měnícím světě. ICT gramotnost zahrnuje následující složky:

- praktické dovednosti a vědomosti, které jedinci umožňují s porozuměním a účinně používat jednotlivé ICT;
- schopnost s využitím ICT shromáždit, analyzovat, kriticky vyhodnotit a použít informace;
- schopnost využít ICT v různých kontextech a k různým účelům na základě porozumění pojmům, konceptům, systémům a operacím z oblasti ICT;

- vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty, které vedou k zodpovědnému a bezpečnému využití ICT;
- schopnost přijímat nové podněty v oblasti ICT a kriticky je posuzovat, porozumění rychlému vývoji technologií, jejich významu pro osobní rozvoj a jejich vlivu na společnost (Faltýn, Nemčíková, Zelendová, 2010, s. 57).

Pro vymezení pojmu ICT gramotnost lze efektivně aplikovat kritéria nastavená konsorciem ECDL, který je jedním z nejucelenějších nástrojů na měření kompetencí v oblasti ICT. V tomto pojetí je ICT gramotnost vysoce komplexní soubor dovedností. Aplikace tohoto nástroje je však v rámci rozsáhlého výzkumu jen obtížně proveditelná. Proto jsme pro účely našeho zkoumání zavedli a budeme užívat pojem **zdatnost v užívání ICT**, který neklade takový důraz na dosažení požadované úrovně dovedností a odkazuje spíše na obvyklost, běžnost používání ICT v každodenním životě seniorů, resp. populace 50+. Zdatnost v užívání ICT je měřena pomocí tzv. I_z indexu. Jedná se o komplexní proměnnou složenou ze složky frekvenční, která reflektuje častost, resp. četnost používání ICT a složky rozsahové, která vyjadřuje variabilitu užívaných technologií.

Index ICT zdatnosti

I_z index (Index ICT zdatnosti) představuje komplexní proměnnou složenou ze složky frekvenční, vyjadřující častost, resp. četnost používání ICT, a složky rozsahové, která se vztahuje k variabilitě užívaných technologií. Četnost používání (frekvence) je v použitém dotazníku měřena otázkami:

- Jste zvyklý/á pravidelně používat počítač? (O_1)
- Využíváte počítač k prohlížení internetu? (O_2)
- Používáte pravidelně email? (O_3)
- Máte/využíváte účet na sociální síti? (O_4)

Na rozsah použitých technologií (variabilitu) jsou zaměřeny otázky:

- Používáte chytrý telefon? (O_5)
- Používáte tablet? (O_6)
- Používáte internet k vyhledávání informací, které slouží k Vašemu dalšímu vzdělávání? (O_7)

Výsledná komplexní proměnná představuje **index ICT zdatnosti**, který je dán vztahem:

$$I_z = 1 - \frac{(\sum_{i=1}^7 O_i) - 7}{24}$$

Čím vyšší je hodnota indexu, tím vyšší je zdatnost v užívání ICT. Index může nabývat hodnoty od 0 do 1. Průměrný index I_z měřené skupiny byl 0,317, přičemž u celkové populace tento index činí 0,545. Směrodatná odchylka činila u populace 50+, resp. seniorů 0,267. Podle výsledných indexů byli respondenti rozděleni do čtyř skupin – s velmi vysokou zdatností v ICT ($I_z \geq I_{zprům} + s$), s dobrou zdatností v ICT ($I_z \geq I_{zprům} \wedge I_z <$

$I_{zprům} + s$), s nízkou zběhlostí V ICT ($I_z \geq I_{zprům} - s \wedge I_z < I_{zprům}$) a s žádnou zběhlostí ($I_z < I_{zprům} - s$).

Tabulka 6. Respondenti podle I_z indexu

Respondenti podle I_z indexu	n	f	n_c
Velmi vysoká zběhlost	165	0,1624	165
Dobrá zběhlost	326	0,3209	491
Nízká zběhlost	240	0,2362	731
Žádná zběhlost	285	0,2805	1016
Celkem	1016	1	

Nejvyšší zastoupení mají respondenti 50+ v kategorii dobrá zběhlost ICT. Nicméně vysoký počet respondentů v kategorii žádná ICT zběhlost je alarmující.

Tabulka 7. Pravidelnost používání počítače

Jste zvyklý/á používat pravidelně počítač?	n	f	n_c
Velmi často (několikrát denně)	244	0,2425	244
Často (jednou za den či dva)	205	0,2038	449
Občas (přibližně jednou týdně)	162	0,1610	611
Zřídka (přibližně jednou měsíčně)	111	0,1103	722
Vůbec	284	0,2823	1006
Celkem	1006	1,0000	

Žádná ICT zběhlost úzce souvisí s tím, že senioři, resp. populace 50+ není vůbec zvyklá pravidelně používat počítač, případně ho používá jen zřídka (přibližně jednou za měsíc) nebo občas (přibližně jednou týdně).

Tabulka 8. Používání chytrého telefonu

Používáte chytrý mobilní telefon?	n	f	n_c
Ano, včetně připojení na internet a využívání aplikací vyžadujících připojení k internetu	145	0,1434	145
Ano, včetně používání aplikací, ale bez internetu	45	0,0445	190
Ano, ale spíše jen jako běžný telefon	138	0,1365	328
Nepoužívám chytrý telefon	683	0,6756	1011
Celkem	1011	1,0000	

Ještě markantnější výsledky přinesl dotaz na používání tzv. chytrého telefonu, který senioři, resp. populace 50+ nepoužívá vůbec ($n = 683$) a pokud ho mají k dispozici, používají ho spíše jako běžný telefon ($m = 138$).

Tabulka 9. Používání tabletu

Používáte tablet?	<i>n</i>	<i>f</i>	<i>n_c</i>
Ano, včetně připojení na internet a využívání aplikací vyžadujících připojení k internetu	68	0,0672	68
Ano, včetně používání aplikací, ale bez internetu	20	0,0198	88
Ano, ale jen jako chytrý diář	23	0,0227	111
Nepoužívám tablet	901	0,8903	1012
Celkem	1012	1,0000	

Obdobné byly i výsledky ohledně používání tabletu. Senioři, resp. populace 50+ tablet téměř vůbec nepoužívají ($n = 901$). Nicméně nízký počet uživatelů tabletu byl prokázán i v celkové populaci.

Tabulka 10. Používání emailu

Používáte pravidelně email?	<i>n</i>	<i>f</i>	<i>n_c</i>
Ano, často	361	0,3599	361
Ano, zřídka	239	0,2383	600
Ne	403	0,4018	1003
Celkem	1003	1,0000	

Také emailová pošta není stále pro seniory běžnou záležitostí.

Tabulka 11. Účet na některé sociální síti

Máte účet na některé sociální síti (Facebook, Twitter, LinkedIn, Spolužáci apod.)?	<i>n</i>	<i>f</i>	<i>n_c</i>
Ano a využívám jej velmi intenzívně	24	0,0237	24
Ano a využívám jej často	29	0,0287	53
Ano a občas jej využívám	79	0,0781	132
Ano, ale využívám jej zřídka	116	0,1147	248
Nemám účet na sociální síti	763	0,7547	1011
Celkem	1011	1,0000	

V souladu s předchozími výsledky se dalo očekávat, že senioři, resp. populace 50+ nebude disponovat ani žádným z účtů na některé sociální síti.

Tabulka 12. Používání internetu ke vzdělávání

Používáte internet k vyhledávání informací, které slouží k Vašemu dalšímu vzdělávání?	<i>n</i>	<i>f</i>	<i>n_c</i>
Velmi často (několikrát denně)	82	0,0818	82
Často (jednou za den či dva)	161	0,1607	243
Občas (přibližně jednou týdně)	180	0,1796	423
Zřídka (přibližně jednou měsíčně)	149	0,1487	572
Vůbec	430	0,4291	1002
Celkem	1002	1,0000	

Senioři, resp. populace 50+ vůbec nebo jen málo využívají internet k vyhledávání informací ohledně dalšího vzdělávání, nicméně relativně vysoké zastoupení v kategorii respondentů často (jednou za den či dva) lze vnímat jako určitý signál směrem do budoucna.

Tabulka 13. Zájem o on-line vzdělání

Pokud byste při prohledávání internetu narazil/a na kurz, který by Vás zaujal, přihlásil/a byste se do něj?	<i>n</i>	<i>f</i>	<i>n_c</i>
Ano, bez váhání	90	0,0896	90
Ano, ale bál/a bych se, že se nezvládnou přihlásit nebo že nezvládnou v kurzu studovat pomocí počítače	49	0,0488	139
Ano, ale bojím se zadávat mé osobní údaje	78	0,0776	217
Ano, ale bál/a bych se, že neporozumím látce a nebudu vědět, jak a koho se zeptat	26	0,0259	243
Ne, do žádného kurzu bych se nepřihlásil/a	762	0,7582	1005
Celkem	1005	1,0000	

Zajímalo nás, zda by se senioři přihlásili do nějakého kurzu, na který by při prohledávání internetu narazili. Lze konstatovat, že maximum zkoumané populace by takovou výzvu nevyužilo ($n = 762$), avšak zastoupení v kategorii **ano, bez váhání** ($n = 90$) a také součet odpovědí v ostatních kategoriích, které bychom mohli označit jako: **ano, ale...** ($n = 153$) signalizuje na potenciál, který ve vztahu k online vzdělávání je (a bude) i u populace 50+.

Tabulka 14. Zájem o oblast on-line vzdělání

Oblast vzdělávání	<i>n</i>	<i>f</i>
A.1 filosofie	51	5,02 %
A.2 historie	178	17,52 %
A.3 jazyky	108	10,63 %
A.4 archeologie	32	3,15 %
A.5 kulturní studia	81	7,97 %
B.1 Bible - biblický svět, dějiny a výklad textů	84	8,27 %
B.2 dějiny křesťanství a církve	69	6,79 %
B.3 křesťanská teologie	37	3,64 %
B.4 židovství - jeho kultura a dějiny	17	1,67 %
B.5 islám – jeho kultura a dějiny	12	1,18 %
B.6 východní náboženství (buddhismus, hinduismus, šintoismus apod.)	19	1,87 %
B.7 přírodní náboženství (animismus, totemismus apod.)	9	0,89 %
B.8 vztah náboženství a vědy	43	4,23 %
C.1 sociologie	51	5,02 %
C.2 pedagogika	62	6,10 %
C.3 politologie	40	3,94 %
C.4 psychologie	95	9,35 %
C.6 ekonomie	77	7,58 %
C.7 sociální práce	58	5,71 %
D.1 dějiny hudby	50	4,92 %
D.2 dějiny výtvarného umění	59	5,81 %
D.3 film a divadlo	103	10,14 %
D.4 fotografie	64	6,30 %
D.5 multimedia	45	4,43 %
E.1 matematika	28	2,76 %
E.2 fyzika	24	2,36 %
E.3 chemie	11	1,08 %
E.4 geologie/geografie	20	1,97 %
E.5 informatika	53	5,22 %
E.6 astronomie	43	4,23 %
E.7 nanotechnologie	13	1,28 %
E.8 pěstitelství	51	5,02 %
E.9 zoologie	178	17,52 %
E.10 strojírenství	108	10,63 %
E.11 elektrotechnika	32	3,15 %
F.1 lékařství	81	7,97 %
F.2 ošetřovatelství	84	8,27 %
F.3 farmacie	69	6,79 %

Pokud by se senioři na základě atraktivní nabídky na internetu rozhodli pro účast v nějakém online vzdělávacím kurzu, volili by nejčastěji témata z historie (n = 178, f = 17,52 %), jazyků (n = 108, f = 10,63 %), filmu a divadla (n = 103, f = 10,14 %). Tato témata patří k obvyklým preferenčním tématům v seniorském vzdělávání, což dokazují i výsledky jiných šetření (Špatenková, Smékalová, 2015, s. 89). Velké oblíbenosti se u starší populace těší také zoologie (n = 178, f = 17,52%). Překvapující je vysoké skóre u kategorie strojírenství (n = 108, f = 10,63%). V tomto konkrétním případě volba koreluje s pohlavím (strojírenství by jako další oblast vzdělávání volili muži).

Ověření hypotéz

Hypotéza H1 předpokládala vztah mezi zájmem respondentů o on-line vzdělávání a jejich věkem.

Tabulka 15. Kontingenční tabulka pro proměnnou věk a zájem online vzdělávání

		Jaký je váš věk?					
			51 - 55	56 - 60	61 - 65	> 65	Σ
Pokud byste při prohlédávání internetu narazil/a na kurz, který by vás zaujal, přihlásil/a byste se do něj?	Ano, bez váhání	P	50	22	10	8	90
		O	30,09	22,66	11,82	25,43	
		χ^2	13,17	0,02	0,28	11,95	
		z	4,66	-0,17	-0,6	-4,28	
		z schema	+++	0	0	---	
	Ano, ale bál/a bych se, že se nezvládnou přihlásit nebo že nezvládnou v kurzu studovat pomocí počítače	P	20	12	6	11	49
		O	16,38	12,34	6,44	13,85	
		χ^2	0,8	0,01	0,03	0,59	
		z	1,12	-0,11	-0,19	-0,93	
		z schema	0	0	0	0	
	Ano, ale bojím se zadávat mé osobní údaje	P	36	24	5	13	78
		O	26,08	19,64	10,24	22,04	
		χ^2	3,77	0,97	2,68	3,71	
		z	2,48	1,18	-1,83	-2,37	
		z schema	+	0	0	-	
	Ano, ale bál/a bych se, že neporozumím látce a	P	13	5	4	4	26

nebudu vědět, jak a koho se zeptat	O	8,69	6,55	3,41	7,35	
	χ^2	2,14	0,37	0,1	1,53	
	z	1,82	-0,71	0,35	-1,48	
	z schema	0	0	0	0	
Internet pro tyto účely vůbec nepoužívám	P	217	190	107	248	762
	O	254,76	191,83	100,08	215,33	
	χ^2	5,6	0,02	0,48	4,96	
	z	-5,9	-0,31	1,51	5,35	
	z schema	---	0	0	+++	
Σ		336	253	132	284	$\Sigma\Sigma = 1005$ $\chi^2 = 53,16$

Zjištěná hodnota chí kvadrátu je 53,16. Kritická hodnota pro hladinu významnosti 0,05 a 12 stupňů volnosti je 21,0261. Mezi proměnnou **Pokud byste při prohledávání internetu narazil/a na kurz, který by vás zaujal, přihlásil/a byste se do něj?** a proměnnou **Jaký je váš věk?**, existuje statisticky významná souvislost na hladině významnosti 0,05. Bez váhání by se do on-line vzdělávacího kurzu přihlásily především osoby z kategorie 50-55 let ($P = 50$, $O = 30,09$, $\chi^2 = 13,17$, $z = 4,66$), pro které je tento způsob komunikace i vzdělávání obvyklejší, než pro kategorii 65+, která pro tyto účely internet vůbec nepoužívá ($P = 248$, $O = 215,33$, $\chi^2 = 4,96$, $z = 5,35$).

Hypotéza H2 předpokládala vztah mezi zájmem respondentů o online vzdělávání a pohlavím respondentů.

Tabulka 16. Kontingenční tabulka pro proměnnou I_z index a velikost obce, ve které respondent žije

	Jste muž nebo žena?				Σ
			Muž	Žena	
Pokud byste při prohledávání internetu narazil/a na kurz, který by vás zaujal, přihlásil/a byste se do něj?	Ano, bez váhání	P	46	44	90
		O	46,03	43,97	
		χ^2	0	0	
	Ano, ale bál/a bych se, že se nezvládnou přihlásit nebo že nezvládnou v kurzu studovat pomocí počítače	P			49
			25	24	
O		25,06	23,94		
	χ^2	0	0		

	Ano, ale bojím se zadávat mé osobní údaje	P O χ^2	31 39,9 1,99	47 38,1 2,08	78
	Ano, ale bál/a bych se, že neporozumím látce a nebudu vědět, jak a koho se zeptat	P O χ^2	8 12,79 1,79	17 12,21 1,88	25
	Internet pro tyto účely vůbec nepoužívám	P O χ^2	402 388,22 0,49	357 370,78 0,51	759
	Σ		512	489	$\Sigma\Sigma = 1001$ $\chi^2 = 8,74$

Mezi proměnnou Jste muž nebo žena? a proměnnou Pokud byste při prohledávání internetu narazil/a na kurz, který by vás zaujal, přihlásil/a byste se do něj?, neexistuje statisticky významná souvislost na hladině významnosti 0,05. Musíme přijmout nulovou hypotézu, na pohlaví není závislost.

Hypotéza H3 předpokládá vztah mezi zájmem respondentů o on-line vzdělávání a velikostí obce, v níž respondenti žijí.

Tabulka 17. Kontingenční tabulka pro proměnnou I_z index a velikost obce, ve které respondent žije

Pokud byste při prohledávání internetu narazil/a na kurz, který by vás zaujal, přihlásil/a	Velikost Vaší obce								Σ
			do 2 000 obyvatel	od 2 000 do 5 000 obyvatel	od 5 000 do 15 000 obyvatel	od 15 000 do 60 000 obyvatel	od 60 000 do 150 000 obyvatel	nad 150 000 obyvatel	
Ano, bez váhání	P		26	9	13	27	10	4	89
	O		27,35	15,07	15,34	15,53	11,46	4,24	
	χ^2		0,07	2,44	0,36	8,47	0,19	0,01	

byste se do něj?		<i>z</i>	-0,33	-1,8	-0,69	3,36	-0,48	-0,13	
		<i>z</i>	0	0	0	+++	0	0	
		<i>schema</i>							
	Ano, ale bál/a bych se, že se nezvládnou přihlásit nebo že nezvládnou v kurzu studovat pomocí počítače	<i>P</i>	14	11	12	10	2	0	49
		<i>O</i>	15,06	8,3	8,45	8,55	6,31	2,34	
		χ^2	0,07	0,88	1,49	0,25	2,94	2,34	
		<i>z</i>	-0,34	1,05	1,38	0,56	-1,89	-1,61	
		<i>z</i>	0	0	0	0	0	0	
	<i>schema</i>								
Ano, ale bojím se zadávat mé osobní údaje	<i>P</i>	22	11	22	8	11	3	77	
	<i>O</i>	23,66	13,04	13,28	13,43	9,92	3,67		
	χ^2	0,12	0,32	5,73	2,2	0,12	0,12		
	<i>z</i>	-0,43	-0,65	2,74	-1,7	0,38	-0,37		
	<i>z</i>	0	0	++	0	0	0		
	<i>schema</i>								
Ano, ale bál/a bych se, že neporozumím látce a nebudu vědět, jak a koho se zeptat	<i>P</i>	6	2	9	3	2	2	24	
	<i>O</i>	7,38	4,06	4,14	4,19	3,09	1,14		
	χ^2	0,26	1,05	5,71	0,34	0,38	0,65		
	<i>z</i>	-0,62	-1,14	2,66	-0,65	-0,67	0,84		
	<i>z</i>	0	0	++	0	0	0		
	<i>schema</i>								
Internet pro tyto účely vůbec nepoužívám	<i>P</i>	235	134	114	124	102	38	747	
	<i>O</i>	229,55	126,52	128,79	130,31	96,22	35,61		
	χ^2	0,13	0,44	1,7	0,31	0,35	0,16		
	<i>z</i>	0,88	1,48	-2,91	-1,24	1,28	0,83		
	<i>z</i>	0	0	--	0	0	0		
	<i>schema</i>								
Σ		303	167	170	172	127	47	$\Sigma = 986$ $\chi^2 = 39,57$	

Pro kontingenční tabulku č. 17 byla zjištěna hodnota $\chi^2 = 39,57$. kritická hodnota pro hladinu významnosti 0,05 a 20 stupňů volnosti je 31,410. Protože je zjištěná hodnota vyšší, než hodnota kritická, můžeme připustit existenci vztahu mezi velikostí obce a vzděláváním prostřednictvím internetu. Proměnnou **Velikost Vaší obce** a proměnnou **Pokud byste při prohledávání internetu narazil/a na kurz, který by vás zaujal, přihlásil/a byste se do něj?, existuje** statisticky významná souvislost na hladině významnosti 0,05.

Podle zjištěných výsledků jsou to nejčastěji obyvatelé měst od 15 000 do 60 000 obyvatel, kteří by se bez váhání zapojili do vzdělávání prostřednictvím internetu.

Hypotéza H4 předpokládá vztah mezi zájmem respondentů o on-line vzdělávání a vzděláním respondentů.

Tabulka 18. Kontingenční tabulka pro proměnnou I_z index a velikost obce, ve které respondent žije

		Vaše nejvyšší ukončené vzdělání					
			základní	učební obor	SŠ	VŠ	Σ
Pokud byste při prohledávání internetu narazil/a na kurz, který by vás zaujal, přihlásil/a byste se do něj?	Ano, bez váhání	P	2	10	35	43	90
		O	5,84	28,56	34,13	21,47	
		χ^2	2,52	12,06	0,02	21,59	
		z	-1,72	-4,41	0,2	5,58	
		z schema	0	---	0	+++	
	Ano, ale bál/a bych se, že se nezvládnou přihlásit nebo že nezvládnou v kurzu studovat pomocí počítače	P	0	12	20	17	49
		O	3,18	15,55	18,58	11,69	
		χ^2	3,18	0,81	0,11	2,41	
		z	-1,89	-1,12	0,43	1,82	
z schema		0	0	0	0		
Ano, ale bojím se zadávat mé osobní údaje	P	1	13	35	28	77	
	O	5	24,44	29,2	18,37		
	χ^2	3,2	5,35	1,15	5,05		
	z	-1,93	-2,92	1,42	2,68		
	z schema	0	--	0	++		

	Ano, ale bál/a bych se, že neporozumím látce a nebudu vědět, jak a koho se zeptat	P	2	8	13	3	26
		O	1,69	8,25	9,86	6,2	
		χ^2	0,06	0,01	1	1,65	
		z	0,25	-0,11	1,29	-1,49	
		z <i>schema</i>	0	0	0	0	
	Internet pro tyto účely vůbec nepoužívám	P	60	275	277	148	760
		O	49,3	241,2	288,22	181,28	
		χ^2	2,32	4,74	0,44	6,11	
		z	3,21	5,36	-1,71	-5,76	
		z <i>schema</i>	++	+++	0	---	
Σ		65	318	380	239	$\Sigma\Sigma = 1002$ $\chi^2 = 73,79$	

Mezi proměnnou Nejvyšší ukončené vzdělání Vašeho otce a proměnnou Pokud byste při prohledávání internetu narazil/a na kurz, který by vás zaujal, přihlásil/a byste se do něj? existuje statisticky významná souvislost na hladině významnosti 0,05 (df = 12, $\chi^2_{krit(0,05;12)} = 21,0261$).

Hypotéza H5 předpokládá vztah mezi zájmem respondentů o on-line vzdělávání a ekonomickou situací domácnosti respondentů.

Tabulka 19. Kontingenční tabulka pro proměnnou I_z index a velikost obce, ve které respondent žije

Pokud byste při prohledávání internetu narazil/a na kurz, který by vás zaujal, přihlásil/a byste se do	Ekonomickou situaci Vaší domácnosti hodnotíte jako					Σ
		Velmi špatnou nebo špatnou	Spíše střední	Dobrou nebo velmi dobrou		
Ano, bez váhání	P	9	42	37	88	
	O	21,53	41,92	24,55		
	χ^2	7,29	0	6,31		
	z	-3,25	0,02	3,1		
	z <i>schema</i>	--	0	++		

něj?	Ano, ale bál/a bych se, že se nezvládnou přihlásit nebo že nezvládnou v kurzu studovat pomocí počítače	P	14	15	19	48
		O	11,75	22,86	13,39	
		χ^2	0,43	2,7	2,35	
		z	0,77	-2,33	1,85	
		z				
		schema	0	-	0	
	Ano, ale bojím se zadávat mé osobní údaje	P	10	34	31	
		O	18,35	35,73	20,92	75
		χ^2	3,8	0,08	4,86	
		z	-2,33	-0,42	2,7	
		z				
		schema	-	0	++	
	Ano, ale bál/a bych se, že neporozumím látce a nebudu vědět, jak a koho se zeptat	P	7	12	7	26
		O	6,36	12,38	7,25	
		χ^2	0,06	0,01	0,01	
		z	0,3	-0,15	-0,11	
		z				
		schema	0	0	0	
	Internet pro tyto účely vůbec nepoužívám	P	203	370	183	
		O	185	360,11	210,89	756
		χ^2	1,75	0,27	3,69	
		z	3,12	1,47	-4,63	
		z				
		schema	++	0	---	
	Σ		243	473	277	$\Sigma\Sigma = 993$ $\chi^2 = 33,63$

Z důvodu nízké četnosti v jednotlivých polích kontingenční tabulky jsme přistoupili ke shluknutí kategorií. Naměřená hodnota chí kvadrátu je 33,63. Kritická hodnota pro hladinu významnosti 0,05 a 16 stupňů volnosti je 26,296. Mezi proměnnou **Ekonomickou situací Vaší domácnosti hodnotíte jako** a proměnnou, **Pokud byste**

při prohlédávání internetu narazil/a na kurz, který by vás zaujal, přihlásil/a byste se do něj?, existuje statisticky významná souvislost na hladině významnosti 0,05.

Závěr

Nabídka online kurzů je relativně široká a neustále se rozšiřuje. Na základě výsledků našeho šetření můžeme konstatovat, že online vzdělávání populaci 50+ (zatím) příliš neoslovuje. V rámci věkové kategorie 50+ využívají ITC častěji lidé mladší (50-55 let), s vyšším dosaženým stupněm vzdělání, přičemž nepatrně převládají muži. Mezi ICT zběhlé seniory nepatří příslušníci věkové kategorie 65+, osoby v penzi (starobní důchodci), obyvatelé vesnic a osoby s nízkými příjmy, které v důsledku špatné ekonomické situace své domácnosti mnohdy většinou ani ICT nevlastní.

Nicméně to neznamena, že situace se nemůže s postupem času změnit a že senioři neobjeví výhody, které jim online vzdělávání může přinést. Zatím se dá říci, že senioři stále preferují tradiční formy edukace založené na sociálním kontaktu nejen s lektorem, ale i ostatními účastníky vzdělávání.

Použitá literatura

BRDIČKA, B. *Masivní otevřené online kurzy*. In: [online]. [cit. 2015-07-12]. Dostupné z: <http://spomocnik.rvp.cz/clanek/10725/>.

BRDIČKA, B. *Velký MOOC boom pokračuje*. In: [online]. [cit. 2015-07-12]. Dostupné z: <http://spomocnik.rvp.cz/clanek/16415/>.

DOSTÁL, J. Informační a počítačová gramotnost – klíčové pojmy informační výchovy [online]. Votobia, Olomouc. In *Infotech 2007 – moderní informační a komunikační technologie ve vzdělávání*. Dostupné online. Dostupné z: <http://progamers.cz/svp/ks1mateju.doc>.

FALTÝN, J., NEMČÍKOVÁ, K., ZELENDOVÁ, E. (ed.). *Gramotnosti ve vzdělávání*, Výzkumný ústav pedagogický v Praze, Praha. Dostupné z <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/03/Gramotnosti-ve-vzdelavani11.pdf>.

PAPPANO, L. *The Year of the MOOC*. In: [online]. [cit. 2014-05-25]. Dostupné z: <http://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html>.

SAK, P. *Mládež a média v kontextu generací*. Výzkumná zpráva z grantu MŠMT ČR. Praha, 1998.

SAK, P., SAKOVÁ, K. *Počítačová gramotnost a způsoby jejího získávání*. Lupa.cz [online], 28. 11 2006. Dostupné online.

ŠPATENKOVÁ, N., SMÉKALOVÁ, L. *Edukace seniorů: Geragogika a gerontodidaktika*, Grada, Praha, 2015.

TOMCZYK, Ł. *Vzdělávání seniorů v oblasti nových médií*. Asociace Institucí Vzdělávání Dospělých ČR, Praha, 2015.

www.ecdl.cz/zakladni_moduly.php – základní moduly ECDL.

Sebereflexe role lektora v kontextu realizace firemního vzdělávání

Mgr. Miroslav Procházka, Ph.D., Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie, Jeronýmova 10, 371 15 České Budějovice, e-mail: mproch@pf.jcu.cz

PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D., Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie, Jeronýmova 10, 371 15 České Budějovice, e-mail: mviteckova@pf.jcu.cz

Abstrakt: V příspěvku se autoři zabývají rozborem kompetencí lektora vzdělávání dospělých ve vztahu k formulování požadavků na jeho vzdělávací činnost. Text se váže na téma utváření profesní role lektora, sleduje kontext podmínek pro přípravu a rozvoj kompetencí lektora během realizace firemního vzdělávání dospělých. Jsou zde představeny výsledky výzkumného šetření realizovaného formou zpracování myšlenkových map a jejich následné obsahové analýzy. Výzkumný soubor tvořilo 41 lektorů dalšího vzdělávání, kteří prostřednictvím myšlenkové mapy popisovali oblasti, které považují pro výkon své profese za podstatné.

Klíčová slova: lektor, firemní vzdělávání, kompetence, obsahová analýza, myšlenková mapa

The self-reflection of the lecturer's role in the context of implementation of corporate training

Abstract: In their contribution, the authors deal with an analysis of lecturer competences in adult education related to the formulation of requirements for his or her educational activities. The text links to the topic of formation of the lecturer's professional role and observes the context of conditions for the preparation and development of the lecturer's competences during the implementation of corporate training for the adult student. The results of a research survey performed in the form of mind map processing and their subsequent contentual analysis are presented. The research set consisted of 41 lecturers active in the field of further education who with the help of the mind maps described the areas they considered important for practicing their profession.

Key words: lecturer, corporate training, competence, contentual analysis, mind map

Definování profesní identity lektora a rozvíjení oblastí, které jsou významné pro přípravu i pro další rozvoj kvality lektorské práce, je důležitým úkolem současné pedagogiky a andragogiky. Klíčové požadavky na vzdělavatele dospělých jsou závislé jak

na úrovni teoretického rozpracování modelů pedagogické přípravy, tak na konceptech, které s sebou přináší praxe, tedy realizace firemního vzdělávání.

Podnikové vzdělávání se začalo rozvíjet na počátku 20. století, a to v souvislosti se studiem psychologie práce. Prioritním úkolem prvních firemních vzdělávacích systémů bylo především zajištění výběru vhodných osob pro konkrétní profese, identifikace znalostí a dovedností pro určené oblasti pracovních činností. Firmy takto svým způsobem reagovaly na situaci, kdy vzdělávací systémy přestaly být objektivně i subjektivně schopny odpovědět na měnící se potřeby trhu práce a nedovedly do kurikula zapracovat myšlenkový pohyb ve vědecko-technické oblasti. Minimalizování těchto nedostatků mělo zajistit začlenění prvků firemního vzdělávání do struktur personálních a motivačních systémů firem, začalo se hovořit o *výcviku* nových zaměstnanců. Od konce 2. světové války bylo stále více patrné, že ve vzdělávání dospělých postupně přestává být kladen důraz na nové kádry a na jejich složité vyhledávání. Prioritním cílem se stalo systematické zdokonalování stávajících zaměstnanců.

S přibývajícím teoretickou přípravou byl pojem *výcvik* nahrazován pojmem *vzdělávání* s tím, že důraz byl přenesen na praktické tréninkové činnosti. S tímto vývojem začaly růst i nároky na pracovníky, kteří vzdělávání prováděli. Lektor je od této chvíle v podnikovém vzdělávání vnímán jako pracovník, který si ke své stávající pracovní činnosti více či méně dobrovolně přibírá další úkol – připravovat a realizovat proces výuky svých kolegů či podřízených. Hovoří se také o lektorovi jako řídicím členu v systému „lektor-účastník“, který je odpovědný, spolu s personalistou – organizátorem studia, za řízení výuky (Livečka a Skalka, 1983). Vedle pozice lektora byla v systému podnikového vzdělávání definována role *instruktora*, jehož pedagogická činnost byla orientována na výcvik určitých úkonů a operací konkrétní pracovní povahy. V podnikové vzdělávací sféře byl instruktor zapojován nejčastěji do přípravy učňů a dělnických profesí. V obou případech se jednalo o kvalifikované dělníky, kteří v rámci své pracovní činnosti zajišťovali individuální odborný výcvik. Pro tuto činnost byli kvalifikačně připravováni v krátkodobých pedagogických kurzech.

V současné praxi se o podnikovém vzdělávání uvažuje především jako o systému, který je schopen firmě zabezpečit servis aktuálních informací. Jestliže se v každodenním provozu vyskytne problém, musí být systém podnikového vzdělávání schopen zareagovat a dodat potřebné *znalosti* tak, aby byly bezprostředně šířeny. Je patrné, že se tímto způsobem stírají hranice mezi školením a prací a hledají se technické možnosti, které by tento informační tok umožnily. Roste tak význam okamžitě aplikovatelných vědomostí, dovedností, praktických postupů a návodů, které technicky zprostředkovávají moderní technologie vzdělávání (Andres, Vališová, 2013). Nové pohledy na význam vzdělávání ve firemní praxi utvářejí požadavky na profesi lektora. O fenoménu osobnosti lektora snad nejvíce diskutují firmy a společnosti, které se přihlásily k myšlence celoživotního vzdělávání a investovaly energii i finance do rozvoje vlastního vzdělávacího systému.

Výše naznačený historický vývoj podnikového vzdělávání otevírá prostor pro úvahy o vlastní povaze lektorské profese. Tvůrčí proměna role lektora se spojuje také s interpretací autority, kterou naznačila Pešková (2005) ve své úvaze publikované v rámci výstupů projektu GA ČR *Relativizace autority a její vliv na mládež*. Autorka zde poznamenává, že skutečnou autoritou disponuje jen ten z nás, kdo je schopen být „autorem“ vlastního života, životního smyslu, své kvalifikace. Co tedy v tomto kontextu lze říci o profesi lektora? Je ve firemní praxi již etablovaná natolik, že se lektor může cítit být „autorem“ své profese, stát se někým, kdo je schopen vidět a měnit věci kolem sebe, tvořit či přetvářet danosti? Nebo je pouze lektor „služebnou“, servisní profesí, která jen naplňuje zadání vyššího managementu? Bude tedy důležité zkoumat, jak vnímá v tomto kontextu lektor sama sebe a jaké oblasti činností považuje za základ své profesní role.

Dříve než přiblížíme výsledky realizovaného výzkumného šetření sledující sebepojetí lektorů vybrané firmy, je důležité krátce zmínit názory současných odborníků na roli lektora a na kompetence, které jsou považovány za předpoklad pro výkon této profese. Důležité je promyšlení profesně-oborové, osobnostní i sociální podstaty lektorovy role. Jen obtížně se přitom daří popsat sociální konstrukci jeho chování a související schopnost „dešifrovat“ v jednání se svými partnery (účastníky kurzů, manažery – zadavateli kurzů, kolegy, veřejností aj.) rámce, v nichž bude lektor své chování realizovat (Šubrt, 2005). V tomto směru mnozí lektori naznačují svou malou připravenost na jednání v rovině lektor – manažer. Cítí, že do schopnosti sebeprosazení se promítají též taktiky vyjednávání a reagování na potřeby zadavatele tak, aby bylo splněno zadání a zároveň nebyl zastřen primární vzdělávací cíl realizovaných vzdělávacích činností. Rizikovým se stává např. konflikt mezi neadekvátním očekáváním efektivity lektorské práce u krátkodobých vzdělávacích projektů, či problematické izolování vzdělávacích projektů od dalšího „reálného“ života firmy, kdy se výstupy ze vzdělávání dál neřeší a v týmu se proškolené osoby nezapojují do dalšího rozvoje.

Kompetenční modely lektorské profese

Cílem příspěvku je zachycení pohledu lektorů na vlastní profesi. Zorientovat se přitom v souborech požadavků na tuto profesi je velmi obtížné. Profese lektora je založena na širokém komplexu odborných interdisciplinárních znalostí, vyúsťujících ve schopnost spojovat určité obsahové/oborové oblasti se znalostmi pedagogicko-psychologické povahy a zapojovat do své práce kvality etické a osobnostní povahy (Walterová, 2001). Profesionalita lektora je spojována s pokusem o popis *profesních kompetencí*, které jsou základem pro vyjádření *profesní kvality* lektora. Neexistují přitom jednotné názory na strukturu a klasifikaci profesních kompetencí. Nejednoznačně je také vymezován samotný pojem kompetence.

V současné době převládá v teorii pojetí, které kompetence konstruuje na základě analýzy rolí lektora a vyjadřuje je v termínech *klíčové dovednosti* uplatňované ve vyučovacím procesu. Poprvé byl tento pojem popsán profesorem Dieterem Mertensem v roce 1974 (Belz a Siegrist, 2001). O kompetencích hovoří v kontextu zvládnání nároků

flexibilního světa práce, protože právě klíčové kompetence pomáhají vyrovnávat se s danou skutečností.

Jak jsme již zmínili, pojem *kompetence* v české pedagogické terminologii není dosud přesně vymezen. V anglosaské tradici má dva ekvivalenty: *competence* a *competency*. Rozdíl ve významu je zásadní: termín *competence* je používán v kontextu podávání kompetentního výkonu v určitém situačním kontextu, jde tedy o způsobilost, neformální kvalifikaci. Pojem *competency* pak odkazuje na soubor lidských kvalit, které jsou ke kompetentnímu výkonu potřebné. Vypovídá o tom, zda a do jaké míry jedinec zvládne určitou situaci vzhledem k optimálním a očekávaným výsledkům. *Competency* je pak souhrn těch vědomostí, dovedností, návyků, postojů a hodnot, které v určité situaci kompetentní výkon umožňují (Průcha a Veteška, 2014). Obecně lze říci, že kompetence představují jistou způsobilost, připravenost k výkonu určitých aktivit, k výkonu konkrétní profese. Výstižně to vysvětluje Palán (2002, s. 99): „*Kompetence pracovníka bývají vyjádřeny popisem jeho znalostí, schopností, povahových rysů, postojů, dovedností a zkušeností.*“ Švec (2000) uvádí, že pedagogická kompetence je potencialita osobnosti, v níž jsou synchronizovány tři základní komponenty – chování, prožívání, poznávání. Staví tak kompetence nad pojem dovednost, vnímá tento pojem jako podstatně širší, a to bez ohledu na to, že oba termíny se v běžné praxi často zaměňují. Důležitý je také poznatek (Průcha, Mareš a Walterová, 2003), že profesní kompetence se vztahují nejen k obsahové složce výkonu profese (znalost předmětného obsahu školení, kurzů), ale dnes i ke komunikativní, řídicí, diagnostické, autoevaluační aj. oblasti pedagogické práce.

Osobnostní a profesní kompetence lektora

Jedním z výrazných zdrojů autority každého učitele či lektora je jeho osobnost. V osobnosti lektora můžeme najít přirozené zdroje toho, že jej posluchači (a nejen oni) respektují, důvěřují mu a že je v kontaktu s nimi úspěšný. Právě neformální nebo přirozená autorita staví lektora před posluchače do role respektovaného „*odborníka na cesty k efektivnímu učení se dospělých*“, do pozice někoho, kdo umí poradit s problémy, dovede se rozhodovat a zachovávat respektující a individuální vztah k jednotlivým posluchačům (Helus, 2007, s. 219). V kompetenčním modelu pojetí lektorovy profese se tato oblast profesionality spojuje se snahou pojmenovat tzv. **osobnostní kompetence**.

Tento široký pojem v sobě zahrnuje celou řadu vlastností. Podle Vašutové (2002) se osobnostně angažovaní lektoři vyznačují především vysokou mírou osobní zodpovědnosti za vzdělávací pokrok svých posluchačů a za vzdělávací výsledky kurzů, dále morální kvalitou, která ovlivňuje osobnostní a hodnotový rozvoj posluchačů. Do osobnostních kompetencí zahrnuje také pedagogickou tvořivost, schopnost řešení problémů, kritické myšlení, schopnost týmové spolupráce a schopnost iniciování změn. Důraz je kladen na vysokou úroveň socializace spojenou s porozuměním, empatií, tolerancí, všeobecným rozhledem a širokými zájmy o společenské dění.

V praxi samozřejmě u takto pojmenovaných oblastí neexistuje způsob, jak osobnostní kompetence formálně prokazovat, dokonce ani přesně definovat. Zároveň všichni z nás,

kteří prošli školní docházkou, velmi zásadně cítí, jaké způsobilosti měl učitel/učitelka, jehož jsme vnímali jako osobnost, přirozenou autoritu.

Výše představeným výčtem osobnostních kompetencí je do značné míry popsán charakter lektorské profese ve vztahu ke vzdělávající se komunitě, tedy k prostředí vnímanému jako živé společenství lidí. Vzdělávání je ale vždy také spojeno s konkrétní organizační jednotkou, v níž se realizuje. Pro zvládnutí lektorské profese je tedy důležitá i schopnost sehrávat roli spoluorganizátora vzdělávací funkce firmy. V tomto směru je lektorova profesionalita sycena vzdělaností, resp. jeho konkrétní odbornou erudovaností a na druhou stranu narušována ataky, zpochybňujícími důležitost systematické pedagogicko-psychologické přípravy a zdůrazňující „měkký“ charakter profese.

Vystižení podoby **profesních kompetencí** lektora je opět velice složitým úkolem. Východiskem jsou přitom především oblasti, ve kterých může lektor svou autoritu realizovat - jedná se o ty funkce vzdělávání a ty cíle, ve kterých se lektor (a firma) při naplňování svých úkolů plně angažuje. V daném kontextu pak můžeme hovořit o následujících skupinách předpokladů (Walterová, 2001, s. 90):

- kompetence odborně předmětové (požadavky na vědecké základy konkrétního oboru/ů);
- kompetence psycho-didaktické (schopnost vytvářet příznivé podmínky pro učení – motivovat posluchače, aktivizovat jejich myšlení, vytvářet příznivé sociální, emocionální a pracovní klima, umění řídit procesy učení se dospělých – individualizovat je z hlediska času, tempa, hloubky, míry pomoci a schopnosti interpretovat poznatky a prohlubovat základy konkrétních rozvíjených oborů vzhledem ke specifikám vzdělávání dospělých);
- kompetence komunikativní (ke vztahu k posluchačům, ke světu jejich praxe – k porozumění přínosům pro vlastní práci, k vlastním kolegům, k nadřízeným, investorům, zadavatelům a jiným sociálním partnerům);
- kompetence organizační a řídicí (plánovat a projektovat svou činnost, navozovat a udržovat určitý řád a systém ve své práci);
- kompetence diagnostická a intervenční (porozumět tomu, jak posluchač myslí, cítí, jedná a proč, jaké to má příčiny, kde mají dospělí posluchači problémy, jak jim lze pomoci);
- kompetence poradenská a konzultativní (zejména ve vztahu k managementu, k vytyčování dalších oblastí seberozvoje);
- kompetence reflexe vlastní činnosti („já lektor“ a moje činnost jako předmět sebeanalýzy, schopnost umět vyvodit důsledky, např. modifikovat své chování, přístupy a metody).

Je možné říci, že profesní kompetence koexistují s osobnostními kompetencemi, což je patrné i z realizovaného výzkumného šetření.

Výzkum pohledu lektorů dalšího vzdělávání na profesní činnost

Ilustrovat pohledy, kterými charakterizují lektoři firemního vzdělávání v praxi své úkoly a oblasti profesních činností, se pokusíme představením výsledků výzkumného šetření realizovaného ve spolupráci s interními lektory velké mezinárodní firmy působící v oblasti energetiky.

Výzkumné šetření proběhlo v rámci kurzů lektorských dovedností, do kterých byli v 2. pololetí 2014 a v 1. pololetí 2015 postupně zařazeni interní lektoři s minimálně roční praxí. Nikdo z posluchačů neměl přípravu a realizaci školení jako hlavní předmět své pracovní činnosti, profesně se jednalo o manažery střední úrovně řízení a liniové pracovníky útvarů bezpečnosti práce a ochrany bezpečnosti provozu, či útvarů zaměřených na sledování a vyhodnocování rizik výrobního provozu. Do školící činnosti vstupovali periodicky v rámci kvartálně pořádaných školících dnů nebo v rámci pravidelných porad. Dvě třetiny informantů školili a certifikovali interní i externí zaměstnance a dodavatele, ostatní pracovali jako lektoři v rámci vlastních týmů či týmů, kde osobně své posluchače znali.

Metodika

Pro výzkumné šetření byla využita technika myšlenkové mapy a její následná analýza. Myšlenková (mentální) mapa, jak uvádí Buzan (2007), je jako technika výborná pro nelineární záznam klíčových slov a výborně slouží k zachycení motivů a vazeb mezi nimi. Obsahová analýza textu, podle Klapka (2013), umožňuje využití zajímavé nabídky propojení prvotního hromadného zmapování problematiky zastoupení proměnných podle kategoriálního klíče a poté realizování hloubkové analýzy dat v rámci kvalitativní výzkumné studie. Během analýzy myšlenkových map byl dodržen postup zmiňovaný Gavorou (2010): nejprve byl vymezen základní soubor textů (v našem případě se jednalo o myšlenkové mapy), dále významové jednotky, které byly klasifikovány do analytických kategorií, kvantifikovány a popsány. Interpretace výsledků se opírá i o následný rozhovor, který proběhl nad jednotlivými myšlenkovými mapami. V rozhovoru informanti vysvětlovali svá stanoviska, která promítli do volby kategorií a do formulování logických řetězců.

Stanovený výzkumný problém: „Jaké základní oblasti se podle interních podnikových lektorů promítají do úspěšnosti podnikového vzdělávání?“ se odrazil do konkrétní instrukce pro zpracování myšlenkové mapy: *„Rozdělte se do skupin a společně prodiskutujte a zaznamenejte oblasti činností, které podle vašich zkušeností a vaší praxe tvoří základ pro úspěšné zvládnutí lektorské práce v podmínkách vaší společnosti.“*

Zadání úkolu bylo realizováno v úvodní části kurzu lektorských dovedností a navazovalo na úvodní rozpravu, v níž byli posluchači seznámeni s obsahem kurzu. Posluchači dostali pokyn ve skupinách po dvou až čtyřech pracovnících zachytit témata, která charakterizují souvislosti s jejich představou o oblastech, které, podle jejich názoru a zkušeností, tvoří základní činnosti lektora. V zadání bylo upřesněno, že činnostmi rozumíme činnostní celky, které tvoří základ jejich přípravy na vlastní školící činnost nebo které v rámci realizace školení vědomě uplatňují tak, aby dosáhli cíle školení.

V úvodu byly také posluchačům připomenuty a vysvětleny principy myšlenkové mapy. Po zpracování myšlenkových map jednotlivé skupiny představily výsledek své práce a v řízeném rozhovoru s lektorem kurzu upřesňovaly či komentovaly své výsledky.

V rámci školení se do výzkumného šetření zapojilo 41 informantů, z toho 6 žen a 35 mužů. Zpracováno a pro výzkum bylo využito 19 myšlenkových map.

Výsledky

Vzhledem k tomu, že byly analyzovány myšlenkové mapy, které tvoří záznam klíčových slov, jednalo se v tomto případě tedy přímo o významové jednotky, které byly následně kvantifikovány a klasifikovány do kategorií. Z myšlenkových map interních lektorů vyplynula základní klíčová slova, která byla graficky spojena přímo s osobou lektora (umístěn ve středu myšlenkové mapy). Tato klíčová slova byla dále členěna. Veškerá uvedená klíčová slova směřující k osobě lektora bychom mohli zobrazit graficky tak, jak je uvedeno na Obrázku 1 (vzdálenost je podle četnosti v myšlenkových mapách).



Obrázek 1. Hlavní oblasti směřující k osobě lektora

Z výše uvedeného obrázku je patrné, že se v myšlenkových mapách nejčastěji objevovala klíčová slova „vlastnost, osobnost“ (nebyla zmíněna pouze v jednom případě). Druhým nejčetnějším výrazem byla „příprava“ (v šestnácti myšlenkových mapách). V devíti případech se zaznamenáno slovo „posluchači“ („publikum“), osm výrazů se týkalo „zpětné vazby“ („vyhodnocení“, „feedback“), ale i „technického zázemí“ („vybavení“, „školící místo“, „učebna“, „pomůcky“). „Cíl školení“, nebo „téma“, či „předmět“ bylo zmíněno v šesti mapách. Oblast týkající se „formy“ a „struktury“ byla uvedena pětkrát. „Motivace“ ve čtyřech případech, stejně tak „metody“ a „prezentace“.

Dále (třikrát) se objevil výraz „komunikace“ a „zkušenosti“ (ve dvou případech). „Výsledek“, „práce na sobě“, „SMART“ bylo v přímém spojení s lektorem jednou.

Klíčová slova zobrazena na Obrázku 1 vážící se přímo na osobu lektora, byla dále členěna. To, co jedni vztahovali přímo k osobě lektora, jiní uváděli jako podřazené slovo výše nadřazenému. V Obrázku 1 je tak např. uvedena komunikace, kterou obsahovaly i jiné myšlenkové mapy, avšak toto klíčové slovo bylo přiřazeno přímo do logického řetězce k nadřazenému výrazu „osobnost, vlastnosti“. Ze všech významových jednotek uvedených v myšlenkových mapách bylo možné v kontextu tématu, kterým jsou kompetence lektora, vytvořit kategorie uvedené v níže uvedené tabulce.

Tabulka 1. Vzniklé analytické kategorie a související klíčová slova

osobnost		vzhled; komunikativnost; odpovědnost; schopnost improvizace; rozhodné vystupování; umění naslouchat; „zachovat klidnou hlavu“; empatie; respekt; umění motivace; asertivita; „chuť“; vyrovnanost; charisma; kreativita; „pracovní dovednosti“ – dochvilnost; „pedagogické dovednosti: schopnost poradit si s ne úplně ideálním obecenstvem“, nenechat se „strhnout mimo téma“; charakterově „rovný“ člověk; schopnost uznat chybu, přirozenost; „odpočatý“; sebevědomí; čistota; oděv, upřímnost; úsměv; pozitivní přístup; věrohodnost; ne arogance („cizí slova“); řečnické umění; 1. dojem; potlačení vlastních pocitů; nadhled
	komunikace	verbální; neverbální; naslouchání; srozumitelnost; ne cizí slova; neopakovat se; nemluvit rychle; udržet kontakt s posluchači; neotáčet se zády; nestát na jednom místě; prostor pro diskuzi
	sebereflexe	výsledky; přínos pro další školení; zpětná vazba – názor kolegů, dotazník, test, diskuze; => zlepšení; inspirace do budoucna
odbornost		prakticky získané zkušenosti; pedagogické dovednosti; kvalifikace – vzdělání; odborná způsobilost; praxe v oboru; všeobecné znalosti; lektorské zkušenosti; připravenost
organizace	příprava	„co?“, „jak?“, „proč?“, „kdy?“, „kde?“, „pro koho?“; prezentace; studijní materiál; návaznost témat; nácvik; „info“ = informovanost – o místě konání, o účastnících (počet, složení, zájem, potřeby, výsledek školení – co mu přinese, „proč tam jsou?“, národnost); duševní (odpočinek, znalosti, psychická pohoda); vizáž (oblečení, hygiena); trénink (zkouška nanečisto); „učinit zajímavé“ (příklady z praxe, zajímavé případy k tématu); stanovení cíle; „nouzový plán“; teoretická příprava (znalost problematiky, softwarová příprava); SMART; stanovení cílů; struktura školení
	zázemí	kapacita místnosti; osvětlení; ICT; pomůcky; ovzduší; občerstvení; vyzkoušet funkčnost; prezentace; tabule; akustika; způsob umístění posluchačů; flip chart; dataprojektor; „hygiena – WC, kuřárna“;
	metody	diskuze; příklady z praxe; přednáška; rozhovor s posluchačem; názorné příklady; řešení konfliktů; prezentace; „odlehčováky“; využití videa, foto; motivace; test; přezkoušení; „přestávky“

Diskuze

V předchozí části byly prezentovány výsledky na základě obsahové analýzy myšlenkových map. Tyto výsledky je možné vztáhnout k teoretickým východiskům uvedeným v úvodní části textu. Pokud bychom vycházeli z členění výše uvedených osobnostních a profesních kompetencí lektora, ze struktury představené v Tabulce 1, potažmo z konkrétních myšlenkových map, je patrná určitá koexistence, prolínání jednotlivých kategorií (kompetencí). Informanti dávají např. „komunikativnost“, „řečnické umění“ do souvislosti přímo s osobností lektora, jeho vlastnostmi, osobnostními kompetencemi, lze je však zařadit i mezi kompetence profesní. I z toho důvodu jsme nepřizovali získaná data k jednotlivým kompetencím uváděným v literatuře, ale vytvořili jsme na základě myšlenkových map model „tří O – osobnost, odbornost, organizace“. Nicméně v myšlenkových mapách se objevily všechny kompetence uvedené jak Vašutovou (2002), tak Walterovou (2001). Největší důraz je kladen na osobnost lektora (osobnostní kompetence), jeho odbornost (kompetenci odborně předmětovou) a organizaci (kompetence organizační a řídicí). Informanti neopomněli ani kompetenci reflexe vlastní činnosti. Kompetence poradenská a konzultací byla zmíněna pouze v náznacích.

Výsledky výzkumného šetření otevírají několik otázek, které odhalují, jakým způsobem vlastně teorie reflektuje praxi. Použití termínu kompetence umožňuje na jednu stranu výborně popsat kategorie, které jsou významné pro prokazování rozmanitých způsobilostí. Na druhou stranu snaha o vytvoření kompetenčních modelů vedla k formulování návrhů mnohočetných kompetenčních maticí, odtržených od reálných podmínek. Z reakcí našich informantů je patrné, že ve vlastní praxi jako lektoři nad svou prací uvažují v jiných souvislostech a kategoriích. Velmi citlivě např. vnímají závislost výsledků své práce na své osobnosti. Zajímavé je, že svou schopnost komunikovat s posluchači zařazují spíše právě do této oblasti. Schopnost prosadit se, být asertivní, zvládnout „ne zcela ideální posluchače“ atd. necítí jako součást způsobilostí, posilovaných tréninkem a systematickou přípravou, ale jako danost, jako součást talentu. Vrátime-li se k anglickým ekvivalentům (competence/competency), pokud budeme vycházet z výzkumného šetření, výsledky tedy korespondují spíše s výkladem anglického výrazu competency, který odkazuje na soubor lidských kvalit. V dalším výzkumu by bylo zajímavé sledovat, do jaké míry jsou pohledy na kompetence svázány s předmětem školení a s charakterem vzdělanostního základu lektorů. Nabízí se otázka, jak se budou názory našich informantů, osob s technickým a přírodovědným vzděláním, lišit např. od náhledů lektorů jazykových škol či lektorů školících témata spojená s „měkkými dovednostmi“. Rozmanitost lektorské profese nabízí zajímavý prostor pro další interpretace.

Závěr

Profesionalita lektora je proměnnou, která závisí na celé řadě okolností. Jednou z podstatných oblastí je jeho schopnost uplatnit ve své profesní roli komplex širokých znalostí a dovedností, které lze vystihnout pod pojmem kompetence. Při hledání kompetenčních modelů lektorské profese nalezneme oblasti osobnostních kompetencí vyúsťujících do polohy přirozené autority a kompetence profesní, jež tvoří základ pro zvládnání obrovské variability pedagogických/lektorských situací v praxi.

Velmi důležitým aspektem pro formování profesionality lektora je jeho kvalitní a systematická profesní příprava. Její podoba prošla od svého vzniku řadou změn a tento proces není a nemůže být nikdy ukončen. V rámci výzkumného šetření jsme se pokoušeli zjednodušenou formou vystihnout, jak vnímají interní lektori vybrané firmy oblasti promítající se do úspěšnosti podnikového vzdělávání.

Použitá literatura

- ANDRES, P., VALIŠOVÁ, A. Elektronizace ve vzdělávání, fenomén současné doby. In: ANDRES, Pavel, Alena VALIŠOVÁ a kol. *Interdisciplinární vztahy mezi technickými, humanitními a společenskými vědami*. Praha: MÚVS ČVUT Praha, 2013. Nestr. (9 s.). ISBN 978-80-01-05287-7.
- BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 376 s. ISBN 80-7178-479-6.
- BUZAN, T. *Mentální mapování*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 165 s. ISBN 978-80-7367-200-3.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozš. vydání. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.
- KLAPKO, D. Obsahová analýza textu. In: GULOVÁ, Lenka a Radim ŠÍP. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2013. s. 139-167. ISBN 978-80-247-4368-4.
- LIVEČKA, E., SKALKA, J. *Slovník pedagogiky dospělých*. 1. vyd. Praha: SPN, 1983. 331 s. ISBN neuvedeno.
- PALÁN, Z. *Lidské zdroje. Výkladový slovník*. 1. vyd. Praha: Academia, 2002. 282 s. ISBN 80-200-0950-7.
- PEŠKOVÁ, J. Dětství a problém naší zodpovědnosti ve vztahu k němu. In: VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. 1. vyd. Praha: ISV, 2005, s. 125–131. ISBN 80-86642-43-7.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4.
- PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. 2. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2014. 320 s. ISBN 978-80-247-4748-4.

- ŠUBRT, J. Několik poznámek o problému autority z pozic sociologické teorie. In: VALIŠOVÁ, A. a kol. *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. 1. vyd. Praha: ISV, 2005, s. 65–71. ISBN 80-86642-43-7.
- ŠVEC, V. (ed.). *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. 1. vyd. Brno: Paido, 2000. 233 s. ISBN 80-85931-87-7.
- VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 1. vyd. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2002. 51 s. ISBN 80-7290-077-3.
- WALTEROVÁ, E. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2001. 259 s. ISBN 80-7290-059-5.

Vliv informačních technologií na motivaci žáků

PhDr. Věra Radváková , Ph.D., Vysoká škola ekonomická v Praze, nám. W. Churchilla 4, 130 67 Praha 3, e-mail: RadvakovaVera@seznam.cz

Abstrakt: S rozvojem technologií se proměňuje prostředí, v němž se výchova a vzdělávání odehrává. V rámci pedagogických disciplín je třeba se stále více zamýšlet nad tím, jaký vliv má používání informačních a komunikačních technologií na žáky, učitele i na celý vzdělávací systém. Autorka se soustředí na otázky motivace žáka ve výuce. Ve výzkumném šetření zkoumá, jak významnou motivační roli mohou sehrát právě informační a komunikační technologie používané učitelem ve vyučovací hodině a jak tuto problematiku vnímají sami žáci. Dává do poměru dobré vybavení škol informační a komunikační technikou a její možné využití pro motivaci žáků k učení, k tématu, k danému předmětu.

Klíčová slova: motivace, informační a komunikační technologie, vzdělávání, informačně technologické kompetence, informační společnost

The influence of information technology on the motivation of pupils

Abstract: With the development of technology the environment in which education takes place is being transformed. Within the framework of pedagogic disciplines more and more thought needs to be devoted to the issue of what influence the use of information and communication technology has on pupils, teachers and the entire educational system. The author focuses on the question of the motivation of pupils in lessons. In a survey she explores the important motivational role that can be played by information and communication technology employed by a teacher in class and how pupils themselves view the issue. She also considers good information and communication technology equipment for schools and its possible use in the motivation of pupils with regard to lessons, themes and a given subject.

Key words: motivation, information and communication technology, education, information and technology proficiency, information society

Cíl

V předkládaném příspěvku se věnujeme především otázkám motivace z hlediska využívání informačních a komunikačních technologií přímo ve výuce. Navazujeme na závěry konference ICOLLE 2014 (Danielová - Linhartová, 2014), kde se účastníci v několika příspěvcích zamýšleli nad tím, že se stále více objevují nedostatky a disproporce mezi rychlým rozvojem informační společnosti a současným školským vzdělávacím systémem. Používání informačních a komunikačních technologií (ICT) ve školách je nutné vnímat ze tří hledisek – z hlediska technologického, myšlenkového

a etického. Diskuze zkušených pedagogů a aktuální výzkumy potvrzují přeceňování technologického hlediska. (Radváková, 2014) Naším cílem je zjistit, jak ICT vnímají žáci. Vhodně zvolená motivace je často startem pro vzbuzení zájmu a pro kognitivní aktivizaci žáků pro určitý studijní obor. Zajímalo nás, jak významnou motivační roli mohou sehrát právě informační a komunikační technologie používané ve vyučovacích hodinách. Zda může technika do určité míry lépe či více motivovat žáky při výuce než samotný učitel.

Materiál a metody

Text vychází z vlastních dlouholetých pedagogických zkušeností autorky a metod, které jsou uplatňovány v pedagogickém procesu na střední i vysoké škole. Závěry se opírají o data z dotazníkového šetření, které autorka prováděla na středních a základních školách ČR v únoru – květnu 2015. Získané poznatky jsou dále zpracovány prostřednictvím základních metod vědecké práce.

Výsledky a diskuze

Používání informačních technologií se stalo běžnou součástí života lidí na celém světě. S vlivem technologií se proměňuje prostředí, v němž se výchova a vzdělávání odehrává. Nová média nabídla uživatelům způsoby komunikace, které propojily lidstvo bez ohledu na čas a geografickou polohu. Komunikace formou elektronické pošty, poskytování informací formou webových stránek jsou dnes standardem většiny českých škol. Technologie se uplatňují v různé míře ve vyučovacích předmětech, ale také mimo hlavní výuku při projektových a zájmových aktivitách. Využití informačních a komunikačních technologií je tedy v současnosti i ve vzdělávacím systému nutnou podmínkou pro úspěšné působení v globalizovaném světě. Poslední výzkumy ukázaly (ICILS, 2013) na výbornou vybavenost informační a komunikační technikou v českých školách. Tyto technologie jednoznačně usnadňují přístup k informacím učitelům i žákům. Zjednodušují správu a řízení školy. Škola se stala nezbytnou součástí informační společnosti. Je však nutné zohlednit fakt, že lidské poznání stále naráží na určité meze porozumění. Právě škola a především učitelé rozhodujícím způsobem působí na žáka v procesu mezi poznáním a porozuměním na jedné straně a konáním na straně druhé.

Protože cílem letošní konference je zhodnotit stav zajišťování a hodnocení kvality ve vzdělávání, zajímala nás konfrontace efektivity (efficiency), což je poměr mezi dosaženými výstupy a vynaloženými vstupy a efektivnosti (effectiveness) jakožto stupně dosaženého cíle (Průcha, 2015) při použití jakékoliv informační a komunikační technologie v jednotlivých vyučovacích předmětech. Opíráme se především o data průzkumného šetření mezi žáky středních a základních škol. Je nutné školy informačními technologiemi ne pouze vybavovat, ale stále častěji se zamýšlet, jaký vliv má používání ICT na žáky, učitele i na celý vzdělávací systém. Předmětem našeho zájmu je především dopad využívání ICT na motivaci žáků, na vlastní výuku jednotlivých

předmětů. Dále zjišťujeme, zda tyto předměty (používá-li se ICT) žáky více baví, mají o ně větší zájem, moderní technologie žáky případně zaujmou více než výklad učitele a v neposlední řadě i jakým informacím žáci více důvěřují.

Vliv používání ICT při vzdělávání je většinou identifikován jako pozitivní. Pojetí informačně technologické výchovy by mělo podporovat rozvoj schopností, resp. kompetencí, umocňujících adaptabilitu žáků, transfer vědomostí a dovedností do nových kontextů a schopnost učit se v rychle se měnícím prostředí. Mělo by být také rozvíjeno kritické myšlení žáků, jejich schopnost rozhodovat se a věcně argumentovat, informatické a algoritmické myšlení, přispívat k rozvoji tvůrčího myšlení žáků a podpoře jejich kreativity. Tyto požadavky postupně vedou v praxi k aplikaci kompetenčního přístupu podporujícího přenositelnost znalostí a dovedností v informačně technologické výchově.

Stav a pojetí rozvoje informačně technologických kompetencí

Výzkumy, které by se v širším rozsahu primárně zabývaly stavem a pojetím informačně technologické výchovy na školách v České republice, chybí. Dosavadní výzkumné aktivity se věnují spíše technickému vybavení škol a využití ICT z hlediska učitelů. I takto koncipované studie se však, byť okrajově, naší problematiky dotýkají a přinášejí dílčí zjištění. Již ve výzkumu dopadů školení SIPVZ¹⁰⁶ se objevily souvislosti ukazující na značné rozdíly v odborné úrovni učitelů informatiky a v úrovni využití ICT ostatními učiteli. O různých pojetích a směrech implementace ICT do edukačních aktivit na českých školách pak částečně vypovídají i případové studie realizované v rámci řešení mezinárodního projektu SITES¹⁰⁷. Jistým srovnáním zde mohou být též poslední výsledky¹⁰⁸ mezinárodního výzkumu ICILS¹⁰⁹, jehož cílem bylo ozřejmit stav počítačové gramotnosti v 19 státech včetně České republiky a umožnit vzájemnou komparaci. O úrovni vzdělávacího prostředí vypovídají, k danému tématu, též některé výsledky výzkumu TALIS¹¹⁰. Z dosavadních výzkumů se na problematiku stavu a pojetí informačně technologické výchovy (pouze na ZŠ) výrazněji zaměřil projekt VIV06 (Rambousek, 2007), který jako hlavní problémy identifikoval nejasnou koncepci na státní úrovni (RVP), která na úrovni škol (ŠVP) vedla k diametrálně odlišným způsobům realizace, personálního zabezpečení příslušných předmětů a v neposlední řadě též materiálního a technického zabezpečení. Informačně technologická výchova inklinuje k zúženému pojetí orientovanému na uživatelské dovednosti, zvládnutí základních, většinou kancelářských, aplikací a vyhledávání informací. Nezanedbatelným faktorem jsou učitelé s rozličnými didaktickým i přístupy a odbornou úrovní v oblasti ICT.

¹⁰⁶ SIPVZ – Státní informační politika ve vzdělávání

¹⁰⁷ SITES – Second Information Technology in Education Study – <http://it.pedf.cuni.cz/sitesm2/>

¹⁰⁸ šetření probíhalo v březnu 2013 na 170 školách ČR

¹⁰⁹ ICILS – International Computer and Information Literacy Study – <http://www.icils.cz/>

¹¹⁰ TALIS – Teaching and Learning International Survey – <http://www.talis.cz/talis2008-dokumenty.html>

Informačnětechnologické kompetence se objevují na významném místě mezi klíčovými kompetencemi a nabývají srovnatelného významu se základní gramotností.

Motivace a využívání informačních technologií

S pojetím moderního vyučování, během něhož učitelé ve větší či menší míře používají informační a komunikační technologie, souvisí i motivace žáků. Motivace je prostředkem aktivizace žáka v procesu učení, je předpokladem zvyšování aspirační úrovně osobnosti ve vzdělávacím procesu. Má svůj podíl na usměrňování zájmů, rozvoji schopností jedince a jeho nadání pro určitý obor. Motivace je nejčastěji definována jako hnací síly člověka, kterými jsou úsilí, touhy, přání. Je to vnitřní stav duše člověka, který jej aktivuje nebo uvádí do pohybu. Motivovaná osoba pracuje pilně, nemá výkyvy a je orientovaná na důležité cíle. Motivace zahrnuje úsilí, vytrvalost a cíle. (Srov. Heckhausen, Armstrong, Deci, Stredwick) Motivovat druhé znamená přimět je sledovat žádoucí směr k dosažení cíle. Motivace je vždy řízena cílem, kterého se snažíme dosáhnout. Lidé jsou motivováni, když věří, že jejich konání a jednání povede k cíli a dosáhnou uspokojení svých potřeb a přání.

V pedagogice je motivace nejčastěji popisována jako výsledek interakce mezi osobností žáka, učitelem, spolužáky, učivem. Motivace k učení je sama naučená, na jejím vytváření se nejvíce podílí nápodoba vzorů, jasné vyjadřování požadavků, očekávání a přímé pokyny osob. Motivace žáka se také mění s věkem, na sekundární škole dochází často k motivační krizi ve vztahu ke školnímu učení. Odmítání školy a učitelů je někdy vnímáno jako vrstevníky oceňovaný projev dospělosti. Učitel může žákovi pomoci, když se mu podaří zaujmout ho pro hodnoty a cíle, jež může dospívající vnímat jako odpovídající jeho vlastnímu životnímu projektu. (Srov. Lumsdenová, Piťha, Helus, Průcha, Kalhous, Obst)

Zajímalo nás, jak významnou motivační úlohu mohou sehrát informační a komunikační technologie používané během vyučovací hodiny. Motivace je psychologický proces, který je nutný k dosažení výsledků. V rovnici výkonu, skládající se ze znalostí, dovedností, školního vybavení a motivace, je motivace složkou, která umožňuje ostatní prvky do jisté míry nahradit. Různé motivační teorie upozorňují na komplexnost procesu motivace, která souvisí s různorodostí lidské osobnosti. Učitel by měl znát různé přístupy k motivaci, aby byl schopen motivaci vhodně nastavit s ohledem na žáky a cíle, které chce dosáhnout. Nezaměřujeme se tentokrát na roli motivace ve vyučovacím procesu, ale chceme dát do poměru dobré vybavení škol informační a komunikační technikou a její možné využití v rámci motivace žáků k danému předmětu, k tématu, k učení. Zamýšleli jsme se nad tím, zda a jakou roli hraje dobré technické a technologické vybavení škol při motivování žáků v přístupu k jednotlivým předmětům. Zda může technika do určité míry lépe či více motivovat žáky při výuce než samotný učitel.

Výzkumné šetření

Předmět a hlavní cíl výzkumu

Z uvedených východisek vycházelo výzkumné šetření. Cílem výzkumu bylo zjistit, jaký vliv mají informační a komunikační technologie na motivaci žáků během výuky, do jaké míry žáci vnímají atraktivnost technologie a virtuálního světa v rámci přírodovědných i humanitních předmětů. Zajímalo nás také, zda žáci více důvěřují informacím, které najdou na internetu, nebo informacím, které jim předá učitel ve škole. Mají-li možnost výběru, zda dají přednost během vyučovací hodiny diskuzi s učitelem, nebo práci s počítačem. Soustředili jsme se výhradně na názory žáků. Při určování výzkumných cílů byl kladen důraz na všechny prvky, které s tématem souvisejí.

Metody a průběh výzkumu

Šetření, o které závěry opíráme, bylo především kvantitativní. Jedná se o výzkum žáků základních škol a víceletých gymnázií České republiky. Základním výzkumným nástrojem byl dotazník pro žáky. Doplnující je forma hospitace jako metoda přímého pozorování pedagogického procesu. Celkově dotazník obsahoval jednoduchých 10 otázek. Vyplnění trvalo v průměru 10 minut. Pokud jde o povahu otázek, vyskytovaly se otázky uzavřené a poslední otázka byla polozavřená. Variability dotazování jsme se snažili dosáhnout tím, že respondenti měli možnost zakroužkovat více odpovědí v případě, že by jim nevyhovovala pouze jedna možnost. Tuto možnost žáci nevyužili.

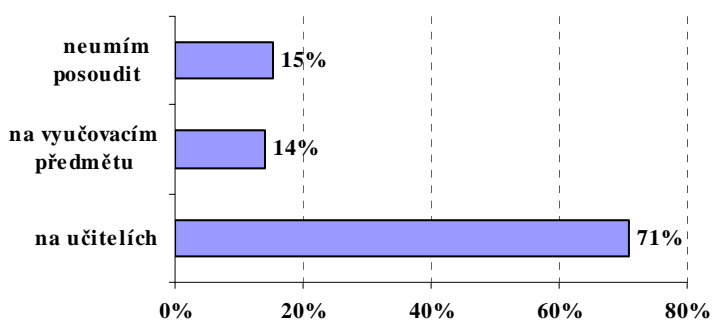
Pro získání dostatečného množství respondentů bylo osloveno šest základních škol a tři gymnázia. Pro školy jsme připravili 700 dotazníků, které byly rozdány žákům. Výsledky šetření pracují s 640 vyplněnými dotazníky. Návratnost 91 % můžeme považovat za vysokou. Před zahájením výzkumu jsme zformulovali nulovou hypotézu a poté začali sbírat data. Spočítali jsme pravděpodobnost, s jakou bychom mohli obdržet pozorovaná data. Klíčovou otázkou byl výběr samotných respondentů. Vybrali jsme žáky 5. a 9. tříd základní školy a první ročník čtyřletého a odpovídající ročník šestiletého a osmiletého gymnázia. Dalším měřítkem byla velikost a počet obyvatel města, ve kterém respondenti žijí (respektive města, ve kterém sídlí škola). Města s počtem 10 tisíc obyvatel a méně byla zastoupena 70 %, s počtem 90 až 200 tisíc obyvatel 20 % a 500 tisíc a více obyvatel 10 %. Zjišťovali jsme i velikost školy. Počet 200-400 žáků ve škole 70 %, 400-700 žáků 30 %. Ve výzkumném vzorku byla zastoupena v podstatě rovnoměrně obě pohlaví, konkrétně chlapci tvořili 48 % a děvčata 52 %. Součástí výstupu je i reflexe možných zkreslení, která náš průzkum mohla ovlivnit. Tím prvním je samotná povaha šetření: šlo o průzkum empirický, ale nikoli na základě testování, nýbrž převážně hodnocení. Zkoumali jsme tedy nikoli nezpochybnitelná data, ale převážně mínění, někdy přání respondentů.

Vybrané výsledky šetření

Následující část obsahuje zjištěná data ze zpracovaného dotazníku. Uvědomujeme si, že jsou to především vyučovací hodiny informatiky, kde se žáci dnes už samozřejmě

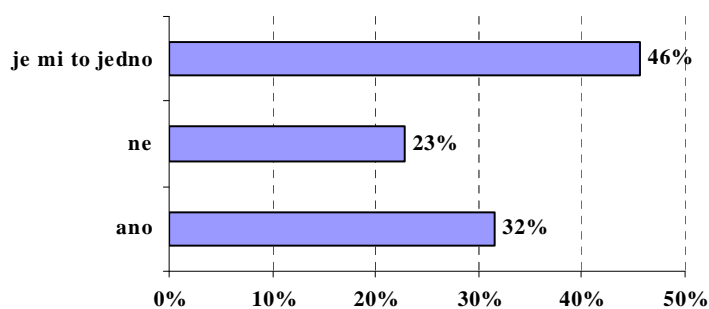
s informační a komunikační technikou a technologií setkávají. Informatiku jsme z našeho výzkumu zcela záměrně vyřadili. Jde nám pouze o motivační roli ICT pro ostatní vyučovací předměty. Stav používání informační a komunikační technologie v jiných předmětech než v informatice je veskrze uspokojivý. Celých 94 % žáků na otázku, zda *Používají učitelé ve vaší škole informační a komunikační technologie (ICT) i v jiném předmětu než v informatice?*, odpovědělo *ano*, pouhých 6 % respondentů odpovědělo *ne*. Následující grafy jsou ilustrací základních pohledů žáků na používání ICT ve vyučovacích hodinách přírodovědných i humanitních předmětů.

1. *Myslíš si, že záleží používání ICT více na učitelích, nebo na vyučovacím předmětu?*



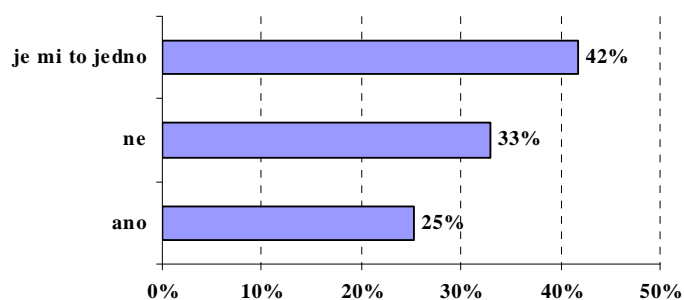
Obrázek 1. Odpovědi na otázku č. 1 v procentech

2. *Baví Tě více přírodovědné předměty (fyzika, chemie, biologie, matematika apod.), když učitel(ka) používá informační a komunikační technologie?*



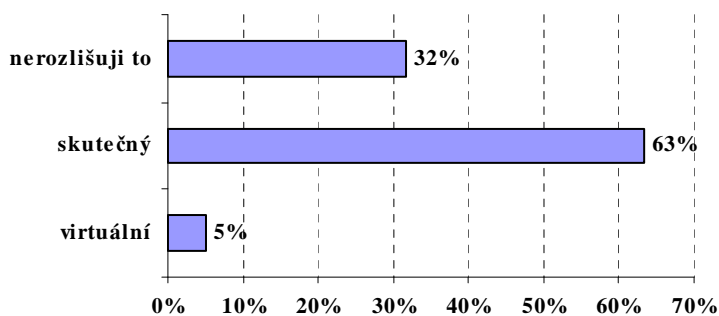
Obrázek 2. Odpovědi na otázku č. 2 v procentech

3. *Baví Tě více humanitní předměty (čeština, dějepis, občanská nauka, cizí jazyky apod.), když učitel(ka) používá informační a komunikační technologie?*



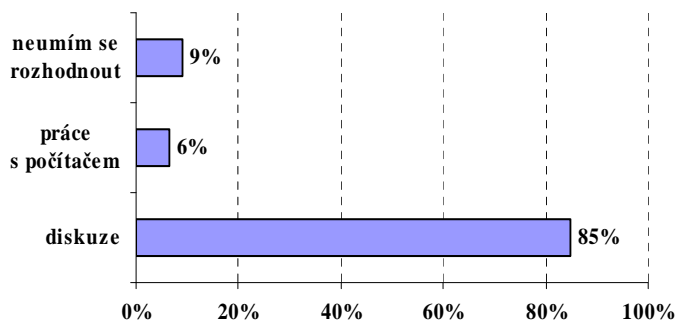
Obrázek 3. Odpovědi na otázku č. 3 v procentech

4. Zaujme Tě více složitý virtuální pokus nebo jednodušší pokus, který děláte sami s učiteli?



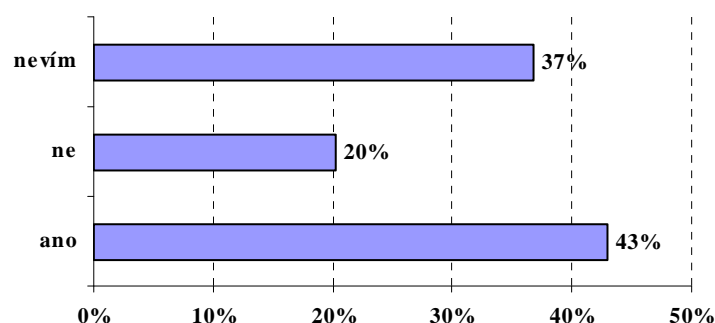
Obrázek 4. Odpovědi na otázku č. 4 v procentech

5. Můžeš-li si vybrat, dáš během vyučovací hodiny přednost diskuzi s učitelem(učitelkou) a spolužáky, nebo práci s počítačem?



Obrázek 5. Odpovědi na otázku č. 5 v procentech

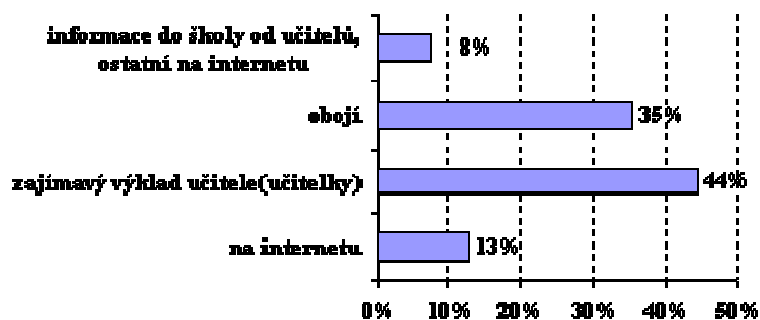
6. Představ si, že jsi učitel(ka), budeš během vyučování používat informační a komunikační technologie?



Obrázek 6. Odpovědi na otázku č. 6 v procentech

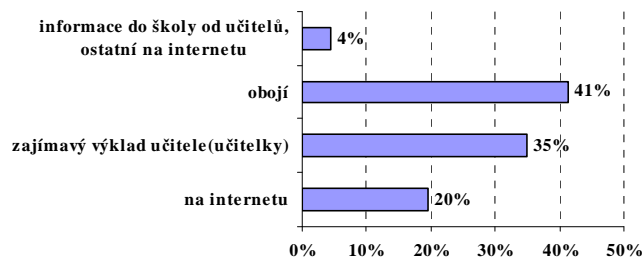
Další dvě otázky směřovaly na možnosti a způsob získávání informací, neboť s novým pohledem na informace se začínají objevovat i otázky vyhledávání a šíření informací. S tím velmi úzce souvisí i charakter vědomostí a dovedností, které žáci nabývají právě v průběhu školního vzdělávání. Hraje školní výuka stále zásadní roli pro získávání a interpretaci informací?

7. Vyhledáváš si raději informace sám(sama) na internetu, nebo máš raději zajímavý výklad učitele(učitelky)?

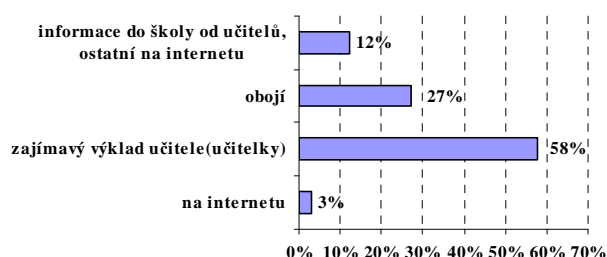


Obrázek 7. Odpovědi na otázku č. 7 v procentech

GYMNÁZIA

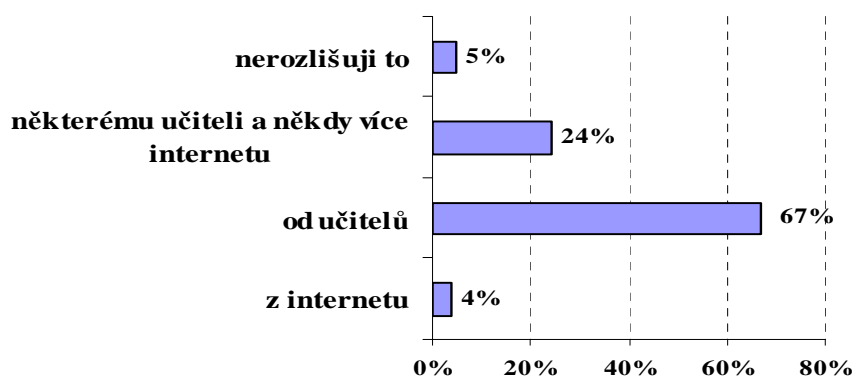


ZÁKLADNÍ ŠKOLY



Obrázek 8. Odpovědi na otázku č. 7 v procentech. – rozlišení základní a střední školy

8. Důvěřuješ více informacím, které najdeš na internetu, nebo informacím, které Ti předává učitel(ka) ve škole?



Obrázek 9. Odpovědi na otázku č. 8 v procentech

Závěr

Ve výzkumném šetření jsme vycházeli z předpokladu, že školy jsou informační a komunikační technikou dobře vybavené a učitelé tuto techniku využívají. Tento předpoklad se nám plně potvrdil. Zajímal nás především motivační dopad ICT na žáky. Poslední otázka dotazníku zjišťovala vnímání přemíry informací, které žáci dostávají.

Právě v získávání a zpracování informací v rámci vzdělávacího procesu sehrávají informační technologie významné změny. Dnešní svět stojí na moderních technologiích, které umožňují vytvářet a šířit informace v téměř neomezeném množství. Informace se stala fenoménem doby, její přesnost se stává zdrojem konkurenční výhody. A právě v této otázce 67 % žáků, zapojených do výzkumného šetření, odpovědělo, že více

důvěřují informacím od učitelů. Více než překvapivé bylo, že jen malé množství žáků (4 %) upřednostňuje informace vyhledané na internetu.

Každý pedagog by měl naplno vnímat tuto zodpovědnost, kterou někdy v průběhu výchovně vzdělávací práce můžeme podcenit. S tím souvisí i odpovědi na otázku číslo 7 *Vyhledáváš raději informace sám (sama) na internetu, nebo máš raději zajímavý výklad učitele (učitelky)?* Celých 44 % žáků má raději zajímavý výklad učitele, 35 % obojí, 8 % respondentů rozlišuje informace, které potřebuje pouze pro školní vyučování a 13 % žáků dává přednost vyhledávání informací na internetu. V odpovědích na tuto otázku byl znatelný posun u žáků gymnázií a žáků základních škol. Na základních školách zajímavý výklad učitele preferuje 58 % žáků, na gymnáziu 35 %. Jistě není pro pedagoga překvapivé, že ve vyhledávání informací na internetu dává přednost 20 % žáků gymnázia a pouhá 3 % žáků základní školy. Pozitivně pro učitele i žáky gymnázií vyznívá fakt, že pouze 4 % odlišují informace do školy od ostatních. Neomezují tedy školní vzdělávání na několik izolovaných oblastí, jak je často kritizováno.

Přesvědčivě pro ICT nevyzněla ani odpověď na otázku 6 *Představ si, že jsi učitel (ka), budeš během vyučování používat informační a komunikační technologie?* – 43 % ano, 37 % nevím, 20 % ne. Nejvíce však vzhledem k očekávání řešitele překvapila sebraná data k otázce číslo 5: *Můžeš-li si vybrat, dáš během vyučovací hodiny přednost diskuzi s učitelem (učitelkou) a spolužáky, nebo práci s počítačem?* Celých 85 % žáků dá přednost diskuzi s učitelem a spolužáky před prací s počítačem. Odpovědi se ani výrazně nelišily u žáků středních a základních škol. I tady platí, že přímá komunikace mezi učitelem a žákem je základ profesních kompetencí pedagogů. Žáci chápou, že ve škole si mohou znalosti nejen doplnit, ale i pochopit různé podstatné vztahy a souvislosti. Z pedagogického hlediska by učitele neměl překvapit ani fakt, že 63 % žáků upřednostňuje skutečný (byť jednoduchý) pokus ve školní laboratoři před složitým virtuálním pokusem (pouze 5 % odpovědí).

Na přímé otázky, zda žáky více baví jednotlivé předměty, když učitel používá ICT, byly odpovědi téměř jednoznačné – na obě otázky skoro polovina respondentů (46 % a 42 %) odpověděla, že je jim to jedno. Sice žijeme v informační společnosti a používání ICT se stalo pro žáky nezbytností, přesto je to stále škola a především učitel, který rozhodujícím způsobem působí na žáka v průběhu vzdělávacího procesu. Učitel hraje zásadní roli při motivování žáků k učení, ke zvýšení zájmu o daný předmět, o dané téma, k získávání ověřených informací. Je důležité, aby uměl během vyučovací hodiny dané informace nejen srozumitelně a zajímavě sdělovat, ale i vyvolat v posluchačích určité reakce. Tato komunikace ve škole, během vyučování zřetelně stojí vždy na určité dobové normě, na určitých souvislostech. V dnešní době je proto nezbytné zapojit do výuky i ICT. Náš průzkum však prokázal, že učitel má u žáků výsadní postavení a v rámci motivace zatím žádná současná moderní technologie učitele nenahradí.

Ve vyučovací hodině je nutné, aby touhu žáka po poznání doplnily nebo nahradily právě různé motivační metody, kterými učitel disponuje. Mezi vnější motivy rozhodně patří i využití informační technologie a technických výukových prostředků. Průzkumně

šetření nepotvrdilo velký motivační vliv ICT na žáky. Sebraná data naopak dokazují důležitost přímé interakce učitel – žák ve výuce. Otázkou zůstává, proč žáci částečně nedoceňují možnosti informačních a komunikačních technologií ve škole a neuvědomují si vhodnou motivaci k určitým tématům i prostřednictvím těchto technologií. Další otázkou, na kterou náš průzkum neodpověděl, je míra zkušeností českých učitelů s ICT a schopnost využívat tyto technologie tak, aby se staly motivační. Tyto náměty bereme jako možné téma pro další průzkumné šetření.

Použitá literatura

- ARMSTRONG, M. *Armstrong's Handbook of Human Resource Management Practice*. London: Kogan Page, 2009. ISBN 978-0-7494-5242-1.
- DANIELOVÁ, L., LINHARTOVÁ, D., FOLTOVÁ, L., SKALICKÁ, I. *Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2014*. Brno: Mendelova universita, 2014. ISBN 978-80-7509-001-0.
- DECI, E. L. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum, 1985.
- HASSAN, R. *The information society*. Praha: Polity, 2008. ISBN 978-07456-4180-5.
- HECKHAUSEN, J. *Motivation und Handeln*. Berlin: Heidelberg, 2010. ISBN 978-3-642-12692-5.
- KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- NEUMAJER, O. *ICT kompetence učitelů*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2007.
- PIŤHA, P., HELUS, Z. *Návrh pojetí občanské školy*. Praha: Portál, 1994.
- PRUCHA, J. *Česká vzdělanost*. Praha: Wolters Kluwer, 2015. ISBN 978-80-7478-6754.
- RADVÁKOVÁ, V. *Professional and Personality Cultivating Competence*. In: *Teachers' Competences International Education for Development*. Praha: Institute of Education and Communication, 2009. ISBN 978-80-213-1958-5.
- RADVÁKOVÁ, V. *Nedostatky českého vzdělávacího systému v informační společnosti*. In *Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2014*. Brno: Mendelova universita, 2014. ISBN 978-80-7509-001-0.
- RAMBOUSEK, V. *Výzkum informační výchovy na základních školách*. Plzeň: Koniáš, 2007.
- SEARLE, J. *Making the Social World. The Structure of Human Civilization*. Oxford: University Press, 2010. ISBN 978-01953-961-71.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. 2007. Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/159.pdf>.

Akčný výskum ako nástroj autoevalvácie školy

RNDr. Mária Rychnavská, Regionálne pracovisko MPC, Ševčenkova 11, 850 05 Bratislava, Slovenská republika, e-mail: maria.rychnavska@mpc-edu.sk

RNDr. Mária Nogová, PhD., Regionálne pracovisko MPC, Ševčenkova 11, 850 05 Bratislava, Slovenská republika, e-mail: marianogova@centrum.sk

Abstrakt: Cieľom príspevku je opísať väzbu medzi autoevalváciou školy a akčným výskumom, charakterizovať akčný výskum z hľadiska metodológie výskumu a na konkrétnej ukážke uplatniť 8-krokový model akčného výskumu v riadiacej činnosti vedúceho pedagogického zamestnanca na zabezpečenie kvality procesov na úrovni školy alebo triedy a na základe analýzy výstupov z kontinuálneho vzdelávania vedúcich pedagogických zamestnancov ukázať riešenia na riadenie zmien vybranej oblasti procesu výchovy a vzdelávania. Autonómnosť školy spočíva v tom, že škola si sama plánuje procesy a volí stratégiu svojho rozvoja. Pravidelne získava a analyzuje informácie, uvedomuje si svoje postavenie v regióne, svoju konkurencieschopnosť a prosperitu. Správne nastavenie procesov robí školu z dlhodobého hľadiska lepšou a úspešnejšou.

Kľúčové slová: kvalita, autoevalvácia školy, akčný výskum, 8-krokový model akčného výskumu, výskumné otázky, metódy výskumu, nástroje

Action research as an instrument of school self-evaluation

Abstract: The paper's aim is to describe the link between the school's self-evaluation and action research, to define the action research in terms of research methodology and, using a specific example, to apply the 8-step model of action research in the chief pedagogical employee's of ensuring quality of processes at the school or class level, and to demonstrate selected training and education process management change solutions based on the chief pedagogical employee's continuous education output analysis. School autonomy lies in the school itself planing the processes and choosing its development strategy. It regularly receives and analyses information, realizes its position in the region as well as its competitiveness and prosperity. The correct setup of processes makes the school better and more successful in the long-term perspective.

Key words: Quality, self-evaluation of school, action research, eight-step model of action research, research questions, research methods, instrument

1. Autoevalvácia školy

Autonómnosť školy spočíva v tom, že škola si sama plánuje procesy a volí stratégiu svojho rozvoja. Pravidelne získava a analyzuje informácie, uvedomuje si svoje postavenie v regióne, svoju konkurencieschopnosť a prosperitu. Správne nastavenie

procesov robí školu z dlhodobého hľadiska lepšou a úspešnejšou (M. Rychnavská, M. Šnídlová, 2011). Autoevalvácia je v skutočnosti sebahodnotenie a reflexia, ktoré škole ukazuje ďalšiu perspektívu a určuje jej budúcnosť. Autoevalvácia dáva pedagogickým zamestnancom školy priestor na tímovú prácu a spoločné premýšľanie o tom, ako školský vzdelávací program vrátane edukačného procesu zlepšovať, aby škola splnila predstavy o najnovšej podobe výchovy a vzdelávania a zabezpečila aktívne učenie sa žiakov. Plánovací a hodnotiaci proces v škole pozostáva z 5 stupňov:

SWOT analýza aktuálneho stavu	• Kde sme teraz?
Zameranie, priority, ciele školy	• Kam smerujeme?
Stratégia školy, výučby	• Ako to dosiahneme?
Obsah výučby	• Čo k tomu využijeme?
Autoevalvačná činnosť	• Ako zistíme, že sa nám darí?

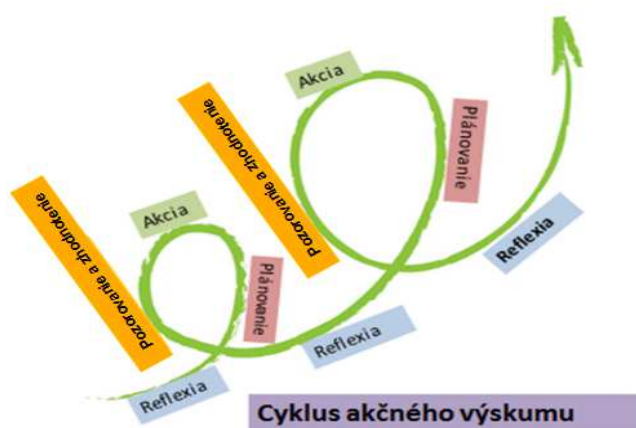
V prvom rade je dôležité poznanie silných a slabých stránok školy, ktoré nám umožní odpovedať si na prvú otázku *Kde sme teraz?* a následne formulovať ciele školy, motivovať pedagogických zamestnancov k osobnej zaangažovanosti na jej chode. Na druhú otázku *Kam smerujeme?* dokážeme odpovedať ak pochopíme vnútorné mechanizmy procesov, ktoré prebiehajú v škole a dokážeme vytvoriť vnútorný dialóg medzi vedením školy a pedagogickými zamestnancami, žiakmi, rodičmi, zriaďovateľmi a ostatnými partnermi školy. *Ako to dosiahneme? Čo k tomu využijeme?* sú ďalšie otázky, na ktoré potrebujeme hľadať odpovede. Kľúčovým dokumentom školy je ŠkVP, ktorý vnímame ako komplexný dokument obsahujúci zameranie školy, priority a rozvojové ciele. Na plnenie rozvojových cieľov nastavujeme stratégiu školy a zabezpečujeme transfer inovácií do procesov školy. Piaty stupeň z hľadiska zisťovania kvality školy tvorí významnú časť riadiacich procesov. Odpovedáme na otázku: *Darí sa nám?* Prostredníctvom autoevalvácie získava škola spätnú väzbu o vlastnom rozvoji. Autoevalvácia je proces, ktorý umožňuje škole kriticky hodnotiť vlastnú prácu a odpovedať na otázky: Aká kvalitná je naša práca? Akým spôsobom môžeme zisťovať a zabezpečovať kvalitu školy, vzdelávania? Ako to vieme?

2. Akčný výskum v riadiacej činnosti vedúceho pedagogického zamestnanca

Akčný výskum je aplikovaný výskum, na ktorého realizácii sa podieľajú pedagogickí zamestnanci (praktici), ktorí systematicky, riadene a kontrolovane overujú svoju profesijnú a riadiacu prax. Škola na stanovenie vlastného rozvoja môže uplatniť akčný výskum a využiť autoevalváciu ako východisko na identifikáciu problémov a taktiež v závere výskumu na preukázanie zmeny.

2.1 Fázy 8-krokového modelu akčného výskumu

Akčný výskum možno realizovať na troch úrovniach, a to na úrovni vzdelávacej politiky, školy a výučby. V ďalšej časti budeme bližšie opisovať akčný výskum na úrovni školy. Akčný výskum je nástrojom, ktorý pomáha vedúcim pedagogickým zamestnancom lepšie poznať problémy vlastnej praxe a riešiť ich. K základným fázam akčného výskumu patrí získavanie poznatkov o probléme (výskum) a uplatňovanie riešenia problému (akcie). Podstatu akčného výskumu vystihujú slová: **výskum** (plánovanie) a **akcia** alebo reflexia a konanie (realizácia, pozorovanie a zhodnotenie). V zásade ide o fázy, ktoré sa opakujú v gradujúcom cykle obr. 1, akčný výskum môžeme teda nazvať aj reaktívnym akčným výskumom, vedúci pedagogický zamestnanec aj učiteľ najprv zbierajú informácie (reflexia) a potom realizujú svoje zámery (akcia). Cieľom je, aby sa akcia neustále zlepšovala a tým sa dosahovala vyššia kvalita vybraných procesov školy. (M. Rychnavská, M. Nogová, 2013).



Obrázok 1. Gradujúci cyklus reflexie a akcie ako podstata akčného výskumu

Proces akčného výskumu môžeme opísať aj podrobnejšie, prostredníctvom ôsmich fáz. Fázy akčného výskumu na seba nadväzujú a korešpondujú s plánovacím a hodnotiacim procesom školy. Začíname hľadaním východísk výskumu (1), to znamená, odpovedáme si na otázky *Akej oblasti procesu školy chceme venovať pozornosť? Čo chceme skúmať? Aký máme problém? Sme schopní úlohu zvládnuť? Akú máme šancu na úspech?* Pri hľadaní odpovedí na položené otázky venujeme pozornosť SWOT analýze školy. Po zodpovedaní týchto otázok si vytvárame predstavu o skúmanom jave, navrhujeme postupy na získavanie vstupných dát a vyberáme si na to výskumné metódy a nástroje na získanie vstupných dát (2). Odporúča sa na začiatok riešiť jeden problém, aby škola dokázala čo v najkratšom čase preukázať zmenu. Získané dáta analyzujeme, interpretujeme zistenia (3) a formulujeme teoretické riešenia (4), z ktorých vyberáme optimálne riešenia (5). Tie následne aplikujeme do vybranej oblasti procesu školy (6).

V závere opäť pristúpime na zisťovanie výstupných dát, výsledky spracujeme, komparatívnou analýzou vyhodnotíme a preukážeme zmenu (7). Svoje postupy a skúsenosti spracujeme napr. formou prípadovej štúdie a následne ich prezentujeme na pôde školy a publikujeme (8).

Podrobnejšie o 8-krokovom modeli akčného výskumu sme uverejnili príspevok v ICOLLE 2013.

2.2 Stanovenie cieľov výskumu

Realizátor akčného výskumu, vedúci pedagogický zamestnanec potrebuje v úvode definovať ciele výskumu. Ciele výskumu korešpondujú s jednotlivými fázami výskumu, napr. definovať problém/y, zistiť východiskový stav, navrhnúť riešenia, uplatniť riešenia v procesoch školy alebo triedy a v závere preukázať zmenu po uplatnení navrhnutých riešení. Ideálne je, ak si výskumník stanoví jeden problém a hľadá optimálne riešenia a definuje cieľ výskumu.

Príklad 1:

- Zistiť úroveň čitateľskej gramotnosti žiakov na druhom stupni základnej školy (napr. v piatom a ôsmom ročníku).
- Overiť vplyv uplatnenia čitateľských stratégií a vybraných metód podporujúcich porozumenie textu na rozvoj čitateľskej gramotnosti žiakov.

Uvedený príklad 1 je podporený príkladom 2:

Príklad 2:

- Overiť vplyv transferu inovácií získaných kontinuálnym vzdelávaním učiteľov do edukačného procesu na zvýšenie miery aktívneho učenia sa žiakov.

2.3 Definovanie výskumných otázok

Výskumné otázky tvoria jadro akčného výskumu a plnia dve funkcie: pomáhajú nasmerovať výskum tak, aby poskytoval výsledky v súlade so stanovenými cieľmi a ukazujú cestu, ako výskum viesť.

Ukážky výskumných otázok

Otázky zamerané na čitateľskú gramotnosť:

- Pozná škola úroveň čitateľskej gramotnosti žiakov?
- Má škola vypracovaný strategický plán rozvoja čitateľskej gramotnosti?
- Pracuje škola systematicky na rozvoji čitateľskej gramotnosti žiakov?
- Akými nástrojmi škola zisťuje úroveň čitateľskej gramotnosti?
- Vplýva uplatnenie čitateľských stratégií a vybraných metód podporujúcich porozumenie textu na rozvoj čitateľskej gramotnosti?

Otázky zamerané na kontinuálne vzdelávanie učiteľov:

- Má škola vypracovaný plán kontinuálneho vzdelávania?
- Akú stratégiu si stanovila škola na profesijný rozvoj pedagogických zamestnancov?
- Sleduje škola, ako učiteľ prenáša získané informácie z kontinuálneho vzdelávania do edukačného procesu?
- Ako pracuje škola so zisteniami o využívaní informácií z kontinuálneho vzdelávania učiteľov v praxi?
- Hľadá škola riešenia na cyklické skvalitňovanie edukačného procesu?

2.4 Metódy výskumu

Z hľadiska metodológie uvádzame metódy na jednotlivé fázy akčného výskumu, upravené podľa Maňáka a Šveca (2004). Čísla uvedené pri jednotlivých metódach predstavujú fázy akčného výskumu vid'. príloha 1.

- **Metódy hľadania a vytvárania východísk skúmania (1):**
 - pozorovanie, skupinový rozhovor, brainstorming, hospitácia;
- **Metódy získavania a zhromažďovania údajov (2, 3, 7):**
 - rôzne typy pozorovaní, videozáznamy, audiozáznamy a ich následná transkripcia, rôzne typy interview, artefakty – žiacke práce, testy, listy, zápisy, poznámky, správy;
- **Metódy analýzy údajov (2, 3, 7):**
 - analýza, vyhodnotenie a interpretácia produktov činnosti, vytváranie kategórií a kódovanie údajov, analýza dilem;
- **Metódy praktickej teórie (metódy hľadania teoretického riešenia) (4):**
 - modelovanie, projektovanie, analýza a výber odbornej literatúry na praktické využitie riešenia problému;
- **Metódy vytvárania stratégií riešení (5, 6):**
 - projektovanie inovácií v procesoch školy alebo triedy, brainstorming, myšlienkové testovanie alternatív konania, analýza, vyhodnotenie a interpretácia riešení;
- **Spôsoby prezentácie výsledkov (8):**
 - prípadová štúdia, správa zo zisťovania.

2.4 Nástroje na získanie vstupných a výstupných dát

Nástroje predstavujú súbor prostriedkov, pomocou ktorých škola získava dáta. Výber nástrojov niekedy ani nie je tak rozhodujúci, ale skôr miera schopnosti porozumieť výsledkom, ktoré sme získali. Dôležité je, aby sa zainteresované subjekty zhodli na tom,

ktoré kritériá či indikátory (ukazovatele) považujú za rozhodujúce pri riešení problémov. Za nástroje výskumu považujeme: hospitačné hárky, autoevalvačné záznamy, myšlienkové mapy, portfóliá, dokumenty školy, žiacke práce a žiacke úlohy, výsledky žiakov, dotazníky alebo anketové lístky, testy, prepisy zvukových záznamov a pod.

3. Ukážka uplatnenia akčného výskumu v riadiacej činnosti vedúceho pedagogického zamestnanca

Základná škola v dedinke na pomedzí Súľovských vrchov má 150 žiakov a patrí medzi tie školy, kde za všetkým vidieť aktívnu prácu učiteľov. Riaditeľka je spokojná s prácou svojich kolegov, ale uvedomuje si, že popri každodenných problémoch školy venuje rozhovorom s učiteľmi málo času, dokonca nemá čas na systematické sledovanie a hodnotenie edukačného procesu. Aj teraz riešila zatekanie budovy po oprave strechy. Na chvíľu sa zastavila vo svojej kancelárii a na stole ju čakala listová obálka. Žiaci 4. ročníka boli súčasťou celoštátneho pilotného testovania žiakov. Testovanie bolo zamerané na zistenie úrovne čitateľskej gramotnosti v slovenskom jazyku a vlastivede v primárnom stupni vzdelávania. Výsledky ju nepotešili. Úspešnosť žiakov školy bola menej ako 50 %. Uvedomila si, že v ostatnom období venovala málo času priebežnému zisťovaniu úrovne čitateľskej gramotnosti aj napriek tomu, že testovanie bolo ohlásené vopred. Na chvíľu sa zastavila, začala rozmýšľať a kládla si otázky, ktoré zaznamenávala na papier.

- Výsledky by boli také isté aj v iných školách?
- Ako zlepšiť uvedený stav?
- Čo urobiť inak?
- Aký by mal byť prvý krok?
- Povedať výsledky učiteľom bez podrobnej analýzy alebo prísť aj so stratégiou riešenia?
- Chceme zlepšiť úroveň čitateľskej gramotnosti?
- **Významným a jediným ukazovateľom je výsledok t. j. úspešnosť menej ako 50%?**

Často sa stáva, že práve na základe uvedeného kvalitatívneho ukazovateľa sa hodnotí práca školy. My chceme ukázať, že takýto problém ovplyvňuje celý rad faktorov. Aby sa riaditeľke školy podarilo zvýšiť úroveň čitateľskej gramotnosti v škole, je potrebné sformulovať kritériá na rozvoj čitateľskej gramotnosti, podľa ktorých škola bude sledovať svoj rozvoj. Kritérium je určovací znak, ktorý je použitý na skúmanie kvality sledovaného javu.

Na informáciu uvádzame kritériá na sledovanie úrovne čitateľskej gramotnosti, ktoré sú hierarchicky usporiadané (tabuľka 1). Kritériá nie sú disjunktné, ale tvoria navzájom pospájaný, prelínajúci sa systém. Kritériá sú vertikálne zostavené do úrovni podľa dôležitosti a odstupňované jedným bodom. Kritériá jednej úrovne majú rovnakú váhu.

Na úrovni 1 je najnižšia bodová hodnota 1 a to z dôvodu, že bodovú hodnotu 1 dokážeme vyhodnotiť binárne, jav nastal alebo nenastal.

Tabuľka 1. Hierarchické usporiadanie kritérií na hodnotenie úrovne čitateľskej gramotnosti

úroveň	Hierarchické usporiadanie kritérií na hodnotenie úrovne čitateľskej gramotnosti					body	body spolu
5	Výsledky školy v národných a medzinárodných testoch					5	5
4	Škola má vypracovanú databázu úloh a testov k ČG	Škola pravidelne vyhodnocuje úroveň ČG	Škola má vypracovaný systém na analyzovanie výsledkov ČG			4	12
3	Učitelia spolupracujú pri implementácii ČG do vzdelávania	Škola má rozpracované stratégie čitateľskej gramotnosti				3	6
2	Učitelia sa zúčastňujú vzdelávaní v oblasti ČG	Učitelia publikujú svoje skúsenosti a zdieľajú ich rôznymi spôsobmi	Škola pravidelne zisťuje stav úrovne ČG žiakov 4. ročníka, 5. ročníka, 8. ročníka	Vedenie školy má vypracované hospitačné záznamy		2	8
1	Škola má vypracovanú stratégiu na implementovanie ČG	Škola má zabezpečené štandardizované testy	Učitelia sú presvedčení o tom, že CG má význam a chcú sa tomu venovať			1	3

Celkový súčet bodov je 34 bodov, čo predstavuje 100%.

Sledovanie úrovne z hľadiska každého kritériá sa uskutočňuje vybranými metódami a nástrojmi napr. pozorovanie, rozhovor, brainstorming, analýza, hospitácia, pozorovací záznam, testy, dotazník, hospitačný záznam a pod.. Škola na základe stanovených kritérií si spracuje plán rozvoja čitateľskej gramotnosti.

Uvádzame modelovú situáciu na sledovanie rozvoja čitateľskej gramotnosti opísanú do ôsmich fáz akčného výskumu.

1. Vstup do akčného výskumu

Na základe výsledkov testovania v 4. A, rozhovorov s učiteľmi a záverov z hospitačnej činnosti vedúcich pedagogických zamestnancov definovala odbornou-metodický problém nasledovne: **nízka úroveň čitateľskej gramotnosti žiakov**. Je potrebné sa venovať problematike systematicky. Má dobrý tím pedagógov a ak sa tomu bude venovať, výsledky jej zisťovania pomôžu aj ostatným školám.

Riaditeľka sa opäť vrátila k svojim otázkam, ktoré dopĺňala, napr. *Kto bude tvoriť výskumný tím? Budeme zisťovať úroveň čitateľskej gramotnosti v prvej línii iba vo vybraných triedach? Stanovíme si stratégiu rozvoja čitateľskej gramotnosti?*

Všetko si podrobne premyslela a na nasledujúci deň zvolala pracovné stretnutie s vybranými učiteľmi. Učiteľom položila dve otázky, na ktoré sa potrebovali pripraviť:

- V čom vidíte problém rozvoja čitateľskej gramotnosti žiakov (konkretizujte svoje úvahy).
- Navrhnete kroky, ktoré potrebuje urobiť škola, aby sa zvýšila úroveň čitateľskej gramotnosti žiakov.

Pracovné stretnutie bolo plné nápadov a riešení, tým že sa uskutočnilo v učebni, návrhy boli priebežne zaznamenávané na flipchart a do počítača.

Výsledkom stretnutia bol stanovený strategický plán rozvoja na najbližšie 2 roky:

Plán rozvoja čitateľskej gramotnosti do roku 2017

- ✓ **Zabezpečiť** štandardizované testy na zistenie východiskového stavu úrovne čitateľskej gramotnosti (ďalej len „ČG“) pre žiakov 4. ročníka, 5. ročníka a 8. ročníka.
T: máj 2015 Z: vedenie školy
- ✓ **Zistiť** východiskový stav úrovne ČG pre žiakov 4. ročníka, 5. ročníka a 8. ročníka.
T: jún 2015 Z: vedenie školy
- ✓ **Realizovať vzdelávanie** učiteľov na rozvoj ČG.
T: júl 2015
- ✓ **Vytvoriť modelové úlohy** na rozvoj ČG s definovaním procesov porozumenia a kritériami úspešnosti.
T: august 2015
- ✓ **Analyzovať úlohy** na rozvoj ČG (z učebnice a z iných zdrojov), ktoré boli implementované do edukačného procesu.
T: september 2015
- ✓ **Vybrať a opísať** čitateľské stratégie a metódy na rozvoj porozumenia textu.
T: október 2015

- ✓ **Navrhnuť úlohy** na rozvoj ČG pre jednotlivé procesy porozumenia pre vybrané predmety, tematický celok, ročník.
T: november 2015
- ✓ **Vytvoriť testy** na zisťovanie úrovne ČG pre vybrané ročníky.
T: október 2015
- ✓ **Vytvoriť hodnotiace nástroje** na overenie úspešnosti riešenia úloh.
T: január 2016
- ✓ Realizáciou pilotných testov overiť navrhnuté úlohy pre jednotlivé procesy porozumenia pre vybrané predmety, tematický celok, ročník.
T: február - máj 2016
- ✓ **Vyhodnotiť pilotné overenie a formulovať odporúčanie** na zlepšenie čítania s porozumením pre ďalšiu pedagogickú prax.
T: jún 2016

Od septembra 2016 do septembra 2017

- Pokračovať v tvorbe úloh na rozvoj ČG.
- Vytvoriť banku úloh na rozvoj ČG pre vybrané predmety v jednotlivých ročníkoch.
- Vytvoriť hodnotiace nástroje na overenie úspešnosti riešenia úloh.
- Priebežne overovať implementáciu úloh do edukačného procesu .

2. a 3. Vstupné meranie – zber vstupných dát a analýza a interpretácia údajov

Vedenie školy spolu s vybranými učiteľmi zabezpečí zber dát podľa jednotlivých kritérií. Výskumné metódy sú: hospitačná činnosť, štruktúrovaný rozhovor a testovanie. Vedenie školy analyticky spracuje hospitačné záznamy, uvedie pozitívne aspekty z vyučovacích hodín, vyjadrí sa na adresu transferu poznatkov zo vzdelávania do edukačného procesu. Výsledky z rozhovorov s učiteľmi spracuje samostatne. Získané dáta z testovania vybraná skupina učiteľov analyticky vyhodnotí, spracuje analýzu položiek testu.

4. Hľadanie teoretického riešenia

Cieľom konania vedenia školy a učiteľov je zvýšiť úroveň čitateľskej gramotnosti žiakov a vytvoriť podmienky na vzájomnú diskusiu medzi učiteľmi. Vedenie školy zabezpečí pre školu odbornú literatúru zameranú na testovanie žiakov, na tvorbu úloh na rozvoj čitateľskej gramotnosti a na výber čitateľských stratégií a metód na porozumenie textu.

5. Výber optimálneho riešenia

Základom na výber optimálneho riešenia budú výsledky zo sledovaní a vyhodnotenia vstupných údajov podľa kritérií.

Ciele vlastného výskumu boli sformulované nasledovne:

- **Zistiť východiskovú úroveň čitateľskej gramotnosti žiakov vo vybraných triedach.**
(stav zistiť testovaním)
- **Overiť transfer inovácií zo vzdelávania do edukačného procesu zameraný na rozvoj čitateľskej gramotnosti.**
(overiť hospitačnou činnosťou a rozhovormi s učiteľmi)
- **Overiť vplyv uplatnenia inovácií do edukačného procesu (napr. uplatnenie čitateľských stratégií a vybraných metód na porozumenie textu) na zvýšenie úrovne čitateľskej gramotnosti žiakov**
(overiť testovaním a rozhovormi s učiteľmi)

6. Realizácia

Učitelia boli oboznámení s kritériami, ktoré budú sledované a príbežne vyhodnocované. Počas obdobia jedného roka uplatňovali čitateľské stratégie a vybrané metódy na rozvoj porozumenia textu. Reakcie žiakov príbežne zaznamenávali. Vedenie školy vykonávalo systematicky hospitačnú činnosť, hospitačné záznamy taktiež príbežne analyzovali. Súčasťou hospitačných tímov boli aj predsedovia predmetových komisií a metodických združení. Vedenie školy si vypracovalo mesačný plán hospitačnej činnosti a stanovilo hospitačné tímy. Hospitáciu tvorili minimálne dvaja zástupcovia školy, z ktorých jeden bol členom vedenia školy. Všetci učitelia školy boli informovaní o pláne hospitačnej činnosti.

7. Výstupné meranie a spätná väzba

Po uplynutí školského roka boli navrhnuté postupy overované. Testom, ktorí učitelia vypracovali, bola zisťovaná opäť úroveň čitateľskej gramotnosti vo vybraných triedach. Test svojou úrovňou zodpovedal vstupnému testu. Vedenie školy spolu s učiteľmi, ktorí hospitovali na vyučovacích hodinách, analyticky spracovali záznamy a rozhovory s hospitovanými učiteľmi.

Vzájomnou komunikáciou si odpovedali na otázky:

Nastala zmena v sledovanej oblasti/kritérií? Aká, v čom?

Dosiahli sme pridanú hodnotu v sledovanej oblasti/kritérií?

Podarilo sa nám zvýšiť úroveň čitateľskej gramotnosti žiakov?

V záverečnej fáze zisťovania stavu a úrovne čitateľskej gramotnosti škola formuluje svoje skúsenosti.

8. Formulovanie skúseností

Vedenie školy spolu s učiteľmi vypracovalo písomnú správu. Písomná správa tvorí kľúčovú súčasť celého výskumu.

Návrh písomnej správy (správa môže byť napísaná formou prípadovej štúdie):

- Naša škola
- Východisko riešenia problému
- Vstupné zisťovanie zamerané na transfer inovácií zo vzdelávania do edukačného procesu a na úroveň čitateľskej gramotnosti žiakov vo vybraných triedach (zber údajov, analýza a ich interpretácia)
- Návrh riešení (napr. výber a opis čitateľských stratégií a metód na rozvoj čítania s porozumením, výber vecných a umeleckých textov, výber a opis koncepcií vyučovania, návrh učebných pomôcok s podporou IKT a pod.
- Realizácia (opis aktivít medzi meraniami)
- Výstupné zisťovanie (preukázanie zmeny)
- Zhrnutie skúseností a formulovanie odporúčaní.

Skúsenosti získané systematickým riešením uvedenej problematiky škola môže ponúknuť ostatným školám, publikovať v pedagogických časopisoch, prezentovať na konferenciách a pod.).

Záver

Dobre realizovaný akčný výskum prepája teóriu s praxou a prax s teóriou v ich vzájomných súvislostiach, prax „teoretizuje“ a teóriu „praktikuje“. Uplatnením akčného výskumu cyklicky skvalitňujeme procesy na úrovni školy alebo triedy, ukončením jedného cyklu sme na začiatku nového cyklu. Model akčného výskumu je nástrojom autoevalvácie školy.

Realizácia akčného výskumu si vyžaduje od riaditeľov aj učiteľov zvýšenú potrebu času napr. na podrobnejšie štúdium zvolenej problematiky, na tvorbu plánu akčného výskumu, ako aj techník výskumu (dotazníkov, didaktických testov, osnov rozhovorov a pod.), na premyslené vyhodnotenie stanovených cieľov, uvedomenie si, čo chceme zlepšovať, mať argumenty prečo práce uvedené oblasti chceme skúmať a vylepšovať a či sme pripravení na to, ako daný stav chceme zlepšovať, vyhodnotiť a následne znova cyklicky skvalitňovať. Akčný výskum neznamená zlepšenie hneď a teraz, je to dlhodobá cesta, ktorá závisí od viacerých ukazovateľov. Čas venovaný uvedeným činnostiam následne riaditeľ aj učelia ocenia, kvalita školy bude preukázateľne vyššia a žiaci spokojnejší, tvorivejší a aktívnejší.

Použitá literatúra

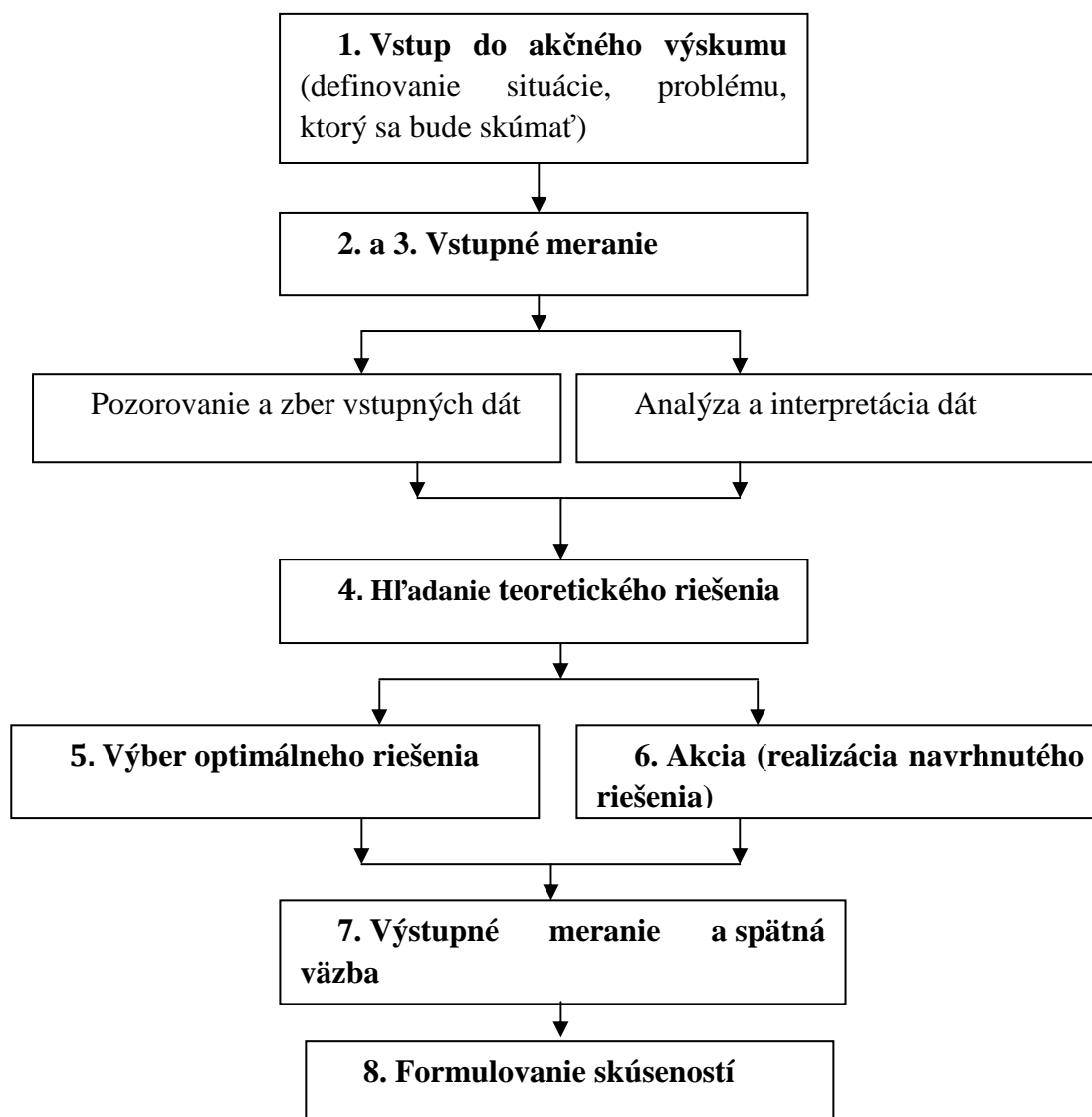
BABIAKOVÁ, S. *Autoevalvácia školy a učiteľa*. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela – Belianum, Pedagogická fakulta. 2013. ISBN 978-80-557-0569-9.

HANDZELOVÁ, J. Autoevalvácia – vnútorná črta efektívnych škôl. *Pedagogické rozhlady* 2/2009.

HORVÁTHOVÁ, K. *Lura Edition*. Bratislava. 2010. ISBN 978-80-8079-329-7.

- MAŽGON, J. *Akčný výskum učiteľa v teórii a v praxi*. [on-line]. [cit. 2012-12-28]
<http://www.casopispedagogika.sk>.
- RYCHNAVSKÁ, M. Strategické riadenie školy. *Pedagogické rozhľady*. 2/2011. 2011.
ISSN 1335-0404.
- RYCHNAVSKÁ, M., ŠNÍDLOVÁ, M. Autoevalvácia školy. In *Poradca riaditeľa školy. Dr. Jozef Raabe Slovensko*, 2011. ISBN 978-80-89182-36-7.
- RYCHNAVSKÁ, M., NOGOVÁ, M. Akčný výskum – cesta skvalitňovania pedagogickej praxe v našich školách. *Učiteľské noviny*, roč. LX, č. 15, s. 31-32. ŠIOV. 2013-EV 2461/08.
- RYCHNAVSKÁ, M., NOGOVÁ, M. *Modelový príklad akčného výskumu - cesta skvalitňovania pedagogickej praxe učiteľov*. Príspevok z medzinárodnej konferencie ICOLLE. 2013. ISBN 978-80-7375-825-7
- SEBEROVÁ, A., MALČÍK, M. *Autoevalvácia školy od teórie k praxi a výskumu*. UNIVERSITAS. Vydavateľstvo: Ostravská univerzita v Ostravě. 2009. ISBN 978-80-7368-759-5.
- ROSA, V. a kol. 2012. *Manuál sebahodnotenia*. ŠŠI, Staré grunty 52, Bratislava. ISBN 978-80-971114-0-3.
- Autorský tím. *Kvalita alebo Kvantita? Zisťovanie postojových zmien v globálnom vzdelávaní a multikultúrnej výchove - príklady dobrej praxe*. Nadácia Milana Šimečku. Bratislava. 2014. [on-line] [cit. 2015-03-12].
http://nadaciamilanasimecku.sk/qoq/publikacia/NMS_K&K%20publikacia_komplet.pdf
- Akčné skúmanie postojov – Mária Rychnavská
<http://nadaciamilanasimecku.sk/qoq/publikacia/Maria%20Rychnavska.pdf>.

Príloha 1: Schematický model akčného výskumu



Výtvarná tvorba seniorů jako zdroj zážitků i nového poznání

PaedDr. Hana Stadlerová, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy, Poříčí 7, 603 00 Brno, e-mail: stadlerova@ped.muni.cz

Abstrakt: Příspěvek představuje příklady tvůrčích aktivit určených seniorům, které byly realizovány v rámci projektů speciální výtvarné výchovy. Text vymezuje specifika této skupiny klientů i východiska tvorby, z nichž se odvíjela nabídka konkrétních činností. Přibližuje také zisky nabízených aktivit pro jmenovanou skupinu klientů. Reflektuje zážitky z tvorby a možnosti výtvarné seberealizace, která není limitována věkem seniorů. Poukazuje na příležitosti k získávání nových znalostí a dovedností prostřednictvím výtvarné tvorby.

Klíčová slova: senior, speciální výtvarná výchova, tvorba, seberealizace, zážitek z tvorby, rozvoj poznání

Seniors' artistic work as a source of new experience and knowledge

Abstract: The paper presents examples of creative activities intended for seniors which were implemented within the projects of special art education. The text defines the specifics of this group of clients and the background of creation on which the offer of concrete activities was based. It also outlines the benefits of the activities offered for the above mentioned group of clients and reflects the experiences stemming from creation and the possibilities of artistic self-realization, which is not limited by the seniors' age. The text refers to the opportunities for gaining new knowledge and skills through art education.

Key words: senior, special art education, creation, self-realization, experience from creation, knowledge development

1. Úvod

Stárnutí můžeme považovat za přirozený, nepřetržitý, nevratný biologický proces, který trvá od vzniku zárodku až do smrti. „Stáří“ a „stárnutí“ jsou v jistém smyslu relativní. Pro individuální průběh stárnutí jsou rozhodující především vlivy genetické, konstrukční, zdravotní, vlivy životního prostředí a způsob života. *„Pojem ‚stárnutí‘ zpravidla vymezuje souhrn změn v struktuře a funkcích organismu, které podmiňují jeho zvýšenou zranitelnost a pokles schopností a výkonnosti jedince a jež kulminují v terminálním stádiu a ve smrti.“* (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 202) Koho tedy můžeme považovat za starého člověka? Pro vymezení stáří je možné uplatnit různorodá kritéria. Jedním z nich je určení stáří podle věku, věkové kategorie se u různých autorů liší, můžeme konstatovat, že se

hranice posouvá k vyšším hodnotám. R. Goldmann je dělí na mladé stáří (young old) 65 – 74 let; stáří (old old) 75 – 84 let; pokročilé stáří (very old) 85 a více let (2001, s. 72). Světová zdravotnická organizace člení stáří na několik fází. Od pětáctyřiceti do šedesáti let se hovoří o středním věku, rané stáří trvá přibližně do pětasedmdesáti let. Období od pětasedmdesáti do devadesáti let je označováno jako pokročilý věk, vlastní stáří. Nad devadesát let se jedná o vysoký věk, dlouhověkost. (srov. Řičan, 2004, 332) Z hlediska společenského je člověk „starý“, když je za takového pokládán ostatními členy společnosti. (srov. Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 203) Proto je možné v nahlížení na stáří akcentovat sociální aspekt. Sociální stáří zahrnuje sociální změny, sociální role, postoje, sociální potenciál. Jde také o souhrn znevýhodnění a typických událostí pokročilejšího věku – penzionování, pokles životní úrovně, nezaměstnanost, veteránství – zastarávání znalostí, odchod dětí, ovdovění, ztráta perspektiv a aspirací, přijetí role penzisty a starého člověka. (Čevela, Kalvach, Čeledová, 2012, s. 26)

Naše společnost stárne, což potvrzují demografické výzkumy. Dochází k prodlužování naděje na dožití, a tak vzniká početná skupina obyvatel, která se vyznačuje specifickými potřebami zasahujícími např. oblast zdravotní péče, bydlení apod. I když každý člověk touží totiž být co nejdéle dobu samostatný a nezávislý na pomoci druhých, postupně se zvětšuje ekonomická závislost seniorů na aktivní složce populace. V důsledku této skutečnosti se objevují negativní postoje, na staré lidi je nahlíženo jako na neužitečné, o stáří se hovoří jako o sociálním problému. (srov. Rabušic, 1995, s. 89–145) Proto se můžeme setkávat s poměrně výraznými projevy ateistické gerontofobie – strachem z přibývajících seniorů. V našem prostředí se dosud příliš neočekávaly možnosti úspěšného stárnutí a zdravého stáří. Dochází k akcentování funkčních deficitů stáří, jejich apriorní předpokládání a konzervování, nevíra ve zlepšení funkčního zdraví. Na seniory je pohlíženo jako na ekonomické břemeno, z čehož mnohdy plyne despekt k penzistům a také preference ústavních forem péče před komunitní podporou zachování či obnovení schopností, sociálních rolí a smyslu života. (srov. Čevela, Kalvach, Čeledová, 2012, s. 18) Přesto se každá vyspělá společnost snaží postarat o seniory, zvláště v okamžiku, kdy péči není schopna zabezpečit rodina. Služby určené starým lidem jsou u nás definovány zákonem č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Jednou z pobytových služeb jsou např. domovy pro seniory, zmiňované v § 49 : *„V domovech pro seniory se poskytují služby osobám, které mají sníženou soběstačnost zejména z důvodu věku, jejichž situace vyžaduje pravidelnou pomoc jiné fyzické osoby.“* (Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách [online], str. 21)

Pokud se starý člověk ocitne v institucionální péči, nemusí skončit jeho čínorodý život. Vždy je třeba usilovat, aby kvalita života seniorů byla důstojná. Péče neznamená pouze zajištění základních potřeb. I v domovech pro seniory by měl být prostor pro rozvíjení jejich zájmů a koníčků. Neméně důležitá je podpora možné nezávislosti starých lidí, prožívání aktivního stáří, které zahrnuje v nově vzniklých podmínkách příležitosti pro seberealizaci. V žádném případě by se tato životní etapa neměla stát časem dožívání. Proto je třeba podporovat ve společnosti takové trendy, které budou založeny na úctě, empatii, vysoké míře tolerance a pochopení statutu seniora, respektem k roli, do které

spěje každý jedinec. Pokud budou existovat projekty vycházející z těchto principů, může vzniknout mnoho zajímavých výstupů, které budou potvrzením zisků nejen pro klienty – seniory, ale další členy společnosti. Tyto skutečnosti chceme dokumentovat právě na realizovaných projektech speciální výtvarné výchovy.

2. Senioři a speciální výtvarná výchova

2.1 Speciální výtvarná výchova

Projekty speciální výtvarné výchovy byly realizovány v letech 2010–2014, uskutečnily se ve spolupráci Katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty MU Brno a vybraných institucí. Jednou ze skupin sociálně znevýhodněných skupin klientů byli staří lidé z Domova pro seniory Podpěrova, příspěvkové organizace, Brno-Medlánky.

Speciální výtvarná výchova ověřuje svoje obsahy od roku 2008, kdy byl na PdF MU Brno otevřen nový obor. Navazuje na progresivní výtvarné projekty, které byly již v minulosti spjaty se jmenovaným pracovištěm. Můžeme zmínit např. působení brněnského vysokoškolského pedagoga a výtvarného umělce L. Ochrymčuka, který se od šedesátých let minulého století věnoval tvorbě dětí s poruchami chování. Speciální výtvarná výchova také rozvíjí zkušenosti, které byly získány v rámci podpory tvorby v azylových zřízeních. Katedra výtvarné výchovy se od konce devadesátých let minulého století zasloužila o zakládání výtvarných ateliérů v těchto institucích, podporovala a také realizovala nabídku velkoryse pojaté tvorby.

Označení „speciální výtvarná výchova“ odkazuje k pojmu, který se objevuje již v roce 1981, a to v publikaci Z. Zichy. Původní obsah korespondoval s cíli arteterapie a také s činností vychovatelů v procesu speciální výchovy (srov. Zicha, 1981, s. 3). Pokud budeme hledat pojetí výtvarné výchovy, která jsou svým zaměřením blízká speciální výtvarné výchově, je třeba zmínit především artefiletiku. Artefiletický přístup vymezil J. Slavík. „Arte“ odkazuje k umění (z latinského ars, artis – umění), ale také k arteterapii, „filetika“ vychází z řeckého slovního kořene „-fil-“ a vyjadřuje „kladný vztah k něčemu“. (srov. Slavík, 2011, s. 12) Artefiletika se vyznačuje intenzivní aktivitou s důrazem na tvořivost, expresivitu, prožitek ve výtvarné činnosti a následnou reflexí. (srov. Slavík 2009, 2011) Můžeme také zmínit blízkost s pojetím výtvarné výchovy, které je označováno jako duchovní a smyslová výchova. Opírá se o teoretická východiska zformulovaná J. Davidem a M. Pohnerovou. Klade důraz na smyslový zážitek, prostřednictvím kterého se jedinec dostává do přímého kontaktu se světem, své jedinečné smyslové zážitky pak výtvarně ztvárňuje. Tvorba se stává intimní výpovědí o vztahu ke světu založeném na úctě, lásce a toleranci. Obdobně jako artefiletika, je spojována s animocentrickým pojetím výtvarné výchovy a vykazuje humanistické principy výchovy. Animocentrické pojetí výtvarné výchovy klade důraz na poznávání sebe sama, důležitá je v něm osobní zkušenost a prožitek. (srov. Slavík, 2011, s. 64–66; Stadlerová, 2013, s. 9)

Speciální výtvarná výchova preferuje tvořivé pojetí aktivit, akcentuje zážitek klienta z tvůrčího procesu. Důraz na tvořivé myšlení umožňuje klientům nejen se originálně výtvarně projevit, tvořivý přístup může napomoci také při hledání řešení konkrétních problémů, ve kterých se sociálně znevýhodnění klienti v běžném životě ocitají. Jsou tedy podporováni v aktivním jednání, hledání možných variant, jak se s výtvarnými i nevýtvarnými problémy vypořádat. Nabídka prostředků výtvarné seberealizace klientů může být pestrá. Umožňuje tvořit klasickými výtvarnými postupy, neméně důležité je hledání inspirace i v prostředcích současného umění, a to nejen výtvarného. I proto můžeme speciální výtvarnou výchovu označit za intermediální.

2.2 Jevy provázející seniorský věk

Zaměříme-li se na možnosti realizací tvořivých aktivit se seniory, je třeba konstatovat, že přístupy speciální výtvarné výchovy nezohledňují pouze stáří klientů. Podstatnější než věk je jejich ochota aktivně prožívat tuto etapu života. Proto je důležitá nabídka činností, které seniorům umožní rozšiřovat vlastní znalosti a dovednosti. Jednou z cest může být zážitková forma tvorby, která může odstartovat výtvarnou seberealizaci člověka, a to i v této životní etapě. Je potřebné, aby byl člověk v každé životní fázi schopen využít času také k péči o sebe sama. Tato péče by neměla ve stáří být věnována pouze udržování uspokojivého zdravotního stavu, ale také smysluplného života. Jak konstatuje M. Kubíčková, „je třeba se rozhodnout: být obětí stárnutí anebo stáří využít jako šanci“ (1998, s. 9). Aktivní přístup k životu ve stáří je důležitý i proto, že degenerativní projevy jsou mimo jiné důsledkem nedostatečného procvičování schopností člověka. (srov. Haškovcová, 1997; Sessaintová, 1999; Langmeier, Krejčířová, 2006; Goldmann, 2001; Mühlbacher, 2004, 2005, 2007) S přibývajícím věkem člověk jen velice nerad přistupuje na změny, je obezřetný i k nabídce dosud nepoznaných aktivit. „Toto už nedokážu“ – častá reakce starého člověka, který si přestává být jistý svými schopnostmi, by neměla odradit např. volnočasového pracovníka, který o seniory pečuje a rozhodne se je vyprovokovat, vybudit k činnosti, kterou chápe jako pro ně prospěšnou a obohacující. Pokud chceme být empatickými partnery či spolupracovníky starých lidí, měli bychom si být vědomi charakteristik, které provázejí toto životní období. Významné změny ve stáří se týkají především kognitivní oblasti, zasahují také emocionální projevy seniorů.

Stáří je mnohdy doprovázeno zhoršujícím se smyslovým vnímáním. Starému člověku slábne zrak a sluch, v důsledku této skutečnosti klesá jeho výkonost při pracovních činnostech, obtíže se projevují při četbě, poslechu aj. aktivitách, je také ztížena komunikace s jinými lidmi. Zhoršuje se též paměť, starý člověk si především obtížně pamatuje nové události, starší si vybavuje lépe, ač někdy zkresleně. Odborníci poukazují na klesající inteligenci měřenou běžnými inteligenčními testy. Vrozené vlohy a všechny zkušenosti získané spontánně i formálním vzděláním (tzv. krystalická inteligence) však stoupají od 25 let až do stáří. Učení se novým věcem a řešení problémů pod časovým stresem, schopnost přecházet z jednoho myšlení ke druhému (tzv. kognitivní flexibilita – fluidní inteligence) klesá už po třicátém roce. Sociální inteligence a schopnost morálního

usuzování ale zůstávají do vysokého věku plně zachovány. Ve velmi vysokém věku dochází k závěrečnému úpadku sil i schopností, což u různých jedinců probíhá odlišně. Pokud budeme hodnotit tvořivé schopnosti, jejich úroveň klesá už od střední dospělosti. Jedná se však o individuální projevy – člověk může zůstat tvořivým po celý svůj život; spíše než věk tu hraje roli motivace, vytrvalost a nadšení. Citové (afektivní) prožívání bývá s věkem méně bezprostřední a intenzivní. Jedinec se stává emočně stabilnějším, ale často lhostejnějším vůči vnějšímu světu. I proto ubývá nadšení pro nové, spousta situací je hodnocena klidněji a racionálněji. Zužují se osobní záliby a cíle, často se vytrácejí ideály, ač je počátek období stáří doprovázen silnou potřebou seberealizace a snahou být užitečným pro druhé. Jsou oslabovány vztahy k některým osobám, osudy druhých již nejsou v centru zájmu seniorů. Objevují se projevy vlastní přecitlivělosti, které mohou vyústit až v hypochondrii. U některých jedinců se začínají projevovat negativní emoce spojené s mrzutostí a nespokojeností se současným životem. Starý člověk často vzpomíná na minulost, přičemž převažuje její pozitivní hodnocení, negativní zážitky jsou vytěšňovány. Citové vztahy se ve stáří v zásadě nemění, s věkem stoupá význam rodiny, protože starý člověk pocituje ohrožení sociální izolací nebo emoční a podnětovou deprivací. Neklid a úzkost vznikají jako reakce starých lidí na obtížné životní situace, ke kterým mimo jiné patří přemístění z rodiny do domovů pro seniory. Potřebují své soukromí, ač zůstává potřeba sociálních kontaktů. Staří lidé preferují setkávání se známými lidmi, což souvisí s nechtí ke změnám a přizpůsobování se k něčemu novému. (srov. Říčan, 2004, s. 334–336; Langmeier, Krejčířová, 2006, 204–210). Popsané skutečnosti je třeba promítnout do přípravy i vedení tvůrčích aktivit. Stejně tak je třeba mít na paměti, že by se starý člověk neměl stát pasivním objektem, který např. realizuje představy volnočasového pracovníka. Odborníci doporučují podporovat aktivní přístup seniora k životu, který je spojován s *konstruktivní strategií*. Ta ukazuje možnost, jak se člověk konstruktivně vyrovnává s realitou vyššího věku. Podle této strategie je důležité, aby si starý člověk udržoval radost z citových vztahů k blízkým lidem, byl snášenlivý, dovedl se prosazovat, aniž by byl vůči druhým agresivní. Měl být si být vědom možností svých výkonů, současně by měl mít příležitost co nejvíce projevovat flexibilitu v myšlení, v přizpůsobování se novým okolnostem. Je důležité, aby nepostrádal smysl pro humor, dovedl si najít potěšení v jídle a v pití, ale i v práci, odpočinku. Měl by být podporován, aby rozvíjel dál svoje zájmy. (srov. Švancara 1997, s. 70–77; Langmeier, Krejčířová, 2006 s. 208)

2.3 Tvorba jako součást volnočasových aktivit v Domově pro seniory

Podmínky v domovech a penzionech pro seniory mohou být různé. Různorodá může být i nabídka příležitostí být činným a aktivním klientem. Pokud budeme sledovat realizované projekty speciální výtvarné výchovy, vycházely ze znalosti prostředí a zvyklostí seniorů, respektovaly specifické charakteristiky této skupiny klientů. V Domově pro seniory Podpěrova žijí klienti starší šedesáti pěti let, průměrný věk se pohybuje kolem 85 let. Zastoupeni jsou ženy i muži (těch je méně), v domově žije také několik manželských párů. Klienti pocházejí z různých profesních i sociálních skupin,

často velmi odlišných, což někdy ovlivňuje jejich vzájemné vztahy. Protože existují velké rozdíly ve zdravotním stavu klientů, je zajišťována péče zdravotnickým personálem. V domově funguje systém klíčových pracovníků, kteří, kromě své odborné profese, pečují o 5 až 6 seniorů, komunikují s nimi, snaží se vyhovět jejich přáním a potřebám, mají tedy s nimi osobnější vztah a uplatňují individuální přístup. Senioři využívají nejen prostoru svých bytových jednotek, ale též společných prostor. V zahradě, která je součástí areálu, mohou odpočívat, ale také se starat o květinové záhony či vyvíjet další aktivity. Je zde vybudována pergola pro společná posezení i místo pro oblíbené pohybové aktivity, např. pétanque. V budově jsou prostory, kde mohou obyvatelé domova prožívat společné akce, např. v prostorné jídelně se mohou stravovat i setkávat, účastnit různorodých programů a činností, využívají také společenskou místnost. Prostory domova dotváří díla klientů, střídají se zde výstavy jejich produkce. Budova je také vybavena tělocvičnou, kde probíhá fyzioterapie. Pro výtvarné i rukodělné činnosti je určena výtvarná dílna, která se snaží nabídnout co možná nejširší spektrum aktivit. Klienti zde tvoří klasickými výtvarnými postupy, jako je kresba, malba, grafika, modelování a keramika (dílna je vybavena vlastní pecí), nevyhýbají se ani postupům a technikám méně tradičním. Mohou si také osvojovat nebo rozvíjet řemeslné postupy, např. košíkářství, tkaní, textilní techniky apod. Nabízené aktivity probíhají pod vedením volnočasového pracovníka, nabídka programů reaguje na zájmy seniorů.

2.4 Příklady projektů speciální výtvarné výchovy a zisky klientů

Projekty speciální výtvarné výchovy v první fázi rozvíjely zavedené přístupy k nabídce výtvarných činností, především dodržovaly organizační stránku výtvarných dílen, příliš mnoho změn totiž staré lidi znejistí. Bylo důležité pozitivními zkušenostmi seniory přesvědčovat, aby přicházeli za novými lidmi a postupně využili i rozšířené nabídky aktivit, které přinášely nejen neobvyklé zážitky z tvorby, ale i nové poznání. Studenti, kteří vedli jednotlivé projekty, velice pečlivě promýšleli nabídku činností, včetně výběru témat, na která mohli klienti reagovat podle svého zájmu, osobní zkušenosti, ale též individuálních dispozic.

Budeme-li procházet uskutečněné projekty, musíme konstatovat, že se nejednalo o běžnou rukodělnou produkci podle daného vzoru. I když je důležité, aby klienti měli představu, co může být výsledkem jejich činnosti, názorné ukázky, včetně příkladů uměleckých děl, neměly směřovat k nápodobě. Aktivity, které byly nabízeny, také primárně nesměřovaly k účelové produkci, jako jsou např. dekorativní předměty, dárky pro blízké, ale i díla na prodejní výstavy. Přesto byly podporovány veřejné prezentace tvorby seniorů, protože často fungují jako motivační podnět pro účast na volnočasových aktivitách, kde se mohou také něčemu novému naučit. „Nové“ přinášely i přednášky o výtvarném umění, studenti katedry výtvarné výchovy se nevyhýbali ani podnětům a inspiracím ze současného umění, těžili také z vlastních tvůrčích zkušeností. Často se jednotliví aktéři, včetně studentů, dělili prostřednictvím tvorby o svoje intenzivní zážitky. Promýšlení jednotlivých činností mnohdy podnítilo zájem i potřebu studentů

přemýšlet o životě starých lidí, zajímat se o osudy prarodičů, prohlubovat s nimi osobní vztahy apod.

Jako motivační východiska tvorby byla nabízena témata, u kterých se dal předpokládat zájem klientů, touha něco nového se dozvědět, vyzkoušet, ale také potřeba svým dílem „něco“ sdělit. Bylo nutné počítat se skutečností, že starého člověka jen tak něco nezaujme, že si důkladně vybírá, čemu bude věnovat čas a vlastní energii.

Sledované projekty můžeme rozčlenit do několika okruhů. Jeden se vztahuje k životu v Domově pro seniory. Zahrnuje např. projekty *Květiny pro všechny* a *Krmítko „Svatý František“*. V prvním případě senioři promýšleli a výtvarně zpracovávali návrh pro květinovou kompozici. Byli inspirováni přednáškou o land artu (zemním umění). Tvorba návrhů probíhala přímo v zahradě. Následně se klienti dohodli, jaké uspořádání záhonu by bylo nejlepší. V jejich přítomnosti pracovníci domova a studenti vysázeli květiny na připravenou plochu. O společné dílo se nadále někteří senioři starají a kompozici spontánně dotvářejí.

V místní zahradě je umístěno i další společné dílo – *Krmítko*. Je vytvořeno z keramických prvků – tvarů rukou seniorů, které jsou nainstalovány na dřevěném objektu. Vlastní tvorbu tohoto objektu předcházela prezentace, které poukázala na zobrazování rukou ve výtvarném umění. Seniorům byl také zprostředkován příběh Sv. Františka, ochránce slabých a potřebných.

V interiéru se objevilo další společné dílo, tentokrát se klienti inspirovali vitrážemi a tvorbou Henri Matisse. Klienti vytvořili z barevných fólií na velké okno transparentní koláž, která zpříjemňuje a barevně rozjasňuje prostory chodby domova.

Senioři rádi využívají příležitostí, při nichž dochází ke společenským setkáváním. Mnohá se stala podnětem pro tvůrčí činnost. Jako příklad můžeme zmínit projekt *Masopust*, který se nejprve stal připomínkou lidových tradic a zvyků. Masopustní průvod masek, který procházel celým domovem, byl přehlídkou seniory vytvořených kostýmů. Následná masopustní slavnost v jídelně poskytla také kulturní zážitek ve formě vystoupení cimbálové kapely, jejíž primáškou byla jedna ze studentek.

Velkým zážitkem se pro seniory stala *Zahradní slavnost* inspirovaná dílem Pierre-Augusta Renoira – Snídaně veslařů. Představení tvorby impresionistického umělce bylo obohaceno o vzpomínky seniorů na mládí, setkávání se s přáteli. Zmíněny byly také zvyklosti v oblékání, trendy i konvence, které dámy i pánové dodržovali. Následně si seniorky za asistence studentek vytvářely originální klobouky a oděvní doplňky. Měly k dispozici různorodé materiály, umělé květiny apod. Ve svátečním oblečení a kloboucích se společně s dalšími obyvateli domova sešli na slavnosti v zahradě domova. Uspořádání objektů bylo inspirováno jmenovaným dílem, senioři se také podle instrukcí studentů pokusili v určitém okamžiku obraz oživit. Atmosféru dotvářela reprodukováná hudba, někteří senioři ji využili k tanci, jiní se věnovali společné zábavě. Průběh akce byl dokumentován, aby byla zaznamenána atmosféra i nálada zahradní slavnosti. Fotografie zachytily jednotlivé aktéry ve svátečním oděvu a vytvořených

doplňcích, portréty vytištěné na plátno jsou vystaveny v společných prostorách a připomínají neopakovatelnou událost.

Projekt s názvem *Sportovně výtvarné hry se* v mnoha aspektech vymykal stereotypům, které provázejí život v Domově pro seniory. Přestože vycházel z oblíbených aktivit seniorů, a to hraní šipek a pétanque, rozšířil např. zažitou představu seniorů o možnostech malby, a to o její akční formu. Klienti oblečení v jednorázových pláštěnkách a rukavicích měli nejprve k dispozici svisle zavěšené plátno, na které házeli nafukovací balónky naplněné barvou. Snažili se je vrhat na terče – plochy pokryté hroty čalounické sešívačky a následně sledovat výtvarný záznam, který jejich sportovní výkon zanechá. Po házení šipek následoval výtvarný pétanque. Malířské plátno bylo tentokrát umístěno na zemi a místo kovových koulí se házelo míčky se savým povrchem namočenými v barvě. Dosud nepoznané možnosti tvorby byly doprovázené soutěživostí, ale i výtvarnou hravostí seniorů. I proto byly výstupem velkorysé velkoformátové akční malby.

Součástí dalších projektů se také stalo poznávání exotických krajů, kultury a zvyků cizích zemí. Prostřednictvím klasických i nových médií mohli klienti domova cestovat a také si plnit svá nesplněná přání. Např. tvorbou koláží se ocitli na vysněném místě nebo ve vybrané roli. Ještě autentičtější bylo „vstupování“ do obrazů a krajin prostřednictvím prolínání obrazů dataprojektoru a fotografií. Právě nová média se stala netradičním a pro seniory doposud neprozkoumaným prostorem tvorby. Pokud byla využita pro klienty v zajímavém kontextu, byla přijata, aniž by vzbuzovala obavy, nebo nechuť se činnosti aktivně zúčastnit. Příkladem se může stát projekt *Zkrot' si svého býka*. Jeho autorkou byla studentka, která prožila nějakou dobu ve Španělsku. Pokusila se tedy zprostředkovat klientům nejen poznatky o životě v této konkrétní zemi, ale také informace obohacené o osobní zkušenosti a zážitky. I proto seniory nadchla pro netradiční aktivitu, která v tvůrčí části nabízela tvorbu klasickými prostředky, ale též uplatnění nových médií. Každý z účastníků projektu individuálně vybranými výtvarnými prostředky zobrazil zvířecí figuru a také prostředí, které ji obklopuje. Vznikly osobité kresby, malby, ale také trojrozměrné objekty z keramické hlíny zaznamenávající zvíře v různých pozicích a situacích. Díla byla zdokumentována. Dalším záměrem bylo rozpohybovat obraz formou počítačové animace tak, aby senioři mohli opět do obrazu aktivně vstoupit. Animací obrazu byli pověřeni někteří ze seniorů, další na pohyb spontánně reagovali. Šlo tedy o zážitkovou činnost, která přinesla i další zisk v podobě tělesného pohybu seniorů.

Pokud zmiňujeme možnosti poznávání nových světů, můžeme připomenout i projekt *Slavnosti čaje*. Senioři uvítali možnost výjimečného setkání spojeného s ponaučením o pěstování čaje, čajových obřadech. V „japonsky“ vyzdobené jídelně se setkali na přednášce, která byla spojena s ochutnávkou různých čajů, které pro ně studentky, stylově upravené a oblečené do kimona, připravily. Některé seniorky zde mohly také předvést vlastní díla – ručně malované hedvábné šátky, které si v rámci tohoto projektu vytvořily.

Projekt speciální výtvarné výchovy umožnil zviditelnit aktivní seniory, kteří si sami našli vlastní cestu k výtvarné seberealizaci, a to až v době svého života v Domově. A tak bylo možné obdivovat nejen originální malby, které vytvořili lidé ve věku kolem devadesáti let. Respekt a uznání si zaslouží také počítačové grafiky vytvořené seniorem, kterého přivedla k tvorbě potřeba být nablízku své ženě upoutané na lůžku. Objevil a rozvíjel možnosti vytvářet originální kompozice ze znaků, které mu poskytl počítačový program Word. Některé připomínají návrhy na výšivkové dekory, jiné stylizují oblíbené motivy, některá díla jsou symbolickým sdělením autora. V žádném případě se nejedná o mechanické kombinace znaků, v dílech je skryt smysl pro humor a výtvarná hravost autora. Tvorba a přístup k životu těchto lidí jsou důkazem kvalitně a aktivně prožívaného stáří.

Závěr

Jak potvrdily realizace projektů speciální výtvarné výchovy, získat důvěru starých lidí, jejich ochotu tvořit a objevovat „něco nového“ není automatické, ani snadné. Představené projekty ukázaly důležitost přístupu volnočasového pracovníka ke klientům, opravdovost jeho snahy získat klienty pro tvůrčí aktivity. Významnou roli často sehrávalo navázání osobního vztahu. Pokud vznikne vztah vystavěný na důvěře, odrazí se ve zvýšené chuti a zájmu klienta o tvorbu i nové poznání. Jen tak bylo možné čerpat inspiraci pro jednotlivé projekty ve výtvarném umění a nabízet klientům netradiční prostředky tvorby. Projevenou důvěru a zájem seniorů o tvorbu můžeme vnímat jako odměnu pro volnočasového pracovníka za vynaloženou energii, která se může stát klíčem k otevřenějšímu a osobnějším přístupu ze strany klientů. Tvůrčí činnosti pak mohou vnést do života seniorů nejen nové poznání a příležitosti seberealizace, mohou také bohatit jejich život o nové kontakty se světem mimo instituci, kde prožívají stáří. Přinášejí i důkazy, že seniorským věkem nekončí možnosti, jak projevit a prokázat kvality a potenciál člověka.

Použitá literatura

- ČEVELA, R., KALVACH, Z., ČELADOVÁ, L. *Sociální gerontologie: úvod do problematiky*. Praha: GRADA, 2012, 263 s. ISBN 978-80-247-3901-4.
- GOLDMANN, R. *Vybrané kapitoly ze sociálních disciplín*. 2. přeprac. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2001, 135 s. ISBN 80-244-0350-1.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006, 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- RABUŠIC, L. *Česká společnost stárne*. Brno: MU, 1995, 192 s. ISBN 80-901-6042-5.
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem. Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2004 s. ISBN 80-7367-124-7.
- ŘÍČAN, P. *Psychologie*. Praha: Portál, 2009, 204 s. ISBN 987-80-7367-560-8.

- SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky 1 díl*. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze-Pedagogická fakulta, 2001, 281 s. ISBN 978-80-7290-498-3.
- GOLDMANN, R. *Vybrané kapitoly ze sociálních disciplín*. 2. přeprac. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2001, 135 s. ISBN 80-244-0350-1.
- STADLEROVÁ, H. a kol. *SENIORŮ. CREATIV HELP – tvůrčí dílny se seniory*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 119 s. ISBN 978-80-210-6614-4.
- ŠVANCARA, J. *Psychologie stárnutí a stáří*. In KALVACH, Z. *Úvod do gerontologie a geriatrie: integrovaný text pro interdisciplinární studium*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997, 193 s. ISBN 80-7184-366-0.
- ZICHA, Z. *Úvod do speciální výtvarné výchovy*. Praha: UK, 1981. ISBN 60-85-81.

Formovanie globálnych kompetencií pomocou globálneho rozvojového vzdelávania

Mgr. Eva Svitačová, PhD., Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre, Fakulta ekonomiky a manažmentu, Katedra spoločenských vied, Tr, A.Hlinku 2, 949 76 Nitra, Slovenská republika, e-mail: eva.svitacova@uniag.sk

Abstrakt: Príspevok vyzdvihuje nový vzdelávací prístup - globálne rozvojové vzdelávanie, poukazuje na jeho význam v príprave absolventov vysokých škôl na prax v novom ekonomickom a spoločenskom prostredí. Globálne rozvojové vzdelávanie sa podieľa na formovaní globálnych kompetencií absolventov vysokých škôl. Napomáhajú im uplatňovať sa na trhu práce 21.storočia a v súčasnosti ich možno pokladať za súčasť ich profesijnej „výbavy“. V príspevku sú navrhnuté aj niektoré spôsoby formovania globálnych zručností, metodické prístupy a metódy, ktoré je vhodné využívať v globálnom rozvojovom vzdelávaní na vysokých školách pri formovaní globálnych kompetencií. Opiera sa pritom aj o výsledky výskumu: Implementácia globálneho rozvojového vzdelávania na ekonomických fakultách.

Kľúčová slova: globálne rozvojové vzdelávanie, globálne kompetencie, formovanie, prax absolventov

Forming global competences through global development education

Abstract: This paper stresses a new educational approach – global development education – and points to its importance in preparing university graduates to the practice in the new global and social environment. Global development education plays a role in forming global competences in university graduates, which help them to be successful on the job market of the 21st century and can be considered a part of their career “equipment” today. The paper also suggests some ways of forming global skills, methodological approaches and methods which are appropriate for use in global development education at universities to form global competences. The paper is also based on research results of Implementation of Global Development Education at faculties of economy.

Key words: Global Development Education, global competences, formation, practice of graduates

Konkurencieschopnosť jednotlivých krajín Európy je potrebné zabezpečiť aj prostredníctvom prispôsobenia vzdelávacieho systému novým potrebám. V tejto súvislosti sa uvádza, že medzi priority smerovania výchovy a vzdelávania na Slovensku na obdobie najbližších 10 až 20 rokov patrí prispôbovať obsah a proces výchovy a vzdelávania potrebám učiacej sa, informačnej spoločnosti (vzbudzovať záujem

o vzdelávanie, posilňovať kreativitu a schopnosti učiť sa, spolupracovať, identifikovať a riešiť problémy, komunikovať, rozvíjať tzv. kľúčové kompetencie, podporovať informačné a komunikačné technológie, rozširovať a prehĺbovať jazykové kompetencie, podporovať neformálne a dištančné vzdelávanie). (MILÉNIUM. Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov. 2001).

Rozvíjanie kľúčových kompetencií je možné aj pomocou nových vzdelávacích prístupov, ktoré sa postupne implementujú do vzdelávania na všetkých stupňoch škôl. Ich implementovanie do edukačného procesu na vysokých školách a univerzitách vo svete súvisí so snahou prispôbovať vzdelávacie systémy novým potrebám spoločnosti, najmä s prípravou absolventov na plnenie profesijných úloh v novom globálnom prostredí.

Medzi vzdelávacie prístupy, ktoré napomáhajú rozvíjať niektoré kľúčové kompetencie patrí aj nový vzdelávací prístup – globálne rozvojové vzdelávanie (GRV)¹¹¹. Predstavuje jeden z nástrojov na dosiahnutie komplexných vedomostí o rozvojovej problematike, vzájomnej závislosti medzi lokálnymi a globálnymi problémami, pričom napomáha u žiakov a študentov formovať niektoré kľúčové kompetencie, medzi ktoré sa v súčasnosti zaraďujú aj globálne kompetencie. V príspevku upriamujeme pozornosť na tento typ kľúčových kompetencií a v tejto súvislosti aj na jeden z nových vzdelávacích prístupov – na globálne rozvojové vzdelávanie, prostredníctvom ktorého je možné formovať globálne kompetencie na vysokých školách a univerzitách.

1. Globálne kompetencie - kľúčové kompetencie absolventov vysokých škôl a univerzít

Súčasným trendom vo vzdelávaní v Európe je vzdelanie založené na kompetenciách. Značí to, že v súčasnosti nepostačuje hodnotiť kvalitu edukácie iba na základe osvojených vedomostí žiakov a študentov, najmä faktografických poznatkov z hľadiska kvantity a rozsahu, ale je žiaduce zaoberať sa uvedenou problematikou komplexnejšie. Napokon, jedným z charakteristických znakov výchovno-vzdelávacieho procesu je mnohostranný vplyv na rozvoj osobnosti a formovanie všetkých jej stránok. Niet pochyb o tom, že práve vysokoškolsky vzdelané subjekty by mali disponovať kľúčovými kompetenciami, ktoré im umožňujú zastávať rad pracovných pozícií a funkcií, a tiež riešiť rôzne, aj nepredvídateľné problémy či vyrovnávať sa so zmenami v práci, v osobnom i spoločenskom živote. V súčasnosti sa ku kľúčovým kompetenciám zaraďujú i globálne kompetencie, ktoré patria k „profesijnej výbave“ absolventov súčasných vysokých škôl a univerzít. Ťažko si totiž absolventi vysokých škôl, ktorí sa zaraďujú do praxe v novom globálnom prostredí, vystačia iba s odbornými kompetenciami bez toho, aby dokázali kriticky chápať spoločenské javy a procesy, ktoré prebiehajú vo svete

¹¹¹ Na Slovensku je zaužívaný termín - globálne rozvojové vzdelávanie (GRV), i keď odborníci v rezorte školstva používajú častejšie termín globálne vzdelávanie a odborníci z oblasti rozvojových politík pre rozvojové krajiny skôr inklinujú k termínu- rozvojové vzdelávanie.

v dôsledku globalizácie a viac či menej ovplyvňujú ich pracovné činnosti. Aj vďaka globálnym kompetenciám si dokážu uvedomovať komplexnú povahu súčasného sveta, to znamená vzájomnú previazanosť prírody, kultúry, technológií a ekonomiky, a tiež previazanosť jednotlivých regiónov, či napríklad vzájomnú interdependenciu rozvinutých a rozvojových štátov, problémy spojené s interkulturalizmom a pod. A nielen uvedomovať, vďaka nim sa dokážu na tieto a podobné zmeny a problémy v globálnom prostredí reagovať, zaujať k nim stanovisko či navrhnúť riešenie a pod.

Globálne kompetencie sa dnes zaraďujú medzi kľúčové kompetencie 21. storočia. Spájajú sa so schopnosťou pochopiť prevládajúce podmienky, záležitosti a trendy vo svete cez interdisciplinárny objektív, a tiež porozumieť ich prepojenostiam (**Global competence**). Ich význam pre ľudí žijúcich v súčasnom svete zdôrazňuje Yong Zhao: „Globálne kompetencie sú vedomosti a zručnosti potrebné pre úspešné fungovanie v globalizovanom svete.“ (Yong, 2010, s.427).

Dôvodom a motiváciou k formovaniu globálnych kompetencií u študentov vysokých škôl a univerzít je práve to, že študenti na základe nich dokážu nielen porozumieť viacerým otázkam a problémom v globálnom prostredí a orientovať sa v ňom, ale súčasne zaujať stanovisko k rôznym situáciám a problémom. V širšom ponímaní je formovanie globálnych kompetencií študentov potrebné spájať s ich prípravou ako občanov globálnej spoločnosti, v ktorej sa dokážu zapájať do spoločenského dialógu, podporovať v ňom globálnu solidaritu, rešpektovať ľudské práva či preberať na seba globálnu zodpovednosť, aktívne participovať na riešení globálnych problémov a pod. Možno súhlasiť, že „Najmä študenti musia byť vedení k tomu, aby sa cítili byť nielen štátnymi, ale aj globálnymi občanmi a podľa toho aj konali.“ (Mravcová, 2014, s.43) „Výchova ku globálnemu občianstvu má pomôcť najmä mladým ľuďom v jednotlivých spoločnostiach k tomu, aby si osvojili pozitívny prístup k občianstvu a stali sa aktívnymi a prínosnými pre spoločnosť nielen na národnej, ale aj nadnárodnej – globálnej úrovni.“ (Svitačová a kol., 2014, s.59) Aj formovanie globálnych kompetencií u študentov – globálnych občanov, je dôvodom, prečo sa globálne kompetencie zaraďujú ku kľúčovým kompetenciám, ktoré sa v súčasnosti pokladajú za spoločný základ pre európske systémy vzdelávania a odbornej prípravy. Vzhľadom na program OECD Definition and Selection of Competencies, sú kľúčové kompetencie klasifikované v troch kategóriách:

1.interaktívne používať nástroje, čo otvára nové možnosti chápania a komunikácie so svetom;

2.interagovať v heterogénnych skupinách, čo vyžaduje od jednotlivcov, aby sa učili, žili a pracovali s inými;

3. autonómne konať, čo od jednotlivcov vyžaduje konať nezávisle, aby sa efektívne podieľali na vývoji spoločnosti a dobre fungovali tiež v rôznych oblastiach svojho života, vrátane pracoviska, rodinného života a spoločenského života. (Kľúčové kompetencie).

V novom globálnom prostredí evidujeme najväčší tlak na riešenie problematiky kľúčových kompetencií v ekonomickej sfére, nakoľko prispievajú napríklad k rastu

produktivity, zvyšovaní konkurencieschopnosti, k vytváraní inováčného prostredia, k rozvoju adaptívnej a kvalifikovanej pracovnej sily a pod. (Hrmo - Turek, 2003). Niet pochýb o tom, že globálne kompetencie sú pre absolventov všetkých vysokoškolských inštitúcií „kľúčové“ vzhľadom na to, že mnohí pracujú v nadnárodných podnikoch, v medzinárodných pracovných tímoch, teda realizujú transakcie v novom globálnom prostredí, kde sa stretávajú napríklad s chudobou, migráciou, porušovaním ľudských práv a musia kním zaujímať stanoviská. Globálne kompetencie sú predpokladom k tomu, aby sa v novom globálnom prostredí dokázali vyrovnávať s podobnými fenoménmi a problémami, ale taktiež aby porozumeli napríklad miestnym stratégiám pri vyjednávaní a zohľadňovali ich pri ponuke, výrobe či predaji výrobkov, služieb a podobne. Rovnako im umožnia predpokladať niektoré riziká, ktoré sa v danej oblasti sveta vyskytujú a vyhýbať sa im.

V tejto súvislosti sa žiada poznamenať, že v príprave budúcich absolventov vysokých škôl a univerzít na prax v novom globálnom prostredí uvažujeme najmä o globálnych kompetenciách, no v odbornej literatúre sa stretávame aj s pojmom – globálne zručnosti¹¹². Nachádzame viaceré interpretácie globálnych zručností (global skills), pričom D.Bourn vymedzil takzvaný rámec globálnych zručností, ktorý zahŕňa kľúčové zručnosti (core skills), globálne zručnosti (global skills) a politické iniciatívy (policy initiatives), pričom k zložke – globálne zručnosti (global skills) zaraďuje schopnosť komunikovať a pracovať v tíme s ľuďmi z rôznych sociálnych a kultúrnych prostredí či z rozličných krajín, ale i napríklad otvorenosť voči celému radu hlasov a skupín z celého sveta, ochotu nachádzať riešenia a riešiť problémy, zohrávať aktívnu rolu v spoločnosti na lokálnej, regionálnej i medzinárodnej úrovni (Bourn, 2011).

Formovanie globálnych kompetencií u študentov v edukačnom procese na vysokých školách prebieha tak, že získavajú rozmanité informácie o javoch a procesoch v novom globálnom prostredí, ako aj o problémoch a ich konzekvenciách a dokážu si pritom uvedomovať nielen nich variabilitu či odlišnosti, ale aj možné výhody a riziká pre subjekt či inštitúciu, v ktorej pôsobia, ale tiež výhody a riziká pre celú spoločnosť a pre ďalší rozvoj ľudstva.

Globálne kompetencie i globálne zručnosti sa formujú už v priebehu vysokoškolského štúdia, pričom predpokladáme, že globálne zručnosti budú absolventi vysokých škôl a univerzít reálne získavať najmä v praxi, a to aj vďaka globálnym kompetenciám. Aj keď na webovej stránke Štátneho pedagogického ústavu sa uvádza, že kompetencia je viac ako len vedomosť a zručnosť, nakoľko obsahuje schopnosť spĺňať komplexné požiadavky na základe využívania a mobilizovania psychosociálnych zdrojov (vrátane

¹¹² V rámci Európskeho kvalifikačného rámca (EKR) sa vedomosti, zručnosti aj kompetencie pokladajú za výsledky vzdelávania (European Commission, 2008). Ako sa uvádza, uvedené pojmy by sa nemali chápať oddelene a aj napriek ich rozdielnym chápaniam v niektorých krajinách by sa mali vnímať spoločne.

zručností a postojov) v konkrétnom kontexte (Kľúčové kompetencie)¹¹³. Na základe tejto charakteristiky absolventi vysokých škôl a univerzít získavajú kompetencie až v praxi, keď budú na základe preukázaných schopností napĺňať komplexné požiadavky v konkrétnom kontexte. Z nášho pohľadu sa globálne kompetencie formujú už v priebehu vysokoškolského štúdia a ponímame ich ako predpoklad získavania zručností. V tomto prípade absolventi získavajú globálne zručnosti hlavne v praxi, teda v rozmanitých situáciách v novom podnikateľskom prostredí, kde sa reálne začleňujú po ukončení štúdia. Ide napríklad o zručnosti - presadzovať sa v interakciách v multikultúrnom spoločenstve, vytvárať vzťahy s rôznymi subjektmi v danej spoločnosti či zaujímať konkrétny postoj k odlišnostiam, k pozitívnym i negatívnym javom v novom globálnom prostredí, pružne na ne reagovať, participovať na eliminovaní alebo zmierňovaní rizík a podobne.

Vysoké školy a univerzity po celom svete prezentujú väčší či menší záujem formovať u absolventov vysokých škôl a univerzít globálne kompetencie, a tak ich pripravovať na plnenie pracovných úloh v rôznych inštitúciách po celom svete, ako i na to, aby zvládali interakcie s príslušníkmi iných kultúr v rôznych častiach sveta, dokázali sa vyrovnávať s politickým systémom na národnej, regionálnej i globálnej úrovni, s odlišným sociálnym poriadkom. A taktiež - aby dokázali zaujímať stanoviská k takým fenoménom vo svete, akými sú napríklad chudoba, migrácia, multikulturalizmus, bezpečnostné hrozby, národnostné konflikty, a podobne. Vzhľadom na to vysoké školy majú záujem zaraďovať globálnu a rozvojovú problematiku do svojich študijných plánov. Napríklad niektoré už existujúce študijné odbory a špecializácie aktualizovať, zaraďovať do nich niektoré nové témy, ba i nové predmety a vzdelávacie prístupy. Často v nich figurujú viaceré spoločenskovedné predmety, ktoré poodhaľujú globálnu dimenziu a interpretujú spoločenské javy a procesy vzhľadom na zameranie jednotlivých predmetov (Sociológia, Ekonomická sociológia, Ekofilozofia, Podnikateľská etika, Politológia, Globálne problémy ľudstva, Ľudské a občianske práva, Medzinárodné vzťahy, Environmentálna politika a ďalšie). Okrem iného, na vysokých školách a univerzitách sa na formovanie globálnych kompetencií zameriavajú nové vzdelávacie prístupy (globálne vzdelávanie, globálne rozvojové vzdelávanie, rozvojové vzdelávanie a pod.¹¹⁴, ktoré sa postupne implementujú do edukačného procesu aj v terciálnej sfére vzdelávania¹¹⁵.

¹¹³ Takého ponímanie kompetencií je v súlade s dokumentom.: The Definition and Selection of Key Competencies, Executive Summary Executive Summary.

¹¹⁴ V Národnej stratégii pre globálne vzdelávanie na obdobie rokov 2012 – 2016 sa uvádza „globálne vzdelávanie“ ako zastrešujúci princíp, a jeho súčasťou je globálne rozvojové vzdelávanie (vzdelávanie o problematike rozvojových krajín a chudoby vo svete), environmentálne vzdelávanie, multikultúrne vzdelávanie, mierové vzdelávanie, ako aj vzdelávanie k ľudským právam v globálnom kontexte (Národná stratégia pre globálne vzdelávanie na obdobie rokov 2012 – 2016, 2012, s.2).

¹¹⁵ Na implementáciu globálneho rozvojového vzdelávania do edukačného procesu na ekonomických fakultách, bol zameraný aj projekt KEGA č. 006SPU-4/2012: Implementácia globálneho rozvojového vzdelávania do edukačného procesu na ekonomických fakultách, ktorý podporila KEGA Slovenskej republiky.

2. Globálne rozvojové vzdelávanie a globálne kompetencie

Cieľom implementácie nového vzdelávacieho prístupu - globálneho rozvojového vzdelávania - do edukačného procesu na školách vo svete je dosiahnuť, aby žiaci a študenti porozumeli komplexnej realite sveta, pochopili jeho previazanosť, uvedomovali si potrebu preberať na seba globálnu zodpovednosť a súčasne získali vhodnú motiváciu k hľadaniu systémových riešení globálnych problémov. Zároveň sa predpokladá, že toto vzdelávanie bude stimulovať spoločenský dialóg, podporovať globálnu solidaritu či motivovať obyvateľov sveta, aby rešpektovali ľudské práva, usilovali o spravodlivosť, rovnosť a aktívne participovali na riešení globálnych problémov. Medzi úlohy globálneho vzdelávania sa zaraďuje získavanie poznatkov o živote spoločností kultúr či krajín tohto sveta, o globálnych problémoch sveta, posilňovanie zodpovednosti u žiakov, študentov, ale aj verejnosti za hospodársky, sociálny a kultúrny vývoj sveta, ako aj za udržateľnosť životného prostredia v lokálnom i globálnom meradle a implementovanie globálnej a európskej dimenzie do myslenia žiakov a študentov.

Pomocou implementácie tohto vzdelávania do edukačného procesu na vysokých školách a univerzitách by sa malo dosiahnuť, aby študenti kriticky chápali spoločenské dôsledky zmien a procesov, ktoré prebiehajú na súčasnom globalizujúcom sa trhu, porozumeli vzájomnej interdependencii rozvinutých a rozvojových štátov, ocenili význam spolupráce, ktorá má viesť k trvalo udržateľnému rozvoju krajín vo svete a podobne. Okrem toho by mali akceptovať kultúrne rozdiely, poznať príčiny sociálno-ekonomických nerovností, príčiny i možné dôsledky rizík a hrozieb vo svete a uvedomovať si spoluzodpovednosť za ich riešenie. Na základe porozumenia, pochopenia a poznania uvedeného, sa u nich zároveň formujú globálne kompetencie, ktoré im napomáhajú realizovať pracovné úlohy v rôznych inštitúciách vo svete a spolunažívať s miestnym obyvateľstvom v danej časti sveta.

Podmienkou využívania GRV pri formovaní globálnych kompetencií je vhodná obsahová náplň tohto vzdelávania na vysokých školách a univerzitách, a tiež využívanie vhodných vzdelávacích metód.

2.1. Obsah a niektoré vzdelávacie metódy GRV vzhľadom na formovanie globálnych kompetencií.

Na Slovensku sú v dokumente : Národná stratégia pre globálne vzdelávanie na obdobie rokov 2012 – 2016, uvádzané základné tematické celky, ktoré by mali byť zaradené do GRV na všetkých školách. Ide o celky: globalizácia a vzájomná prepojenosť, globálne problémy a rozvojová spolupráca, multikulturalizmus, životné prostredie s ohľadom na globálne aspekty a ľudské práva (Národná stratégia pre globálne vzdelávanie na obdobie rokov 2012 – 2016, 2012). Vzhľadom na aktuálne výzvy vo svete, a tiež

vzhľadom na to, na akom type škôl sa GRV realizuje, je potrebné dopĺňať aj niektoré ďalšie. Napríklad v súlade s aktuálnymi výzvami pre vzdelávanie ekonómov, ktorí budú pôsobiť v novom globálnom ekonomickom a spoločenskom prostredí, prichádza GRV na ekonomických fakultách s takými témami ako: globalizácia, sociálno-ekonomická zaostalosť rozvojových krajín, rozvojová spolupráca, humanitárna a rozvojová pomoc, uplatňovanie ľudských a občianskych práv, mierové spolunažívanie, multikulturalizmus, populačný problém, medzinárodná migrácia, spravodlivý obchod (fair trade), energetický problém, jeho prejavy a riešenia v súčasnom svete, potravinový problém, infraštruktúra a ekonomický rozvoj v rozvinutých a rozvojových krajinách, environmentálne problémy, trvalo udržateľný rozvoj a podobne¹¹⁶. Okrem toho je potrebné, aby budúci absolventi ekonomických fakúlt mali dostatočné informácie o takých globálnych problémoch ako - chudoba, medzinárodná zadlženosť, korupcia, detská práca, prístup k vzdelaniu v rozvojových krajinách. Uvedené témy sú aktuálne pre všetky subjekty v novom globálnom ekonomickom a spoločenskom prostredí, a práve GRV s nimi môže oboznamovať nielen študentov ekonomických fakúlt ale i študentov na ďalších vysokých školách a univerzitách, so zámerom formovať u nich globálne kompetencie pre zodpovedné pôsobenie v novom globálnom prostredí. V GRV na všetkých vysokých školách a univerzitách by nemali chýbať také témy ako: globalizácia, sociálno-ekonomická zaostalosť rozvojových krajín, rozvojová spolupráca, humanitárna a rozvojová pomoc, uplatňovanie ľudských a občianskych práv, mierové spolunažívanie, multikulturalizmus, populačný problém, medzinárodná migrácia, environmentálne problémy, trvalo udržateľný rozvoj a podobne. Okrem toho, budúci absolventi by mali byť oboznamovaní aj s ďalšími globálnymi problémami, ktoré v značnej miere komplikujú život na Zemi. Pritom na globálne otázky a problémy v edukačnom procese je potrebné nielen upozorňovať, kriticky ich interpretovať, ale súčasne ponúkať študentom niektoré postupy a spôsoby, pomocou ktorých je možné ich riešiť, či aspoň zmierňovať. Ako sa napríklad uvádza: „Kritické myslenie je vlastne základná kompetencia, ktorú sa globálne vzdelávanie snaží rozvíjať. V dobe informačnej explózie je človek nútený triediť informácie a až na základe dôkladného zvažovania si vytvoriť vlastný názor a stanovisko.“ (Šebeň-Zaťková, 2014, s.13)

Pri formovaní globálnych kompetencií pomocou GRV na vysokých školách a univerzitách je možné využívať široké spektrum moderných vyučovacích metód, cvičení a aktivít. Menej sú využívané také „klasické metódy“ ako napríklad prednášky a viac sa využívajú metódy opierajúce sa najmä o komunikáciu, spoluprácu, rozhodovanie, riešenie problémov v globálnom prostredí. Vzhľadom na formovanie globálnych kompetencií pomocou GRV je vhodné využívať najmä interaktívne, kooperatívne, problémové, projektové vyučovanie a diskusiu.

¹¹⁶ Témy, ktoré by nemali chýbať v obsahu GRV na ekonomických fakultách zaradil riešiteľský kolektív na SPU v Nitre do obsahu vysokoškolskej učebnice *Globálne rozvojové vzdelávanie pre ekonómov*, určenej študentom ekonomických univerzít a fakúlt, ale i ekonómom v praxi.

Za vhodnú a často používanú metódu na vysokých školách sa pokladá prípadová štúdia, ktorá študentom umožňuje nahliadnuť do skúsenosti druhých ľudí. Je písaná vo forme prípadu, sú v nej poskytnuté čiastkové informácie, v ktorých je často ukrytý istý problém. Úlohou je analyzovať prípad, odvodzovať z neho myšlienky a vyriešiť ho. Rovnako sú vhodné aj niektoré ďalšie metódy. Napríklad názorová škála, ktorá umožňuje vyjadrovať študentom svoje názory a postoje ku rôznym globálnym problémom a témam, simulačné aktivity, ale i akčné učenie, ktoré predstavuje učenie realizované na základe riešenia reálnych problémov prevzatých z každodenného života. O komunikáciu sa opierajú metódy ako brainstorming, skupinové a panelové diskusie, diskusie pri okrúhlym stole, párové a skupinové cvičenia. Rovnako vhodné je organizovanie študijných návštev a stáží v pracovnom prostredí, kde prostredníctvom pozorovania ale i diskusii s odborníkmi z praxe, si študenti môžu uvedomovať význam globálnych kompetencií pre ich prax v novom globálnom prostredí a vzhľadom na dĺžku návštevy či stáže si môžu niektoré kompetencie aj osvojiť.

Záver

Formovanie globálnych kompetencií na vysokých školách a univerzitách korešponduje s úlohou - komplexne pripravovať ľudský kapitál na prax v novom globálnom prostredí. V súčasnosti sa oprávnene tieto kompetencie zaraďujú medzi kľúčové kompetencie, vďaka ktorým dokážu absolventi vysokých škôl a univerzít zastávať viaceré pracovné pozície a funkcie v rôznych inštitúciách v novom globálnom prostredí, vyrovnávať sa v ňom so zmenami, a rovnako pristupovať k riešeniu rôznych problémov, vrátane globálnych problémov. V tejto súvislosti sa ale žiada poznamenať, že globálne kompetencie im nebudú slúžiť len ako akési „nástroje“ na presadzovanie svojich cieľov v novom globálnom prostredí. Zároveň veríme, že budú aj prostriedkami, pomocou ktorých dokážu budúci absolventi v praxi upevňovať krehké vzťahy medzi ľuďmi, národmi, kultúrami, a tak prispievať k mierovému spolužitiu ľudí v globalizujúcom sa svete. To je napokon aj jedným z hlavných cieľov globálneho rozvojového vzdelávania, ktoré je dôležitým „nástrojom“ na formovanie globálnych kompetencií na vysokých školách a univerzitách. Zostáva veriť, že tento nový vzdelávací prístup bude postupne implementovaný aj do edukačného procesu na všetkých vysokých školách a univerzitách tak, ako je to vo vyspelých krajinách.

Použitá literatúra

BOURN, Douglas. Global skills – From economic competitiveness to cultural understanding and critical pedagogy. In *Critical Literacy : Theories and Practises* [online], 2011. vol. 6, no. 1, pp. 3-20 [cit. 2014-04-02]. ISSN 1753-0873. Dostupné z: [http://criticalliteracy.freehostia.com/index.php?journal=criticalliteracy&page=article&op=viewFile&path\[\]=99&path\[\]=74](http://criticalliteracy.freehostia.com/index.php?journal=criticalliteracy&page=article&op=viewFile&path[]=99&path[]=74)

EUROPEAN COMMISSION 2008. *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*. [online] Luxembourg: Office for Official Publications of the

- European Communities. [cit. 2015-04-16]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/brochexp_en.pdf
- Global competence.* [online]. [cit. 2015-04-02]. Dostupné z: <http://asiasociety.org/globalcompetence>
- HRMO, Roman –TUREK, Ivan. *Návrh systému kľúčových kompetencií.* 2003. [online]. [cit. 2015-04-20]. Dostupné z: https://www.mtf.stuba.sk/docs/internetovy_casopis/2003/2/hrmo2.pdf
- SVITAČOVÁ, Eva a kol. *Globálne výzvy pre vzdelávanie ekonómov.* 1.vyd.Nitra: Slovenská poľnohospodárska univerzita, 2014,119 s. ISBN 978-80-552-1224-1.
- SVITAČOVÁ, Eva. *Projekt KEGA Implementácia globálneho rozvojového vzdelávania do edukačného procesu na ekonomických fakultách – Projekt č. 006SPU-4/2012.* 2011. [online]. [cit. 2012-12-01]. Dostupné z: <https://projekty.portalvs.sk>
- MILÉNIUM. Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov. 2001. Číslo: ÚV-5272/2001 [online]. [cit. 2015-04-02]. Dostupné z: <http://www.nrsr.sk/dl/Browser/Document?documentId=163357>
- Kľúčové kompetencie.* Štátny pedagogický ústav. [online]. [cit. 2014-05-20]. Dostupné z: <http://www.statpedu.sk/sk/Projekty/Projekt-KeyCoNet/Klucove-kompetencie.alej>
- MRAVCOVÁ, Anna. Globálne občianstvo a jeho význam v príprave budúcich učiteľov výchovy k občianstvu. In: *Občan a dnešok '14.* 2014 [online]. [cit. 2014-05-25]. Dostupné z: http://www.katedrafilozofieffukf.com/uploads/1/3/9/8/13980582/obcan_a_dnesok_k_14.pdf
- Národná stratégia pre globálne vzdelávanie na obdobie rokov 2012 – 2016.* [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2012, 11 s. [cit. 2014-03-10]. Dostupné z: http://www.statpedu.sk/files/documents/odborne_info/narodna_strategia_globalne%20vzdelavanie_2012_2016.pdf
- ŠEBEŇ-ZAŤKOVÁ, Tímea a kol. 2014.*Globálne rozvojové vzdelávanie na ekonomických fakultách.* 1.vyd.Nitra: Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre. 107s. ISBN 978-80-552-1266-1.
- The Definition and Selection of Key Competencies, Executive Summary.* [online]. [cit. 2015-05-22]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- YONG, Zhao. 2010.Preparing Globally Competent Teachers: A New Imperative for Teacher Education. In *Journal of Teacher Education* 61, 5. p.422-431. ISSN 1552-7816. Dostupné z: <http://jte.sagepub.com/content/61/5/422.full.pdf+html>

Príspevok vznikol v rámci projektu KEGA, projekt č. 026SPU-4/2013-Konceptuálna modernizácia obsahu a metodická podpora Kurzu vysokoškolská pedagogika pre učiteľov technických univerzít

Didaktika odborných předmětů v oblasti práva a bezpečnosti při vzdělávání dospělých

doc. JUDr. PhDr. Ivo Svoboda, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta
Katedra fyziky, chemie a odborného vzdělávání, Poříčí 7/9, 603 00 Brno, e-mail:
17597@ucn.muni.cz

Abstrakt: Předložená studie je věnována problematice oborové didaktiky předmětů v oblasti práva a bezpečnosti při výuce dospělých. Cílem studie je prezentace výsledků výzkumů autora v oblasti pojetí a struktury této aktuální vědní disciplíny. V úvodu je uvedeno zdůvodnění aktuálnosti a potřebnosti řešené problematiky a dále jsou definovány konkretizované cíle studie, obsah studie a možné využití výsledku v pedagogické praxi daných oborů. Studie je zaměřena na pojetí didaktiky, zdůvodnění její fundovanosti a vědeckosti a interdisciplinaritu a je navržena konkrétní strukturace této vědní disciplíny.

Klíčová slova: Didaktika, oborová didaktika, didaktika předmětů práva a bezpečnosti, vzdělávání dospělých.

The didactics of vocational subjects in the field of law and security in adult education

Abstract: The present study is devoted to the didactics of subjects in the field of law and security in adult education. The aim of the study is to present results of the author's research in the concept and structure of this topical scientific discipline. The introduction emphasizes the topicality and the importance of the topic at hand and defines clear aims and content of the study and the possible use of the results in educational practice of the given subjects. The study is centered on the concept of didactics, rationale of its soundness and scientific value and interdisciplinarity and designs specific structuring of this discipline.

Key words: Didactics, subject didactics, didactics of subjects of law and security, adult education.

Úvod do problematiky didaktiky výuky odborných předmětů v oblasti práva a bezpečnosti při vzdělávání dospělých

Otázky práva a bezpečnosti jsou v současné době vysoce aktuálním národním i nadnárodním nosným tématem. Bezpečnostní experti jsou dnes nuceni čelit

rozmanitým hrozbám v oblasti kriminality (krádeže, podvody, vraždy, extremismu, terorismus, kyberzločiny...atd.). Příprava odborníků v této oblasti vyžaduje propracovaný vědecký systém výuky těchto oborů a předmětů. Toto nás vede k řešení otázky zpracování koncepce oborové didaktiky se zaměřením na tuto oblast. Proto jsme si položili následující otázky, na které dále hledáme odpovědi:

- Jak lze zdůvodnit aktuálnost a potřebnost této oborové didaktiky pro vzdělávání dospělých?
- Co je předmětem zájmu oborové didaktiky předmětů práva a bezpečnosti?
- Jak lze doložit její fundovanost a vědeckost?
- Jaká je její vazba na další vědní disciplíny (pedagogika, psychologie, právo, kriminalistika, technické vědy, další vědy....)?
- Jaká je její strukturace odpovídající současným požadavkům pedagogiky a oborových didaktik?

Cílem předložené studie je předložit odborné veřejnosti z daného oboru k diskusi výsledky výzkumů autora v oblasti návrhu řešení v problematice pojení této specifické oborové didaktiky, zdůvodnění její vědeckosti, objasnění její vazby na další vědní obory podat a konkretizovaný návrh strukturace této specifické oborové didaktiky. Obsah studie tvoří následující dílčí témata:

- Teoretická východiska oborové didaktiky předmětů práva a bezpečnosti
- Pojetí oborové didaktiky předmětů práva a bezpečnosti při vzdělávání dospělých
- Fundovanost a vědeckost didaktiky předmětů práva a bezpečnosti
- Interdisciplinarita didaktiky předmětů práva a bezpečnosti
- Strukturace oborové didaktiky předmětů práva a bezpečnosti

Studie může posloužit odborníkům, kteří danou problematiku vyučují na středních a vysokých školách nebo ji vyučují v rámci realizace různých odborných kurzů celoživotního vzdělávání. Dále potom oborovým didaktikům odborných i jiných předmětů a studentům vysokých škol se zaměřením na oblast bezpečnosti, včetně studentů kurzů celoživotního vzdělávání úředníků veřejné správy.

Aktuální stav řešené problematiky v České republice

V současné době neexistuje v České republice žádný systematicky propracovaný a dlouhodobě budovaný systém oborové didaktiky předmětů práva a bezpečnosti, a to ani v oblasti vzdělávání primárního či terciárního, ale ani při vzdělávání dospělých. Můžeme však vyjít z analýzy učebních textů a výukových opor, které se v této oblasti používají a na základě toho zčásti posoudit didaktickou úroveň těchto materiálů. Odborníkům, kteří se danou oblastí zabývají a vyučují ji, lze doporučit informační zdroje z oblasti obecné oborové didaktiky odborných předmětů našich autorů (Kropáč a kol., 2004, Pecina, 2012, Friedmann, Pecina, 2013). V oblasti některých dílčích problémových okruhů lze čerpat z vybraných monografických publikací nebo i učebních textů. V oblasti výukových metod lze čerpat i ze studie T, Kotrby a I. Laciny (2010). K otázkám rozvoje

tvořivosti žáků a studentů v odborném vzdělávání lze využít studii M. Kožuchové (1995) a P. Peciny (2008). Vzhledem k obecně platným zákonitostem v oblasti výuky bezpečnosti je možno využít i východiska ve starších publikacích zahraničních autorů (Šapovalenko, 1960, Turek, 1978, 1990, Bajtoš, 1999). S ohledem na charakter subjektů, kterým je v rámci celoživotního vzdělávání a vzdělávání dospělých, kdy se jedná o oblast jak středoškolského, tak i vysokoškolského vzdělávání, jsou pro nás důležité i prameny věnované vysokoškolské pedagogice (Slavík a kol., 2012, Vejvodová, 2012).

Teoretická východiska didaktiky předmětů z oblasti práva a bezpečnosti

Na úvod připomeňme, že oborovou didaktiku můžeme chápat ve dvou významech - *v širším významu a užším významu*. V širším významu rozumíme oborovou didaktikou specifika a zákonitosti vyučování skupiny příbuzných předmětů daného oboru (elektrotechnické předměty, strojírenské, dřevařské...apod.). V tomto případě tedy hledáme průnik, společné prvky, zákonitosti, strategie výuky dané skupiny předmětů. Pokud hovoříme o *oborové didaktice v užším pojetí*, rozumíme tím obor jako konkrétní předmět (všeobecně vzdělávací, odborný). V dalším textu se zaměříme na vybrané otázky didaktiky skupiny odborných předmětů práva a bezpečnosti v podmínkách středoškolského a vysokoškolského odborného vzdělávání. Z tohoto hlediska můžeme hovořit o této didaktice jako o skupinové oborové didaktice, *didaktice v širším pojetí*.

Oborové didaktiky jsou aplikované vědní disciplíny mimořádného významu. Tvoří profilovou roli v oborové přípravě učitelů daných oborů. Z hlediska širších souvislostí čerpají nejen z obecné pedagogiky a didaktiky, ale i z příslušné odborné dimenze přípravy učitelů. Naopak na dimenzi oborové didaktiky navazuje a čerpá z ní pedagogická praxe v odborných předmětech těchto oborů. Jak poukazuje O. Asztalos (2008), oborové didaktiky mají objektivní charakter a jsou aplikovanými pedagogickými disciplínami. Pro oborové didaktiky jsou stěžejní dva momenty, a to vazba přechodu a aplikace obecného na zvláštní a zvláštního na konkrétní (rozumí se tím samozřejmě v oblasti vzdělávání i výchovy). Ty pak zkoumají objektivní zákonitosti výuky daného oboru s ohledem na vzdělávání dospělých. Je však nutné doplnit i jejich subjektivní charakter, protože vychází ze zkušeností výchovných pracovníků.

Přístupy k vymezení didaktiky předmětů práva a bezpečnosti

Didaktika předmětů práva a bezpečnosti představuje disciplínu, která aplikuje obecně didaktické poznatky na výuku předmětů, které se vztahují k oblasti práva a bezpečnosti (trestní právo, extrémismus a terorismus, bezpečností politika, ochrana za mimořádných událostí, krizové řízení, krizový management). Bohužel nemůžeme vyjít z žádné dosud existující definice této vědní disciplíny, protože taková žádná není. Vycházíme proto z příbuzných disciplín, zejména oborové didaktiky odborných předmětů.

Podle J. Bajtoše (1999) je didaktika odborných předmětů disciplínou, která zkoumá specifické zákonitosti výuky odborných předmětů na středních školách. Její strukturu tvoří cíle, obsah, organizace, formy, metody, zásady a prostředky vyučování (Bajtoš, 1999). M. Čadílek (2005) definuje didaktiku odborných předmětů jako disciplínu, která zkoumá obsah a průběh vzdělávacího procesu včetně didaktické transformace výsledků technických věd. Podstata transformace spočívá ve formulaci cílů vzdělávání, výběru teoretických i praktických poznatků a jejich uspořádání do didaktické soustavy (Čadílek, 2005, s. 12). Uvedené přístupy k vymezení předmětu zájmu didaktiky odborných předmětů jsou sice relativně výstižné, avšak zúžené a nedostatečně konkretizované. Interdisciplinární šíře této mimořádně významné vědní disciplíny je širší a zasahuje do různých vědních oborů.

Kritickými analýzami a prací v této oblasti jsme dospěli k definici oborové didaktiky předmětů práva a bezpečnosti s ohledem na vzdělávání dospělých. *Didaktika předmětů práva a bezpečnosti se zabývá otázkami požadavků praxe na přípravu kvalifikovaných a kompetentních odborníků v této oblasti, stanovováním výukových cílů, obsahu výuky, aplikací didaktických zásad, pouček, pravidel, výukových metod, organizačních forem a materiálních prostředků na výuku předmětů práva a bezpečnosti na středních a vysokých školách. Její pole působnosti zahrnuje otázky spojené s požadavky na učitele předmětů práva a bezpečnosti, žáky a studenty těchto oborů a otázky spojené s výchovným působením ve výuce (výchova k řešení problémových situací, rozvoj formativních stránek osobnosti, morální výchova apod.). Neméně důležité je řešení koncepčních otázek výuky těchto předmětů, otázek souvisejících s obory vzdělání a dále potom i otázky související s profesním vzděláváním, profesními kvalifikacemi, celoživotním vzděláváním, vzděláváním dospělých a rekvalifikacemi v této oblasti.* Východiskem didaktiky předmětů práva a bezpečnosti nejsou vybrané konkrétní vyučovací předměty, ale soubor vědních oborů a předmětů se svými specifiky a obsahem. Na úroveň vyučovacích předmětů (a tedy předmětových didaktik) se však dostáváme sekundárně v aplikační rovině (specifika využití konkrétních vyučovacích prostředků, konkrétní obsah výuky, aplikační modelové příklady apod.). Mezi oborovou a předmětovou didaktikou těchto předmětů je silná vazba. Dále je třeba zdůraznit, že oborová didaktika je do značné míry odrazem specifik, metod a obsahu příslušných vědních disciplín.

Fundovanost a vědeckost didaktiky předmětů práva a bezpečnosti

Pokud má věda být vědou, musí být splněny tři předpoklady:

- Objekt zkoumání dané vědy, paradigma.
- Vědeckovýzkumná metodologie příslušné vědy.
- Institucionální základna dané vědy.

Didaktika předmětů práva a bezpečnosti při edukaci bezpečnostního managementu v regionech má za objekt svého zkoumání zákonitosti výuky vybrané skupiny příslušných předmětů a pracuje s vědeckovýzkumnou metodologií pedagogiky. Obecně

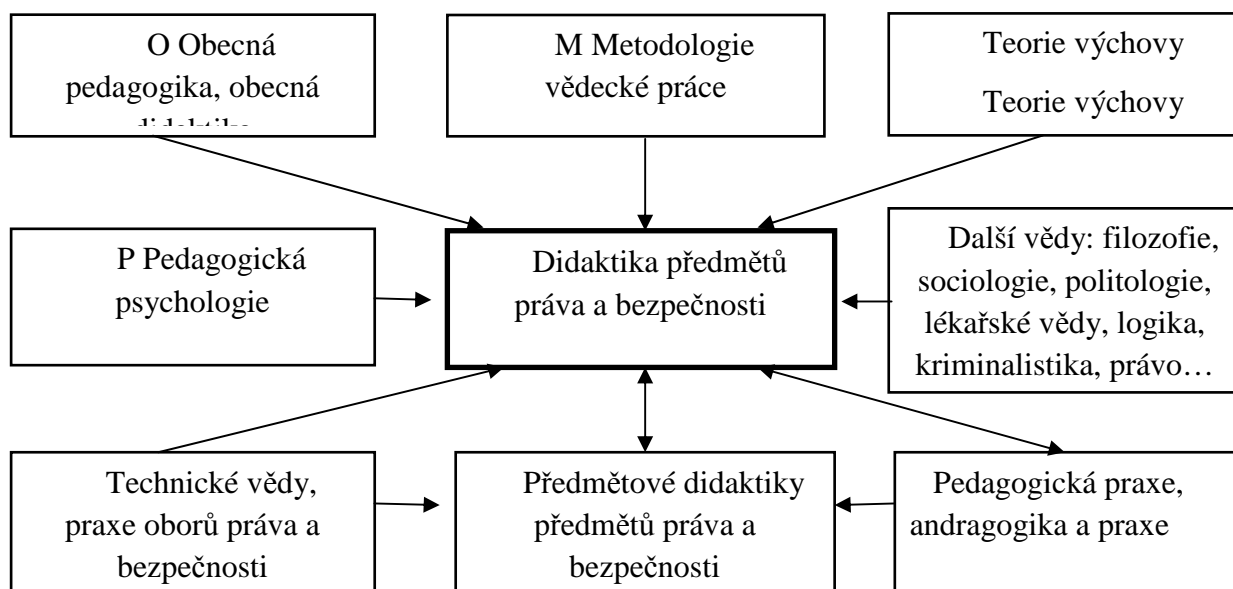
se pedagogické výzkumy považují za aplikované (Janík, 2009). Oborové didaktice předmětů práva a bezpečnosti by se měli věnovat zejména oborové didaktice zaměřené na tuto oblast. S výstupy oborových didaktiků by měli pracovat učitelé, kteří tyto předměty na střední a vysoké škole vyučují, případně se věnují tomuto vzdělávání v podobě školení, kurzů a dalšího vzdělávání dospělých.

Oborová didaktika předmětů práva a bezpečnosti by měla odpovědět učitelům na dvě základní otázky: Co učit? Jak to učit? A to vše s ohledem na vzdělávání dospělých. Oborové didaktiky (dříve metodiky) se dříve vyvíjely jako praktické disciplíny bez sofistikovanější vazby na pedagogické disciplíny, přičemž převládalo prakticistické pojetí a metodikaření, kterému se věnovali zejména učitelé z praxe. Z tohoto důvodu byly spíše despektovanými oblastmi poznání než uznávanými vědními disciplínami. Prakticismem přitom rozumíme preferenci konkrétních postupů a podceňování fundované teorie a koncepce oborové didaktiky (Kilián, 2008). Tato situace se však změnila a dnes jsou považovány za plnohodnotné aplikované vědy, i když s různou mírou rozpracovanosti. Metodika (oborová didaktika) však není pouhým teoretickým metodikařením a tzv. receptářstvím (praktické pokyny, postupy). Rozvoj oborové didaktiky představuje systematickou a fundovanou činnost, při které aplikujeme ověřené a osvědčené známe poznatky z oblasti pedagogiky, didaktiky a teorie výchovy na výuku konkrétního oboru. Složka teoretických východisek i složka aplikace a modelových příkladů nese svůj význam a důležitost. Z tohoto hlediska je práce na učebních textech, metodikách a metodických materiálech pro výuku a praxi důležitá, i když ji úrovní a náročností nelze s vědeckými výzkumy srovnávat. I přesto se jedná o práci interdisciplinární, vyžadující znalosti didaktické, oborové didaktické a znalosti z vybraných odborných disciplín.

Znalost oborové didaktiky je pro učitele nezbytná. To však pro pedagogickou praxi nestačí. Cílem oborové ani předmětové didaktiky není předložit učiteli hotovou „kuchařku“, podle které by mohl pracovat. Vyučovací proces při vzdělávání dospělých musí být dynamickým systémem, se kterým je třeba pracovat kreativně a tvořivě. Učitelé tedy musí být schopni aplikovat poznatky širší oborové didaktiky předmětů práva a bezpečnosti na výuku konkrétního předmětu (předmětů), který vyučují (Pecina, Sládek, 2013). Vývoj společnosti a oblasti bezpečnosti vyžaduje průběžné vzdělávání a inovaci vzdělávacích obsahů technických oborů s ohledem na kompetence objektů vzdělávacího procesu. Z tohoto hlediska je nezbytná znalost aktuálních poznatků v oblasti jednotlivých oblastí práva i souvisejících disciplín. To zahrnuje poznatky didaktické transformace poznatků vědeckého systému na úroveň didaktického systému a projektu výuky a dobrou znalost výuky práva a bezpečnosti.

Interdisciplinarita didaktiky předmětů práva a bezpečnosti

Zmínili jsme, že didaktika předmětů práva a bezpečnosti je interdisciplinární vědou. Tato kategorizace si však vyžaduje podrobnější analýzu. Interdisciplinaritu této vědní disciplíny vyjadřuje následující schéma:



Obrázek 1. Vztah didaktiky technických předmětů k dalším vědám

Je třeba poukázat na vazbu mezi oborovou didaktikou a předmětovými didaktikami, která je oboustranná. Neméně důležitá je vazba na technické vědy i pedagogickou praxi a odbornou praxi daných oborů. Oborový didaktik musí sledovat nejen aktuální trendy v pedagogických vědách a aplikovat je odpovídajícím způsobem na oborovou didaktiku, ale musí sledovat i vývoj daných věd a být vzdělán v některé disciplíně (byť i dílčí) na úrovni školy, pro kterou se didaktikou zabývá (např. bezpečnostní politika, trestní právo, zabezpečovací systémy, ochrana obyvatelstva apod.) a zejména zohlednit dosavadní pracovní či jiné zkušenosti a poznatky dospělých, kteří se účastní vzdělávání. Didaktika práva a bezpečnosti se prolíná jak s mnoha technickými a přírodními vědeckými obory, tak i s určitou oblastí filozofie a sociologie a to v oblasti filozofie bezpečnostních rizik a jeho vlivu na společnosti. Společná je i metodologická koncepce.

Přístupy ke strukturaci didaktiky předmětů práva bezpečnosti; obecná východiska pro strukturaci didaktiky předmětů práva a bezpečnosti

Při koncipování struktur oborových didaktik vycházíme z požadavků pedagogické praxe a trhu práce v oblasti přípravy kvalifikovaných učitelů daných oborů. Důležité informace

nalézáme v obecně didaktických pramenech i výzkumných zprávách. Specifika a originalita oborových didaktik předurčují vlastní strukturu dané oborové didaktiky. Vlastní strukturu mají i předmětové didaktiky. Strukturu oborové didaktiky lze rozdělit na obecnou a zvláštní část. Obecná část je věnována společným problémům oborové didaktiky, zvláštní část je zaměřena na didaktickou analýzu jednotlivých částí daného oboru nebo předmětu (Asztalos, 2008). Pro koncipování struktury oborové didaktiky je často využíván Malířův model oborové didaktiky, který pracuje s následujícími částmi (Malíř, 1971):

- Predidaktická realita – zabývá se průzkumem trhu práce a požadavky na pracovníky v příslušné profesi.
- Didaktická realita – postihuje vlastní pedagogický proces, při kterém jsou osvojovány poznatky. Ta se dále dělí na didaktické operace (konstituování předmětu, selekce, realizace a transformace) a na produkty (výběr poznatků z jednotlivých vědních oborů a praxe a jejich zařazení do obsahu výuky). Realizací se zabývá materializace učiva (tvorba pomůcek) a transformace vyjadřuje poměrně složitý proces osvojování poznatků žáky za působení učitele.
- Didaktické produkty – zařazení předmětu do učebního plánu, vypracované osnovy předmětů, připravené učební pomůcky a osvojené znalosti žáků.
- Didaktické okolí – vybavení odborných učeben, laboratoře, dílny, kabinety apod.
- Postdidaktická realita – představuje výzkum uplatnění absolventů školy v praxi oboru. Je to výzkum výsledků výuky a slouží jako zpětná vazba mezi školou a praxí.

Malířův koncepční model přistupuje k řešení problému komplexně a v relativně ucelené podobě. Na jeho koncepci se odkazují i další autoři (Asztalos, 2008). Pro reálný výukový proces výuky technických předmětů je jádrem zejména didaktická realita, didaktické produkty a didaktické okolí. Musíme však vycházet z predidaktické reality a naopak sledovat i postdidaktickou realitu. Koncepční modely je však třeba konkretizovat do podoby přesnějších a zaměřenějších didaktických struktur. G. S. Šapovalenko (1960) uvádí následující okruh problémových úkolů oborové didaktiky při vzdělávání dospělých:

1.

- Obsah vyučování
- Organizace a metody vyučování
- Učební příručky a metodické prostředky
- Problémy učení se danému předmětu ze strany studentů
- Cesty a způsoby předcházení neúspěchu
- Obsah, organizace a metody přípravy budoucích učitelů a další zlepšení kvalifikace učitelů ve školské službě
- Systém řízení vyučování vyučovacím předmětům ve škole
- Cesty a prostředky zvýšení výchovného významu školy a vyučovacích předmětů

2.

- Systém vědeckotechnických pojmů a zákonitostí jejich úspěšného formování
- Dovednosti a návyky a zákonitosti jejich formování a praktického použití
- Podmínky úspěšného rozvíjení vloh studentů

3.

- Předmět oborové didaktiky a jejich úkoly
- Souvislost oborové didaktiky s jinými vědami
- Problém objektivního zákona v oborové didaktice
- Všeobecné metody vědeckého výzkumu v oborových didaktikách

Výše uvedený přehled úkolů oborové didaktiky je inspirativní. Sledujeme zde kromě klasických úkolů oborové didaktiky i hledisko související s otázkami problému učení se danému předmětu (předmětům). Obory práva a bezpečnosti jsou rozmanité a velká část vzdělávacích obsahů vyžaduje mimořádnou metodickou pozornost z důvodů své náročnosti.

O konkretizaci a precizaci problémových okruhů oborových didaktik se pokusilo několik dalších našich autorů (S. Havelka, J. Kopecký, A. M. Dostál, O. Kilián). Z těchto uvedeme relativně zdařilý obecný přístup ke strukturaci oborové didaktiky příslušného předmětu O. Kiliána (Kilián, 2008. s. 15 - 16):

1. *Didaktika daného předmětu (oboru) jako vědecká pedagogická disciplína:*
2. *Výchovně vzdělávací cíle vyučovacího předmětu:*
3. *Obsah a struktura vyučovacího oboru:*
4. *Prostředky vyučování danému vyučovacím předmětu:*
5. *Metodické postupy a rozbor vybraných tematických celků a témat v daném předmětu.*

Formulace výchovně vzdělávacích cílů předmětu, formulace a analýza těchto cílů a úkolů v závislosti na cílech a úkolech dané školy, stanovení obsahu a struktury na základě didaktické analýzy. Formulace obsahu v podobě základních obecných vědomostí a dovedností, prostředky vyučování tematických celků a témat v daném vyučovacím předmětu. Výše uvedenou relativně komplexní logickou strukturu lze využít ke koncipování konkrétní struktury předmětových didaktik při vzdělávání dospělých a kurzech celoživotního vzdělávání. Z tohoto modelu jsme také mimo jiné vyšli při koncipování struktury didaktiky předmětů práva a bezpečnosti pro potřeby středoškolského i vysokoškolského vzdělávání bezpečnostního a krizového managementu. Je však třeba si uvědomit, že širší oborová didaktika se v mnoha oblastech dostává na úroveň průniku širšího okruhu daných předmětů a na úroveň předmětů se dostáváme v konkretizovaných případech modelování a při zpracování fundovaných konkrétních příkladů (konkrétní ukázky správně formulovaných cílů, demonstrace ukázkové osnovy předmětů, ukázka učiva, příklady využití metod, forem prostředků, konkrétní příklady výzkumů v oblasti konkrétního předmětu apod.).

Návrh konkrétní struktury oborové didaktiky předmětů práva a bezpečnosti při vzdělávání dospělých

Na základě existujících struktur oborových didaktik a didaktik odborných předmětů a na základě specifik předmětů práva a bezpečnosti jsme navrhli následující **konkrétní strukturu širší oborové didaktiky předmětů práva a bezpečnosti při vzdělávání dospělých**:

1. *Vymezení řešené problematiky, didaktika předmětů práva a bezpečnosti jako studijní a vědní disciplína*
2. *Vzdělávání v oblasti předmětů práva a bezpečnosti.*
3. *Výukový proces ve výuce odborných předmětů*
4. *Aplikace didaktických principů, pouček a pravidel ve výuce předmětů práva a bezpečnosti*
5. *Výukové cíle ve výuce předmětů práva a bezpečnosti*
6. *Obsah výuky předmětů práva a bezpečnosti*
7. *Výukové metody ve výuce*
8. *Organizační formy ve výuce*
9. *Učební pomůcky, didaktická technika a vybavení škol, učeben a jiných výukových pracovišť*
10. *Hodnocení studentů ve výuce*
11. *Mezipředmětové vztahy ve výuce předmětů práva a bezpečnosti*
12. *Projektování a příprava výuky*
13. *Učitel a žák ve výuce – osobnost učitele*
14. *Výchovné působení ve výuce*
15. *Příklady dobré pedagogické praxe*

Výše uvedené stěžejní problémové okruhy oborové didaktiky pro nás jsou výchozím bodem pro projektování a přípravu *výuky didaktiky předmětů práva a bezpečnosti* jako studijní disciplíny v rámci připravovaného bakalářského studijního oboru učitelství předmětů práva a bezpečnosti, při kterém se počítá především se zapojením dospělých studentů v rámci kombinované formy studia.

Závěry a další směřování výzkumu

V naší studii jsme se věnovali **otázkám oborové didaktiky předmětů práva a bezpečnosti při vzdělávání dospělých**. Vymezili jsme podstatu řešené problematiky v širších souvislostech a zaměřili se na strukturaci této vědecké a studijní disciplíny. Jedná se o aktuální a specifickou oblast, ve které se nám otvírá řada nových otázek, na které je třeba hledat odpovědi. Zatím v této oblasti nemáme dostatek informačních zdrojů (učební texty, odborné knihy, výzkumné zprávy, články). Proto se jeví jako potřebné rozpracovat naznačenou koncepci do konkrétní podoby a zpracovávat jednak

učební texty a výukové opory do této oborové didaktiky a dále potom provádět výzkumná šetření v této oblasti (zejména výzkumy výuky daných předmětů).

Projektová výuka se v současnosti dostává do popředí zejména v souvislosti s naplňováním **klíčových kompetencí** rámcových vzdělávacích programů jak na základních školách, tak vzdělávání dospělých na středních školách v bezpečnostní oblasti a vzdělávání dospělých na vysokých školách. Jako vhodným přístupem se jeví i projektová výuka, která může být nasazena s cílem osvojení a upevnění nových vědomostí i dovedností dospělých i s cílem jisté míry rozvoje formativních stránek osobnosti. Výše popsané náměty při vzdělávání dospělých, včetně aplikace projektové výuky v rámci výuky v oblasti bezpečnosti obyvatelstva zejména na středních a vysokých školách a při vzdělávání bezpečnostního managementu na vysokých školách mohou posloužit pedagogům při realizaci výuky a navržení vlastních výukových projektů.

Použitá literatura

- ASZTALOS, O. Konstituování oborové didaktiky jako (OD) jako pedagogické disciplíny. In "Podpora rozvoje oborových a předmětových didaktik v odborném vzdělávání." Praha: NUOV, 2008. s. 7- 9. ISBN 978-80-87063-05-7.
- BAJTOŠ, J. *Úvod do didaktiky odborného výcviku*. Bratislava: Metodické centrum města Bratislavy, 1997. ISBN 80-7164-180-4.
- BAJTOŠ, J. *Didaktika technických predmetov*. Žilina: Žilinská univerzita v Žilině, 1999. ISBN 80-7100-646-7.
- ČADÍLEK, M. *Didaktika odborného výcviku technických oborů*. Brno: MU, 1995. ISBN 80-210-1081-9.
- ČADÍLEK, M. *Didaktika praktického vyučování I*. Brno: CERN, S.R.O. 2003.
- DRAHOVZAL, J., KILIÁN, O., KOHOUTEK, R. *Didaktika odborných předmětů*. Brno: Paido, 1997. ISBN: 80-85931-35-4.
- FRIEDMANN, Z., PECINA, P. *Didaktika odborných předmětů technického charakteru*. Brno: PdF MU, 2013. ISBN 978-80-210-6300-6.
- JANÍK, T. *Didaktika obecná a oborová: pokus o vymezení a systematizaci pojmů*. Dostupné z: http://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/279/didaktika_obecna_Janik.pdf.
- KILIÁN, O. Základní otázky oborových didaktik. In "Podpora rozvoje oborových a předmětových didaktik v odborném vzdělávání." Praha: NUOV, 2008. s. 9- 18. ISBN 978-80-87063-05-7.
- KOTRBA, T., LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Barrister&Principal, 2010. ISBN 978-80-87029-12-1.
- KROPÁČ, J. a kol. *Didaktika technických předmětů, vybrané kapitoly*. Olomouc: UP. 2004. ISBN 80-244-0848-1.

- MALÍŘ, F. *Didaktiky cizích jazyků jako vědní obory k problematice jejich předmětu*. Praha: Academia, 1971.
- MELEZINEK, A. *Inženýrská pedagogika*. Praha: ediční středisko ČVUT, 1994. ISBN 80-01-01214-X.
- NEZVALOVÁ, N. Didaktika fyziky v České republice: trendy, výzvy a perspektivy. In *Pedagogická orientace*, roč. 21, č. 2, s. 171 – 192. ISSN 1211 – 4669.
- PECINA, P. *Didaktika odborných předmětů*. Opora výuky. Brno: PdF MU, 2012. 200 s.
- PECINA, P., FRIEDMANN, Z. *Didaktika odborných předmětů technického charakteru*. Brno: MU, 2013. ISBN 978-80-210-6300-6.
- PÍŠOVÁ, M. Didaktika cizích jazyků: otázky identity In“ *Pedagogická orientace*“, roč. 21, č. 2, s. 142 – 155. ISSN 1211 – 4669.
- ROHLÍKOVÁ, L., VEJVODOVÁ, J. *Vyučovací metody na vysoké škole*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4152-9.
- SEMRÁD, J., ŠKRABAL, M. *Úvod do studia odborných předmětů*. Praha : ČVUT, 2007. ISBN 978- 80-01-03744-7.
- SLAVÍK, M. *Vysokoškolská pedagogika Pro odborné vzdělávání*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4054-6.
- ŠAPOVALENKO, G., S. *Hlavní zásady výchovy a vyučování*. Gottwaldov: Ústav pro další vzdělávání učitelů a výchovných pracovníků, 1960.
- TRNA, J. *Nastává éra mezioborových didaktik?* *Pedagogická orientace*, Brno: Konvoj, 2005, roč. 2005, č. 1, s. 89-97. ISSN 1211-4669.
- WTUREK, I. *Didaktika technických predmetov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990. ISBN 80-08-00587-4.

Jak připravit učitele mateřské školy jako reflektivního praktika?

PhDr. Zora Syslová, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: syslova@ped.muni.cz

Abstrakt: Autorka příspěvku se snaží přinést do odborného diskurzu pohled na pregraduální vzdělávání učitelů mateřských škol v terciární úrovni. Využívá výsledků několika sond, které realizovala se studenty oboru Učitelství pro mateřské školy (Horká, Syslová a Grůzová 2014; Syslová 2015) k zlepšení procesu utváření profesních dovedností. Zvláštní pozornost věnuje rozvoji reflektivních dovedností v souladu s tzv. realistickým vzděláváním (Korthagen 2011). V závěru představuje výzkum orientovaný na výběrové zaměření pozornosti studentů jako základu pro budování reflektivních dovedností. Šetření se zúčastnilo 21 studentek 1. ročníku, které měly za úkol písemně komentovat pětiminutovou videonahrávku. Tyto nestrukturované písemné narace byly dále induktivně analyzovány. Výsledky ukázaly, že studentky zaměřují svoji pozornost především na činnost učitelky a jsou často kritické k její práci. V daleko menší míře se soustředí na děti, což je v souladu s dalšími výzkumy v této oblasti (van Es a Sherin 2002; Janík et al. 2014; Sonmez a Hakverdi-Can 2012).

Klíčová slova: reflexe, reflektivní praktik, pregraduální vzdělávání, předškolní vzdělávání, učitelka mateřské školy

How to prepare a kindergarten teacher a reflective practitioner?

Abstract: The author of the article tries to bring into professional discourse a view on the undergraduate education of kindergarten teachers at the tertiary level. It uses the results of several probes implemented by the students of Kindergarten Teacher Training (Horká, Syslová & Grůzová 2014; Syslová 2015) to improve the process of formation of professional skills. Particular attention is paid to the development of reflective skills in line with realistic training (Korthagen 2011). In conclusion, the paper presents research on selective focus of students' attention as the basis for building reflective skills. The survey consisted of 21 female students of the 1st grade, who were supposed to provide written comments for a five-minute video recording. These unstructured written narratives were further inductively analyzed. The results showed that students focus their attention on the activity of the teacher and are often critical of their work. They focus much less on children, which is consistent with other research in this area (van Es & Sherin 2002; Janík et al. 2014; Sonmez & Hakverdi-Can 2012).

Key words: reflection, reflective practitioner, undergraduate education, preschool education, kindergartner

V posledních letech se do diskurzu přípravného vzdělávání učitelů dostává pojem „realistické vzdělávání“ (Korthagen 2011). Toto pojetí přípravy se zaměřuje na pomoc a podporu ze strany vysokoškolského učitele v individualizovaném procesu postupného „stávání se učitelem“. Rozumí se tím aktivní konstruování profesních znalostí na základě vlastní činnosti, vlastních zkušeností a jejich reflexe prostřednictvím spolupráce a sdílení s ostatními studenty i učiteli (Syslová, Horká a Lazarová 2014).

Tzv. reflektivní praktik používá vyšší úroveň myšlenkových operací ke kritickému zvažování situací a odborným rozhodnutím v rámci svého profesního výkonu na pracovišti (Larrivee 2008; Pollard et al. 2008). Reflexi můžeme chápat jako kumulativní proces, při kterém jedinec rekonstruuje svoje znalosti v kontextu výzkumných zjištění tak, aby si stále více uvědomoval své vlastní postupy (myšlení a jednání), a zůstal méně závislý na vnější kontrole (Marcos, Sanchez a Tillema 2011).

V posledních letech je v teoretickém i výzkumném diskurzu věnována stále častěji pozornost reflektivním dovednostem učitelů a to jak v české, tak zahraniční odborné literatuře. Mnozí autoři upozorňují na roztržitost v definování pojmu, ale i procesu utváření reflektivních dovedností (Lazarová et al. 2014; Luttenberg a Bergen 2008; Píšová et al. 2011). V jednom se však shodují, že je nutné propojovat praktické zkušenosti a mít na zřeteli osobnostní postoje, stejně jako sociální, institucionální a politický kontext (Fook a Askeland 2006, s. 53; Pollard et al. 2006, s. 36-40) a vždy je potřeba věnovat delší čas a značné úsilí vytváření reflektivních dovedností.

Cílem tohoto příspěvku je seznámit čtenáře se zjištěními v oblasti rozvoje reflektivních dovedností studentů oboru Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity, specificky pak s výsledky výzkumu jejich výběrového zaměření pozornosti. To, jak učitelé vnímají vzdělávací realitu (co je zaujme, čeho si všimnou), zpracovávají, hodnotí a následně využívají při svém rozhodování. To vše se pak odráží v jejich jednání s dětmi. Přístupy učitele mateřské školy k dítěti jsou zásadní, neboť to, jak s ním jedná a komunikuje, ovlivňuje utvářející se sebepojetí dítěte.

1. Teoretická východiska

Reflexe se stává klíčovou strategií v pregraduálních programech učitelského vzdělávání a stavebním kamenem profesního rozvoje učitele jako kontinuálního profesního učení (Finlay 2008; Hatton a Smith 1995; Schön 1987; Shulman 1987). K nejznámějším modelům patří Korthagenův (2011) model ideálního procesu rozvoje reflexe. Tento přístup u studentů rozvíjí schopnost vědomě prozkoumávat osobní zkušenosti získané v pedagogické praxi, členit je do dílčích kroků, hledat souvislosti a zdůvodňovat je. Důvodem tohoto zkoumání je snaha rozumět uvažování a chování dětí a dokázat identifikovat dopady svého jednání na rozvoj dítěte. Hodnocení vzdělávacích důsledků, profesionálních rozhodnutí a diskuze o nich se proto stávají důležitou součástí výuky budoucích učitelů (Pollard et al. 2008; Syslová, Horká a Lazarová 2014).

Při budování reflektivních dovedností je nutné pracovat se zkušenostmi studentů a jejich **prekoncepty/koncepty** (Piaget 1999; Vygotskij 2004), s jakými vstupují do přípravného vzdělávání. Studenti zpracovávají svoje zkušenosti z první pedagogické praxe, tzv. motivační, v eseji, kterou jsme následně analyzovali. Výsledky analýzy ukázaly, že se studenti často opírají o zkušenosti z vlastního dětství. Ty bývají spojené s libostí či nelibostí vzpomínek (Horká, Syslová a Grůzová 2014). Pozitivní zkušenosti tematizovali studenti v oblasti činností (*někdy jsme zpívali, jindy se učili poznávat geometrické tvary*), bezpečí a pomoci (*obědy nám roznášely paní učitelky*) či ve vědomí řádu a jistoty (*před obědem jsme chodili na hřiště nebo na procházku, po obědě jsem chodila domů*).

Negativní zkušenosti většinou souviseli s donucováním (*poté mě nutily, abych dojedla nechutné tlusté maso, ze kterého se mi už tenkrát zvedal žaludek*), či různými omezeními (*celý den měl přesný harmonogram, pro volné aktivity příliš času nezbývalo*), ale i strachem a ohrožením (*paní učitelky mi tehdy chtěly ustříhnout mé dlouhé a mnou milované vlasy, z čehož jsem pochopitelně vůbec neměla radost*).

Zkušenosti studentů společně s jejich postoji a znalostmi se následně promítají do hodnocení shlédnuté reality. Objevují se tři kategorie podle míry sympatií se shlédnutou realitou. V tzv. „sympatizující“ tematizovali studenti sebeobslužné činnosti (*nejvíce mě překvapilo, že jsou děti ohromně samostatné, např. si samy nalévají polévku, nosí jídlo, mažou chleby pomazánkou*). Tato kategorie obsahovala také uvědomění cílů, ke kterým směřuje předškolní vzdělávání i uvědomění si role učitele (např. při přípravě prostředí). Dále studenti projevovali sympatii s vedením dětí k řešení problému (*když dojdou za paní učitelkou s nějakým problémem, neřekne jim jeho řešení, ale snaží se jim pomoci dojít ke správnému závěru*).

Další kategorie, kterou jsme nazvali „neutrální stanovisko“, byla specifická především zaměřením na popis stavu (*...rozdíl už je jen v tom, že jsem chodila do malé školky na vesnici a teď jsme navštěvovali velké mateřské školky, které jsou mnohem lépe vybaveny*).

Třetí kategorie označená jako „semi-sympatie“ vyjadřovala často nesouhlas nebo potřebu určit hranici volnosti a samostatnosti (u nalévání polévky, kterou si nalévali všude sami, si myslím, že je to pro děti ve školce nebezpečné a zatím zbytečné; podle mého názoru zde však děti měly až příliš velkou volnost; na zahradě byl velký strom, na který vylezlo snad každé dítě, které šlo kolem, přišlo mi to docela nebezpečné.)

Prekoncepty studentů jsou velmi variabilní, proto je potřeba s nimi v následujících semestrech systematicky pracovat a propojovat zkušenosti studentů z pedagogických praxí v mateřských školách s jejich reflexí v rámci výuky na fakultě. Nejčastěji využíváme tzv. skupinové interakce a supervizní skupinová setkání, při nichž studenti prezentují svoje vzdělávací pokusy prostřednictvím videozáznamu. Součástí přípravy prezentace vlastní práce je také zpracování písemné sebereflexe.

Záznamy sebereflexe se staly předmětem dalšího zkoumání. Úroveň reflexe byla zkoumána u 24 studentů 4. semestru bakalářského studijního programu Učitelství pro

mateřské školy na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity (2011) a následně u týchž respondentů v počtu šesti rok po jejich absolvování, respektive po roce práce v mateřské škole (2013). Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jak se v průběhu času mění úroveň reflexe.

Pro kódování rozhovorů bylo využito kategoriálního systému Píšové (2005). Kategorie vycházejí z myšlenkových operací (Bloom 1956). *Popis* znamená objektivní záznam fenoménů, přičemž fenoménem je zde myšlena edukační realita. Jejím základem jsou interakce mezi učitelem a dítětem/děťmi. Lze ji rozdělit na další dílčí oblasti, jakými jsou cíle, obsah vzdělávání, metody a formy atd. Jde o základní myšlenkovou operaci, jejíž kvalita určuje kvalitu všech dalších fází reflexe. Jinými slovy, jestliže popis nebude dostatečně kvalitní, nemůže dojít k uvědomění si reálné úrovně vlastních profesních dovedností.

Další myšlenkovou operací je *analýza*. Znamená rozbor a zkoumání složitějších skutečností rozkladem na jednodušší. Jde o schopnost rozdělit edukační realitu na jednodušší části a ty pak hlouběji analyzovat. *Hodnocení* je dalším stupněm myšlení, při kterém dochází k uvědomění si příčin identifikovaných jevů. Hodnocení je příznakem porozumění edukační realitě, které ovšem předpokládá rozsáhlé teoretické znalosti, ale také osobnostní výbavu umožňující být k sobě upřímný. *Návrh alternativních postupů* předpokládá, že učitel zvládl předchozí úroveň myšlenkových operací a že má dostatek teoretických znalostí i praktických zkušeností, aby si uvědomil, jaké jednání by bylo efektivnější. Respektive, jaké změny by mohly podpořit kvalitativně vyšší výsledky vzdělávání.

Generalizace a *metakognice* patří k nejvyšším úrovním myšlenkových operací. Metakognici bychom mohli popsat také jako schopnost predikovat možné **chyby** a limity lidské mysli s cílem vyvarovat se jich nebo najít způsoby, jak je překonat. Lze ji označit také jako **sebereflexi**. Dosáhnout v procesu reflexe této kvalitativně nejvyšší myšlenkové operace lze za předpokladu, že jsou v neustále se opakujících fázích reflexe využívány všechny myšlenkové operace (Píšová 2005; Syslová a Hornáčková 2014).

Zjištění z 1. fáze výzkumu ukázaly, že většina studentek dosáhla již v době studia čtvrté úrovně myšlenkových operací. Stále jde však pouze o praktickou úroveň (Farrell 2004; van Manen 1977), která postrádá kritické uvažování s teoretickou oporou zejména ve vztahu k rozvoji osobnosti dítěte. Jinými slovy jejich posuzování postrádá hlubší analýzu svých přístupů ke zvoleným cílům a dopadu na rozvoj kompetencí u jednotlivých dětí. Z obdobného výzkumu (Syslová a Hornáčková 2014) vyplynulo, že středoškolsky vzdělané učitelky mateřských škol s víceletou praxí se mnohdy pohybují ještě v technické úrovni reflexe, respektive zpravidla popisují, co se událo, popř. co viděly. Praktickou úroveň respondentek tedy lze považovat za velmi dobrou úroveň.

Kritickou (nejvyšší) úroveň reflexe bylo možné vidět až ve 2. fázi, ale pouze u poloviny respondentek. Právě u těchto respondentek se ukázalo, že se jim dostalo systematické podpory v podobě mentoringu zejména ze strany ředitelky mateřských

škol. Respondentky dokázaly fakticky argumentovat svoje profesní výkony vzhledem k výkonům dětí s oporou o Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

2. Metodologie výzkumu

Cílem výzkumu, který chceme v tomto příspěvku představit, bylo zjistit, jaké oblasti studenti ve svých komentářích tematizují, tzn., na co soustřeďují svoji pozornost při pozorování edukační reality a jaký jazyk (terminologii) používají. Výzkumný vzorek tvořilo 21 studentek 2. ročníku prezenčního bakalářského studijního programu Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Výzkum proběhl v jarním semestru 2015 v rámci předmětu Kurikulum předškolního vzdělávání. Jde o předmět, v němž se studenti učí projektovat vzdělávací nabídku a využívat takové vzdělávací strategie, které dětem umožní být aktivními spoluvůrci svého učení (konstruktivistické přístupy). Úkolem studentek bylo pozorovat 5minutový videozáznam výuky v mateřské škole a písemně jej komentovat.

Tyto nestrukturované písemné narace byly induktivně analyzovány. V komentářích videonahrávek byly nejprve identifikovány jevy, kterých si respondentky všimly. Tyto jevy byly zaznamenány *in vivo* a poté byly sdruženy do skupin a vytvářeny kategorie. Při prvním ověřování kategoriálního systému mezi dvěma pozorovateli/výzkumníky nebyla dostatečná přímá shoda (73%). Po úpravě 2. kategoriálního systému, při které bylo původních jedenáct kategorií zúženo na pět, bylo dosaženo více než 80% shody (viz Tabulka 1).

Tabulka 1. Kategoriální systém

Kategorie	Počet výroků
Projevy učitele	71
Didaktické aspekty	28
Činnosti dětí	4
Relaxace	11
Kontext	13

Součástí výzkumu se staly také ostatní profese spojené s předškolním vzděláváním – učitelé, inspektoři a vysokoškolští učitelé. Měli jsme tedy možnost sledovat rozdíly v zaměření pozornosti z hlediska profesního rozvoje a různých profesních rolí.

3. Výsledná zjištění

Pro komentáře studentek bylo typické psaní v krátkých větách, zejména v odrážkách. Ostatní profesní skupiny, především inspektorky a vysokoškolští učitelé, zaznamenával komentáře zpravidla v souvislém textu. Studentky komentovaly časovou souslednost videonahrávky, zatímco např. inspektorky se ve svých komentářích zaměřovaly spíše na výrazné jevy, které je zaujaly. Co se týká délky komentářů, průměrný počet výroků na studentku se pohyboval kolem šesti, zatímco nejvyššího počtu dosáhli učitelé mateřských škol s počtem 7 výroků a nejnižšího inspektorky s necelými 3 výroky na osobu.

Terminologie, která se v komentářích studentek objevovala, byla v souladu s odbornou terminologií a pojmy využívanými v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, např. *částečně řízená činnost, zpětná vazba, relaxace, řízená činnost, možnost volby, snižování polohy, oční kontakt, motivace dětí, intonace hlasu, podpora komunikace, spolupráce a samostatnosti, kladení otevřených otázek*. Studentky využívaly často popisný jazyk, případně přímou řeč. Zcela ojediněle se objevovaly obecné a spíše intuitivní výroky typu *hezký způsob zadávání činnosti*.

Kategorie/oblasti, které jsme identifikovali (viz tabulka 1), bylo možné ještě dále rozdělit na subkategorie. Například v kategorii *projevy učitele* se objevovala témata, jakými byla **neverbální komunikace učitele**. K častým výrokům patřilo *snižování polohy a oční kontakt*. Další subkategorií byla **podpora a pomoc dětem**, kterou zpravidla zastupovaly výroky typu: *věřím, že to zvládnete; věřím, že se vám to podaří; apod.* Právě tyto dvě subkategorie byly studentkami tematizovány více než v ostatních profesních skupinách. **Kontrola porozumění zadání** patřila k třetí subkategorii. Byla charakterizovaná např. výrokem, *ověřila si, že děti chápou zadání*.

V oblasti *didaktické aspekty* jsme identifikovali témata jakými je **zadávání úkolu, organizační formy, zaměření činností a typy činností**. V této kategorii se u studentek objevovalo velké množství negativních hodnotících výroků (*špatně vysvětlený úkol, nedávání možnosti výběru*) a často zde byly zastoupeny návrhy alternativních řešení, např.: *Lepší je je nejdříve spočítat a poté říci např.: „Každý si najde 2 kamarády.“*

Kategorie *činnosti dětí* byla studentkami tematizovaná nejméně, pouze čtyřmi výroky: *Děti se samy rozdělily do skupinek. Rychlá reakce dětí, nenastal žádný problém, že by některé dítě nepatřilo do skupiny, děti se dokázali domluvit. Spolupráce dětí proběhla spíše ve výběru písmena než ve tvoření slov. Spolupráce dětí ve skupině, skupina v jiné části třídy však nezvládla spolupráci.*

Specifickou kategorií se stala tzv. *relaxace*. Studentky věnovaly v komentářích často pozornost relaxační chvílce, která vyplnila čas při ukončování činnosti jednotlivých skupin. Stejně tak tomu bylo u ostatních profesních skupin. I tuto kategorii bychom mohli dále tematizovat. Někteří z respondentů označili vnímanou realitu jako ukončení

zadaného úkolu, jiní jako využití hudby ke zklidnění či uposlechnutí pokynu učitelky a položení se na záda.

Zbývající oblast/kategorii naplnily výroky, které jsme označili jako *kontext*. U studentek se tato oblast týkala výroků, jakými byly: *Nepochopila jsem, proč byla jedna skupina mimo třídu. Připadalo mi, že častým přecházením učitelky z jedné místnosti do druhé docházelo k tomu, že děti byly často bez dozoru.*

4. Diskuse a závěry

Z výzkumných šetření vyplývá, že skupinové interakce a supervizní skupinová setkání vedou studenty k zamýšlení se nad vzdělávací realitou a její verbalizací. Studenti artikuluji jevy, které vnímají, přemýšlí o nich a hledají efektivnější postupy. Dosahují tak vyšších kognitivních funkcí (myšlenkových operací) než např. učitelky se středoškolským vzděláním (Syslová a Hornáčková 2014). Nedostatek zkušeností je však vede k větší kritice shlédnuté reality, což potvrzuje obdobný výzkum Vondrové a Žalské (2012).

Zastoupení hodnotících výroků a návrhů alternativních řešení však ještě nemusí znamenat pozitivní výsledky. Pokud se v hodnocení nepropojí dostatečně dobré poznání edukační reality s teoretickými znalostmi, jde spíše o výroky založené na tzv. tacitních znalostech (Švec 2012).

Je proto důležité zaměřovat se v první řadě na rozvoj vnímání edukační reality a jejího popisu. Nestačí jen studenty nechat sdílet svoje názory a diskutovat o nich. Nejprve musí být student schopen vidět ve vzdělávací realitě podstatné a důležité aspekty, teprve potom ji může lépe pochopit, analyzovat, hodnotit a přemýšlet o jejím zefektivnění. Proto bude nutné zaměřit se v přípravném vzdělávání na důslednější práci s pozorováním a popisováním viděného.

Zaměření pozornosti studentek je v převážné většině orientované na učitele, což je v souladu s dalšími nálezy (Sonmez a Hakverdi-Can 2012). Otázkou je, zda je možné toto zaměření pozornosti zdůvodňovat stejně, jako je tomu u začínajících učitelů, kteří řeší existencionální problémy při tzv. šoku z reality. Bude nutné naučit studenty více se zaměřovat a vnímat potřeby jednotlivých dětí. Jen tak mohou následně přemýšlet, jak na tyto potřeby reagovat, jak je uspokojit. To lze zajistit připravením struktury pozorování a cílenými otázkami, které podpoří přemýšlení studentů o dětech v kontextu s jednáním učitele.

Je zřejmé, že reflexe je důležitou součástí pregraduálního vzdělávání učitelů v mateřských školách. Je však důležité pracovat s rozvojem reflektivních dovedností mnohem systematictěji, zejména ve vztahu k prekonceptům jednotlivých studentů. Vysokoškolský učitel bude potřebovat rozvíjet dovednosti spojené s poskytováním zpětné vazby a s tzv. facilitací studentů. Nevystačí si pouze s objemem vědomostí vztahujících se k předmětu, který přednáší.

Aby byl absolvent fakulty schopen od prvního dne práce s dětmi prokázat svoje profesní kompetence, bude potřebovat mít dobře rozvinutou schopnost orientovat se v potřebách jednotlivých dětí i dynamice celé skupiny, aby na ně mohl adekvátně reagovat.

V tomto nelehkém úkolu však nemůže zůstat sám. Musí se mu dostat podpory ze strany vedení mateřské školy, ale i některého ze zkušenějších kolegů, tzv. mentora. Tento přerod ze studenta v učitele můžeme přirovnat k přechodu dítěte z mateřské do základní školy. U obou dvou „přechodů“ jde o velký životní krok spojený s citelnou změnou životní role. Tak, jak je požadována spolupráce mezi mateřskou a základní školou, měla by být rozvíjena také spolupráce mezi pedagogickými fakultami a mateřskými školami.

Můžeme jen doufat, že připravovaný kariérní systém pomůže rozvíjet výše uvedené záměry. Hlavní myšlenkou kariérního systému je podpořit mentoring na školách. Zkušení učitelé, tzv. experti, by měli v roli mentora poskytovat podporu nejen začínajícím učitelům, ale i těm, kteří usilují o kvalitnější výkony a o pozici ve vyšším kariérním stupni. Věřme, že naplní ambiciózní cíle svých tvůrců a stane se prostředkem ke zkvalitňování předškolního vzdělávání a naplňování záměrů kurikulární reformy při humanizaci českého školství.

Použitá literatura

- BLOOM, B. a kol. *The taxonomy of educational objectives*. The classifications of educational goals, handbook I. New York: David Mc Key Company, 1956, 207 s. ISBN 0-582-28010-9.
- FARRELL, T. *Reflective practice in action: 80 reflective breaks for busy teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2004, 104 s. ISBN 0-7619-3164-3.
- FINLAY, L. *Reflecting on 'Reflective practice'. Practise-based profesional learning cebtre*. 1. vyd. Oxford: Blackwell Publishing Company, 2008, 100 s. ISBN 0-632-06414-5.
- FOOK, J., ASKELAND, G. The 'critical' in critical reflection. In WHITE, Sue, Jan FOOK a Fiona GARDNER. (eds.). *Critical reflection in health and welfare*. Maidenhead: Open University Press, 2006, s. 40-54.
- HATTON, N., SMITH, D. 'Reflection in teacher education: towards definition and implementation'. *Teaching and Teacher Education*. 1995, roč. 11, č. 1, s. 33-49.
- HORKÁ, H., SYSLOVÁ, Z., GRŮZOVÁ, L. Reflexe zkušeností studentů v přípravném vzdělávání učitelů mateřských škol. *ACORát* [online]. 2014, roč. 3, č. 1, s. 3-9 [cit. 2015-07-07]. Dostupné z <http://www.acor.cz/Studovny/casopis-ACORat.aspx>
- JANÍK, T. a kol. Profesní vidění u učitelů: pokus o zmapování výzkumného pole. *Pedagogika*. 2014, roč. 64, č. 2, s. 151-176.
- KORTHAGEN, F. a kol. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011, 293 s. ISBN 978-80-7315-221-5.

- LARRIVE, B. Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*. 2008, roč. 9, č. 3, s. 341-360.
- LAZAROVÁ, B. a kol. *Reflexe v procesu učení. Desetkrát stejně a přece jinak...* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2014, 120 s. ISBN 978-80-210-6489-4.
- LUTTENBERG, J., BERGEN, T. Teacher reflection: The development of a typology. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 2008, roč. 14, č. 5-6, s. 543-566.
- MARCOS, M., SANCHEZ, M., TILLEMA, H. Promoting teacher reflection: what is said to be done. *Journal of Education for Teaching*. 2011, roč. 37, č. 1, s. 21-36.
- PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. 2. vyd. Praha: Portál, 1999, 164 s. ISBN 80-7178-309-9.
- PÍŠOVÁ, M. *Klinický rok: Procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. 1. vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2005, 231 s. ISBN 80-7194-744-X.
- PÍŠOVÁ, M. a kol. *Teorie a výzkum expertnosti učitelské profese*. Brno: Muni Press, 2011, 154 s. ISBN 978-80-210-5744-9.
- POLLARD, A. a kol. *Reflective teaching 3th edition: Evidence-informed professional practice*. London: Continuum, 2008, 46 s. ISBN 0-8264-9340-8.
- SHULMAN, L. Knowledge and teaching: Foundations of the New Ref. *Harvard Educational Review*. 1987, roč. 57, č. 1, s. 1-22.
- SCHON, D. *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987, 355 s. ISBN 978-1-55542-220-2.
- SONMEZ, D., HAKVERDI-CAN, M. Videos as an instructional tool in pre-service science teacher education. *Egitim Arastirmalari-Eurasian. Journal Of Educational Research*. 2012, roč. 12, č. 46, s. 141-158.
- SYSLOVÁ, Z. The Level of Reflection in the Professional Development of Pre-Primary Teachers. *Przegląd Pedagogiczny*. 2015, roč. 9, č. 2, v tisku.
- SYSLOVÁ, Z., HORNÁČKOVÁ, V. Kvalita reflexe v profesním myšlení učitelek mateřských škol. *Pedagogická orientace*. 2014, roč. 24, č. 4, s. 535-561.
- SYSLOVÁ, Z., HORKÁ, H., LAZAROVÁ, B. *Od teorie předškolního vzdělávání k praxi v mateřské škole*. 1. vyd. Brno: PdF MU, 2014, 137 s. ISBN 978-80-210-7542-9.
- ŠVEC, V. Sdílení tacitních znalostí ve vzdělávání učitelů jako pohyb od teorie k praxi a zpět. In KOHNOVÁ, Jana a kol. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: PdF UK, 2012, s. 99-110.
- Van ES, E., SHERIN, M. Learning to notice: Scaffolding new teachers interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*. 2002, roč. 10, č. 4, s. 571-596.
- Van MANEN, M. On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 1995, roč. 1, č. 1, s. 33-50.
- VONDROVÁ, N., ŽALSKÁ, J. Do student teachers attend to mathematics specific phenomena when observing mathematics teaching on video? *Orbis scholae*. 2012, roč. 6, č. 2, s. 85-101.

VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. 1. vyd. Portál, Praha 2004, 135 s.
ISBN 80-7178-943-7.

Educational activity of college graduates

Dr. Joanna Szłapińska Ph.D., Adam Mickiewicz University, Faculty of Educational Studies, Continuing Education and Vocational Counseling Unit, ul. Szamarzewskiego 89D, 60-568 Poznań, Poland, e-mail: asiam@amu.edu.pl

Dr. Monika Bartkowiak, Ph.D., Adam Mickiewicz University, Faculty of Educational Studies, Continuing Education and Vocational Counseling Unit, ul. Szamarzewskiego 89D, 60-568 Poznań, Poland, e-mail: monikaba@amu.edu.pl

Abstract: To demonstrate and emphasize the importance of multidimensional and continuous activities among college graduates in the context of shaping their careers is the main area of reflection contained in this article. Issues related to labor market requirements and due to this shaping up new jobs which are learning organizations is the starting point for considerations associated with the increasing need for lifelong learning for adults. An important aspect in this article is the description and analysis of the results of pilot studies carried out in Poznań and regarding educational activity undertaken by university graduates its ranges, conditions and perspective in the context of the work of the respondents.

Key words: Educational activity, college graduates, lifelong learning, labor market requirements, career, educational plans.

Introduction

The current reality requires active labor market exploration, constant acquisition of the new skills, being aware of the potential and realization of the ideas of lifelong learning (Kwiatkowski, 2007 p.196-197; Solarczyk-Ambrozik, 2004). Taking into consideration the challenges of XXI century a strong link between education and labor market is becoming a necessity in the dimension of institutions and individuals, to create one's career a man must be aware of their choices and take all responsibility for their decisions. Currently work is seen as a highly regarded and desirable value within which it is emphasized the competence and professionalism (Sikorska, 2000 p.93-110). Work experience will be for the individual in addition to financial security a source of satisfaction and opportunities to self realization. This situation also involves the needs of flexible perception by man, his professional career as alternative professions and lifelong retraining process (Solarczyk-Ambrozik, 2004 p.21).

Career in learning organization

The labor market is characterized by high dynamism and mobility of not only the requirements but also the design of new jobs and nonstandard perspective. It is growing the demand for other professions entirely new and increasingly better specialists who

are highly qualified in their field but also high level of skills to use modern technology (Szykiel, 2000, p.33). The attitude of the modern man to work has been transformed. In the world of ever newer technology work is an appreciated value. So much understanding and a more detailed look at your place give opportunities to professional work and achievement of the planned targets. Careers are an important part of life. Their shape and development depend more and more often on determination and ambition of the choices they are implemented. The future of economic activity will be related increasingly to a modern man with learning organizations and companies within each multinational processes occur and which themselves quickly and flexibly adopt to the changing environment. As indicated by Hammer (1998, p.40-43) it is ineffective from the point of view of the organization to set these strategic objects that enforce obedience and creating passive and lacking initiative attitudes among employees.

A modern organization needs within their structures and procedures to provide their employees the freedom and personal development as well as to raise awareness of the new interchangeable transaction: an initiative for opportunities. Obedience and diligence are becoming redundant. That is why the modern leader will require from their subordinates innovation, imagination, commitment in achieving results, flexibility, creativity and dedication. Currently an employee is treated as a conscious, mature, capable and wants to rely on their own potential (subjective approach). Instead stability and sense of security the company offers its employees, opportunities and prospects, a chance to do something outstanding, innovative, chances of success and satisfaction at work. It can be stated that eliminating mechanisms for monitoring and formal rules this system gives the employee the greater autonomy and self reliance. This is connected with the phenomenon of individualization of the work relations in which it broadens areas of employee initiative, taking responsibility for the decisions and actions taken in creating the vision of the organization and educational activity (Szałkowski, 2006 p.126-138). One should also pay attention to the dynamic technical and scientific progress, which implies changes in all areas of life (Kwiatkowski, 2001 p.17-23) not only in the sphere of work and organizational structures. Our attitudes, lifestyle and professional career model are transformed. Today to perform professional roles well it is necessary to keep track of events and new trends, constantly complete the knowledge and strive to be the best, extraordinary, entrepreneurial in their fields. Thus it seems clear that once acquired education is not enough. It is only the starting point for further improvements and building their own careers. Plans for an ambitious career achieved thanks to educational activity are relevant to every man but ideas do not always reflect the real possibilities for the market.

The need for lifelong learning

Taken in this article discussion of the educational activities require recourse to the heart of the matter of lifelong learning. Participation in the era of the knowledge-based society is a way of successfully adopting man to the changes resulting from progress of

civilization. In the central-controlled economy in Poland the vocational training system regardless of the degree and kind, assumed almost a lifetime bound by the employee with the specific job with rather limited possibilities of making decisions related to the nature of its professional functioning. As it was already emphasized above, also contemporary Polish market is demanding, it requires from employees creativity, independence and activity which is characteristics which were rather unpopular in the previous system. Currently it is postulated that employees follow education both in terms of one's working life and constantly keeping up the changes that occur in a free market economy. Competitiveness on the labor market favors the awakening such mechanisms that stimulate the change or transformation of the attitudes of individuals in the field of motivation to participate in learning (Szłapińska 2009 p.138.) It should be emphasized that at the moment to initiate the socio-economic transformation in Poland there were far-reaching changes in the motivation systems. Factors dominants so far lost their importance and gained considerations that determine the employee performance and their satisfaction. Ewa Solarczyk-Ambrozik states that during the previous economic system characterized by low activity staff education, low educational aspirations, lack of understanding of the idea of lifelong learning and low motivation for self-development. The current competitiveness in the labor market forces employed workers simply to demonstrate broad knowledge and a variety of skills especially the search for valuable information. Individuals are trained not only to win but also to keep a lucrative job and develop their ambitions. During the last few years in Poland awareness that it is worth to acquire education has increased. Poles are increasingly far more confident in the benefits of education. In 1993 only 42% of respondents claimed that they definitely worthwhile to learn, in 2002 it said already 66% and in 2004 as much as 76% of respondents. The value of education emphasize particularly those who have acquired their higher education and attained high economic status. So strong conviction was recorded not only among executives and intelligence (87%) but also in lower level employees (84%)(Increase of Poles educational aspirations- 2004 –report). Above mentioned test results are quoted to stress the fact that with the change of political system in Poland educational aspirations of society started to increase. Currently to acquire higher education in particular has become a precious value (Brzeziński, 1997, p.203: Zandecki, 1999, p.217-223) Efforts in this field of action are becoming more varied and correspond particular needs and interests of learners. That is why one can conclude that educational activity of adults is a complex and multidimensional phenomenon. This fact is reflected in the diversity of theoretical approaches explaining mechanisms that drive adults to learning and education. It is assumed that educational activity of adults is deliberately targeted and intentionally related to the competence of adaptation to the requirements to economic and social variable reality (Solarczyk –Ambrozik, 2004. p. 198). This activity can manifest itself in eg., participation in school and out-of-schools form of adult education, self-education, improvement of professional skills and formulation plans for further education. According to Joanna Szłapińska educational activity conditions flow in both of the

situation of the individual and their subjective attitude towards learning as well as from external influences such as environment, economy and society and culture.

Methodological aspects of research of its own

By taking the issues relating to adults there was a pilot study conducted in the city of Poznań in Poland in 2014. Survey method was used as a diagnostic technique using questionnaires and constructing a research tool which was the questionnaire, consisting of 90% of closed questions and 10% of open questions. The objects of the research was the educational activity of collage graduates in particular the time of graduation. Authors wanted to show whether and how the graduates of educational activity right after graduation differ from the activity of people with years of professional experience. The study involved 82 respondents of which 17% indicated that they did not take educational activity since graduation until participate in the study.

Of all respondents 68 people (82,9 % respondents) declared that undertook and intend to take active education within the next five years. Therefore further considerations are based on the proportions of population study which has educational plans. For the main variables differentiating opinions surveyed about educational activity were based on age and sex. In describing the research group in terms of age one can conclude that 37,5 % is located in the age category of 25-35 years and in the age of 45-55 there are 45,2 % respondents. Among those who graduated within five years there are 58,1 % of women and 41,9 % of men. However in the age category 45-55 years women represent vast majority (78,3 %) than men (21,6 %).

Educational activity of collage graduates in the light of research.

Analyzing the impact of the activity on a professional career it can be indicated that among respondents category 25-35 years there are significant tendencies connected with the treatment of education and learning as opportunities to acquire and improve new skills (50 % of women and 84 % of men). Among young respondents men and women it is easy to notice that educational activity is determined primarily by the opportunities to gain a new skill and qualifications and take on new tasks and functions of the jobs (50 % of women and 53 % of men). This may be dictated by the fact that they are focused in the field of educational activity in obtaining employment and professional trainings. This may be due to the fact that college graduates appear to be a relatively high unemployed. This may be dictated by the growing number of graduates in tertiary education which is not necessarily related to their interests and further career plans but only the desire to obtain diploma and masters degree. In addition a lot depend on the level of professional competence of individuals and their individual entrepreneurship in the search of work. An important task for universities is to build the skills of wide perception for the students in terms of career, education, prospects and direction of development of professional mobility. The requirements of labor market and employers

expectations are very high and most often oscillate around flexibility, adaptability, and industry-specific skills of young people that can be actively used in organizations. It can be therefore concluded that the employability of graduates is not related to their education and more with the competence gained in non-formal education system (social-emotional competence) and in the process of developing relationships. It also should be mentioned that very few people work in the profession they learned. We deal in the market with overeducated graduates which is associated with the fact that a diploma and education is no longer a guarantee of finding a job and a long-term employment. Especially young men as indicated by research results take educational activity to achieve satisfying career and obtaining promotion. Referring in turn to the respondents at the age 45-55 it can be seen that in addition to treating education as opportunities to acquire new skills (89,6 % of women, 75 % of men) they pay special attention to career advancement (65.5 % of women and 50 % of men). It can be due to the fact their long years of work and making educational activity with a conscious assumption that enable them to advance in the future and thus to improve the financial situation. Such actions are often dictated by the need of professional. Without proper education workers may lose previously held position as well as the work itself. In addition, it must be noticed that their primary educational activity was not associated with the possibility of finding a first job or work in their profession because while the respondents were seeking for work (centrally controlled economy) higher education in most positions was not required. They often gained employment which did not comply with their education and the need for its replenishment appeared much later in 90ies when the market demands change began.

Considering the issue of educational activity of graduates they were looking for answers for the questions: whether and what forms of educational activity were made by the respondents and what forms of activity they are going to realize in the future? An important aspect in these analysis is the fact whether such activity results from the necessity eg. it is imposed from the top by the employing company or superiors or it was taken by the respondent through their own initiative.

Analyzing the results of the research of undertaking forms of educational activity since finished their studies until participate in the survey, it can be stated that the respondents at the age of 25-35 took part mainly in obligatory trainings at their workplace (38.8% of women and 46 % of men). This situation can result from the fact that young workers beginning their professional career often are under the process of adaptation and introduce new duties and responsibilities in the company. The obligatory trainings in the new workplace pointed by young workers were security training, fire prevention training, computer programs trainings, administrative trainings, communication, motivation, device and machines service, position trainings. Referring to educational activity made by them with their own initiative it can be notice that women more often choose postgraduate studies (44,4 %) and men value the possibility of experience exchange, sharing their knowledge observing other specialists and industry consulting. (23 %) Chosen forms of their educational activity made on the

basis of individual decisions were eg. University lectures, educational workshops, postgraduate studies (advertising and promotion, human resources, coaching, psychology in management, preschool education), social exposure trainings, self-presentation, creating effective sales offers, creating effective communication with a customer, work law, company products guarantee, and short forms of professional improvement such as first aid training, assertiveness.

Analyzing up to now educational activity connected with current workplace it is important to point out that people at the age of 45-55 similar to younger respondents took part mainly in obligatory trainings in their workplace (75,8 % of women and 75 % of men) Respondents did not show in this case different forms of educational activity such as postgraduate studies, conferences, courses and so on which can be explained by two aspects. Firstly they are in such a time of their professional life where undertaken activity service mainly to stabilize their career than to initiate new actions. Secondly, managers often do not notice the necessity of investing in these workers. This tendency from the point of management does not correspond unfortunately with the idea lifelong learning in the area of organization. Among obligatory form of professional development taken by respondents in the age of 45-55 are: security trainings, first aid, camp teacher, school trip manager. Referring to taken by the respondents activity which resulted from their own initiative it can be stated that both women and men pointed at varied forms of educational activity (look at the table 4). Significant majority of women prefer short forms of professional education and development such as courses (68,9 %) and training outside the workplace(72 %) Within their own initiative in the area of educational activity it can be named: trainings: language, IT, work with difficult teenagers, cooperation with parents, methods of creative work with a child, crisis intervention psychological and pedagogical diagnosis, ecology, management, creating image, negotiation, manager competence, obtaining EFS: postgraduate studies (speech therapy, oligophrenopedagogy, Polish literature, PE, human resources, education management, accountancy, human resources management, sales, law of work, estate properties management), courses(computer, accountancy, self presentation, florist, the basis of technology of agriculture, speech therapy, music, tax advice, designing the projects, interpersonal trainings, experience exchange and self education (96 % of women and 62 % of men). It is necessary to point out that mainly women within their self-development took educational activity to improve their competence in foreign languages. This tendency did not occur among men who preferred IT. The respondents were asked about the plans for the next 5 years. In the range of obligatory, planned educational activity of young workers it is noticed that in case of women there is a concentration on trainings in the workplace (16,6 %) in case of men the opposite they do not attend the training in workplace but they participate in conferences and industry workshops, which give them broad spectrum of development and the possibility for the experience exchange, getting to know new trends and solutions, which can be used actively in their work (46 %) This man's attitude can result from the knowledge that short forms of professional development such as one day conference, enable to follow

fast the changeable environment and development of the branches. It can increase adaptation, competence and flexibility of workers. It is worth pointing out that as for the educational plans for the next 5 years, undertaken by own initiative, in the group of women it is visible the tendency to participate in postgraduate studies (55,5 %). It can be assumed that women took part in this form of educational development and still they intend to continue this education. They are planning to develop themselves by participating in conferences and workshops (22,2 %) as well as language courses(27,7 %). On the other hand, in the group of men it can be seen the biggest interest in trainings outside work (38 %) and also postgraduate studies (30%) and experience exchange in the same area of work.(30 %)

Among mentioned by respondents form of planned and initiative educational activity can be distinguished: postgraduate studies (professional and personal consulting, sales, IT, management in education, coaching, HR, finance, logistics, estate property estimation, Accountancy, public relations, marketing, administrative law, psychotherapy, Realization of tv pictures, courses, qualifications, training the skills connected with duties: mechanical devices operator, driving license different from B category and language courses, as for trainings out-of work the most often were indicated the following: HR and payment list, conversation with the adviser or customer in the sales area, conferences and workshops-time management, economy law, HR management and general continuous education in other ranges.

Referring to the respondents in 45-55 age category the results of the research indicate that their educational plans for the next 5 years will be limited to training in the workplace within obligatory development (24 % of women and 50% of men). This situation confirms the fact that companies reluctantly invest in workers who are at the declining part of their career. However within planned educational activity connected with the workplace, but undertaken with their own initiative, it can be observed that they want to concentrate their activity on different forms of professional development. In this age category definitely more than men women undertook their initiative: in the field of experience exchange (58 %), trainings out of work (48 %) and participation in conferences and workshops (37 %).

Educational activity among adults can be depended on different factors. The most often it is the necessity of adaptation to a fast changing environment, obtaining new knowledge and skills, professional improvement, self realization and completion of the education. During carried out research respondents were asked about the motives of their educational activity since they graduated till taking part in the survey and they were asked about the motives considering their plans about educational activity in the future.

Analyzing the motives tasking current educational activity among the respondents in the category of 25-35 years it can be stated that the needs for professional development are growing and becoming distinctive (72 % of women and 84 % of men) and self realization (61 % of women and 92 %) of men) What is more, men in their group state in

a high range (61 %) that situation and conditions of the present workplace motivate them to take educational activity. But as if it refers to women besides the general tendency connected with personal and professional development they declare that the possibility to do new tasks at work and having new functions (44 %) motivate them. Taking into consideration the motives connected with planned within 5 years educational activity it is necessary to point that mainly the necessity of professional development (77.7 % of women and 53,8 % of men) and self-realization (72,2 % of women and 61,5 % of men) are the most important factors which lead to further education. It can be notice that educational plans of the young workers are connected with the possibility of promotion (55,5 % of women and 53,8 % of men) in further career but also to realize new tasks and functions (38,8 % of women and 53,8 % of men).

Respondents in the age category of 45-55 underlined that their motives to be educationally active at present and in the next 5 years refer to self development, the necessity of professional development and the requirements from the present workplace (more than 80 % in general) One can spot that these motives are similar to those that have distinguished young workers. Also it is worth noting that the vast majority of all respondents as reasons for their educational activity declared desire for personal development. However, in the case indicated so far and planned forms of vocational trainings, mainstream activity outlines in the area of compulsory trainings followed by trainings on their own initiative but still associated with the current job. A very small percentage of respondents combines its activity with self-development is not associated with the workplace or from the desire to retrain.

Conclusions of the research

Analyzing the issue of educational activity of graduates it should be noted that it is inextricably linked to fast changing labor market requirements and consequently and as a result of changes introduced in the functioning of the organizations in Poland (subjectivity, individualization, innovation, creating and responding to the consumer needs). The results of the carried out research indicate that in both age categories, undertaken educational activity to a large extend determined the gain of new qualifications by the respondents as well as performing new tasks and functions in the workplace and also the possibility of work in their professions. What is more, it is worth highlighting that among the respondents so far and planned educational activity is mainly connected with current job. This is the place of work that determines professional development of respondents while educational activity focused on self development is practically not taken.(about 3-5 % of respondents). In case of previous educational activity taken from own initiative respondents in age category 25-35 chose most often postgraduate studies, industry conferences and such forms that give the possibility to exchange knowledge and experiences. Respondents in the age category 45-55 participated in trainings in their workplace while the analysis of the education plans

showed that in case of younger workers they are connected with the continuation of current activities. It is based mainly on participation in institutional forms of adult education and also it comprises the area of conferences, workshops, courses. Respondents who are seniors at work invest mainly in the experience exchange, conferences, seminars which are short and open forms of professional development. Concluding it can be said that young respondents much more boldly explore the work environment, whereas senior respondents choose deliberately and consciously but much less expansively.

Regardless of the age of the respondents the motives of taking educational activity were mainly connected with the vocational trainings and self development realized in the current workplace. The experience exchange and knowledge sharing mostly is marked among the older respondents rather than younger ones. This may be due to the fact that young workers are more heavily focused on competition and working in the highly competitive environment than it is declared by workers who have long-time working, and they are used to greater stability and predictability of professional activities in Poland. It is necessary to emphasize that the educational activity of the respondents was determined mainly by external factors which often were imposed by managers or organizations but among the motives they stress also internal factors.

Carried out research represent only a pilot study the announcement of wider and deeper research in the analyzed in this subject and are thus merely the exemplifications made on the selected group Poznań in Poland.

Conclusion

Taking into consideration all facts referring to educational activity of college graduates it is worth noting that adult training is the results of following factors: ideas about themselves, previous educational experiences, personal aims and expectations, opportunity to learn but also existing educational barriers. Stimuli which force workers to learn or self develop can be divided into two categories: needs noticed by themselves and by others. The former emerges from analytical reflection appearing spontaneously or by external impulse, or planned career, or from direct comparison their knowledge with their friends knowledge with the similar status. The latter appears form the needs noticed by others. It refers to regulation requirements connected with the function of the company as well as the expectations in terms of formally validated qualifications which every employees should have (Evans, 2005, p. 147). It can certainly be said that dynamic and changeable reality both global as local, social and individual, professional and private will create inextricable link between multifaceted individual educational activity and success achievement and intended effects in every part of life. An attempt to meet those challenges can be a measure of quality and professional usefulness of man in the contemporary which means intelligent companies.

References

- BARTKOWIAK, M. *Kompetencje menedżera a relacje międzypracownicze w organizacji uczącej się*, Poznań 2011.
- BRZEZIŃSKI J. *Trwałe wartości uniwersytetu*. Forum Oświatowe, nr 1-2, 1997.
- EVANS, Ch. *Zarządzanie wiedzą*, Warszawa 2005.
- HAMMER, M. *Dusza nowej organizacji*, (w:) *Organizacja przyszłości*, F. Hesselbein, M. Goldsmith, R. Beckhard, Warszawa 1998.
- KWIATKOWSKI, S. M. *Kształcenie zawodowe. Dylematy teorii i praktyki*, Warszawa 2001.
- KWIATKOWSKI, S. M. *Idea uczenia się przez całe życie – globalny cel edukacji*, (w:) *Pedagogika pracy*, S. M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, Warszawa 2007.
- Kształcenie ustawiczne dorosłych*, GUS, 2009.
- SIKORSKA, M. *Przetransformować się na kogoś innego. Definiowanie sytuacji pracy*, (w:) *Między rynkiem a etatem. Społeczne negocjowanie polskiej rzeczywistości*, (red.) M. Marody, Warszawa 2000.
- SOLARCZYK – Ambrozik E. *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej: między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Poznań 2004.
- SOLARCZYK-Ambrozik E. *Szanse i bariery na drodze edukacyjnej w perspektywie biograficznej*, (w:) *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar* (red.) E. Dubas, O. Czerniawska, Biblioteka Edukacji Dorosłych tom 27, Warszawa 2002.
- SZAŁKOWSKI, A. *W kierunku indywidualizacji stosunków pracy*, [w] *Zarządzanie zasobami ludzkimi w warunkach nowej gospodarki*, (red.) Z. Wiśniewski, A. Pochtowski, Kraków 2006.
- SZŁAPIŃSKA, J. *Podnoszenie wartości kapitału edukacyjnego pracowników w systemie kształcenia ustawicznego*, Poznań 2009.
- SZTYKIEL, Z. *Zawody przyszłości*, „Rynek Pracy”, nr 9, 2000.
- WOŹNIAKOWSKI, A. *Organizacja ucząca się – koncepcja teoretyczna i praktyka działania przedsiębiorstw*, (w:) *Przyszłość pracy w XXI wieku*, (red.) S. Borkowska, Warszawa 2005.
- Wzrost aspiracji edukacyjnych Polaków w latach 1993-2004*, Komunikat z badań, CBOS, Warszawa, maj 2004.
- ZANDECKI, A. *Wykształcenie a jakość życia*. Toruń – Poznań 1999.

Učebné štýly v edukačných prieskumoch

PaedDr. Tímea Šeben Zatková, PhD., Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre, Fakulta ekonomiky a manažmentu, Centrum pedagogiky a psychologického poradenstva, Tr. A. Hlinku 2, 949 76 Nitra, Slovenská republika, e-mail: timea.zatkova@uniag.sk

Abstrakt: Učebné štýly sú jednou z individuálnych charakteristík učiacich sa, ktoré determinujú vzťah, prístup a spôsob zvládania rozmanitých učebných situácií. Problematika štýlov je relatívne v nasej pedagogickej teórii a praxi nová, preto si vyžaduje pozornosť a štúdium z hľadiska vplyvu štýlov na priebeh a realizáciu edukačného procesu. V príspevku uvádzame prehľad vybraných skúmaní vo vzťahu k problematike učebných štýlov v zahraničí a v podmienkach prieskumov, ktoré vznikli pod gesciou Katedry pedagogiky a psychológie na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite v Nitre. Uvedené prieskumy sa zameriavajú najmä na zisťovanie vzťahu učebných štýlov a ďalších faktorov ako sú napríklad medzipohlavné rozdiely a prospech.

Kľúčové slová: individuálne charakteristiky žiakov, individuálne preferencie, učebný štýl, pedagogické prieskumy, medzipohlavné rozdiely, metódy vyučovania

Learning styles in educational research

Abstract: Learning styles are one of the individual characteristics of learners which influence the way of approaching and managing various learning situations. The concept of styles in education is relatively new in our education theory and practice, and thus requires adequate attention and further study from point of view of the style's influence on the education process. In this paper, we present an overview of selected surveys into the issue of learning styles performed abroad, as well as surveys performed under the supervision of the Department of Pedagogy and Psychology at the Slovak University of Agriculture in Nitra. The above surveys are aimed mainly towards exploring the relation of learning styles to other factors such as the gender differences and school achievements of students.

Key words: individual characteristics of pupils, individual preferences, learning style, educational research, gender differences, teaching methods

Učebné štýly

V poslednej dobe stúpa záujem o individualitu človeka a o propagovanie individuálnych prístupov k učeniu. Rozvojom poznatkov psychologických a pedagogických vied je už samozrejmé poznanie, že nie je možné priblížiť sa k maximálne dosiahnuteľným

edukačným cieľom bez poznania a rešpektovania individuálnych osobitostí učiacich sa. V pedagogickej teórii sú dlhodobo známe všeobecné pedagogické zásady individuálneho a diferencovaného prístupu ku učiacim sa a z nich vychádzajúce viaceré moderné didaktické koncepcie a alternatívne prístupy ako sú napríklad skupinové vyučovanie, diferencované vyučovanie, mastery learning, integrované tematické vyučovanie, 4MAT systém vyučovania (*4MAT - Four Multiple Approach to Teaching*) apod. Tieto a mnohé ďalšie prístupy a teórie doceňujú spomedzi rôznych individuálnych charakteristík osobnosti i individuálne učebné štýly žiakov a študentov.

Vychádzajúc z požiadavky rešpektovania individuálnych zvláštností učiacich sa, v edukačnom procese považujeme za dôležité, venovať sa problematike učebných štýlov. Myšlienka individuálnych učebných štýlov sa objavuje v sedemdesiatych rokoch 20. storočia. Pojem „štýly učenia“ (*learning styles*) bol prvýkrát použitý Herptom Thelenom a odvtedy si získava veľkú popularitu v odborných kruhoch. Problematika učebných štýlov a individuálnych osobitostí učiacich sa je hojne diskutovaná a možno povedať, že je to i teória, ktorá má svojich zástancov i kritikov, avšak svojimi dôsledkami je to oblasť nesmierne dôležitá. Na jednej strane pre subjekty učenia, keďže autodiagnostika a poznanie konkrétnych postupov, akými sa učia, a následná voľba optimálnych stratégií učenia, napomáha rozvoju ich kompetencie, efektívne sa učiť. Na strane druhej je táto oblasť významná pre učiteľov, ktorí tieto individuálne charakteristiky žiakov môžu diagnostikovať a ich poznanie využiť pre zefektívnenie edukačného procesu a optimalizáciu uplatňovaných metód vyučovania.

Na vyučovanie môže negatívne pôsobiť, ak učiteľ o štýloch učenia svojich žiakov či študentov nič nevie a v tejto súvislosti neakceptuje ich individuálne zvláštnosti. Z. Kalhous a O. Obst definujú učebný štýl ako „*spôsob, postup pri učení, ktorý sa u každého učiaceho sa jedinca líši kvalitou, štruktúrou, pružnosťou a spôsobom aplikácie. Úzko súvisí s kognitívnym štýlom a rozvíja sa pôsobením vnútorných i vonkajších podmienok, tým môže meniť svoju kvalitu.*“ (Kalhous, Z, Obst, O., 2002, s. 209)

Poznať svoj vlastný štýl učenia zabezpečuje lepší rozvoj každého jednotlivca. Osobnosť človeka a jeho motivácia sú vstupnými determinantami, ktoré sú základom pre výber adekvátneho štýlu učenia. Výber štýlu učenia je závislý od preferencií osobnosti v učení. Kombinácia adekvátnych metód a postupov pri učení, ich správne nastavenie, učiacemu sa buď pomôže alebo nie.

1. Prehľad vybraných skúmaní

Problematika štýlov sa vo svete skúma už štyri desaťročia a dostáva sa do povedomia i v našej literatúre prostredníctvom štúdií, odborných článkov, samostatných kapitol vo vedeckých a odborných publikáciách (napr. I. Turek (2002), E. Petlák (2012) L. Kaliská (2008, 2009), Zaťková (2011) apod.). Napriek tomu, že v súčasnosti existujú početné typológie a modely štýlov, nie je jednoduché uviesť ich vyčerpávajúci prehľad (podrobnejší prehľad klasifikácií učebných štýlov uvádza napr. J. Mareš (1998) vo svojej

publikácii alebo v roku 2004 vydaná publikácia kolektívu autorov na čele s F. Coffieldom (2004) z University v Newcastle, v ktorej popísali 71 rozličných teórií a modelov učebných štýlov, čo reflektuje skutočnosť, že problematika sa intenzívne skúma.

Napriek tomu, že názory odborníkov sa rôznia a sú i mnohí odporcovia tejto teórie, poznatky o rozmanitých učebných štýloch sa v edukačnej praxi čoraz viac presadzujú v rôznych typoch škôl ako snaha o modernizáciu a optimalizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu. Napríklad harwardská štúdia zameraná na výskum 41 škôl uplatňujúcich Gardnerovu teóriu učebných štýlov vychádzajúcu z existencie rozmanitých inteligencií u ľudí dospela k záveru, že v týchto školách bola „kultúra tvrdej práce, rešpektu a starostlivosti; členovia učiteľského zboru navzájom spolupracovali a učili sa od seba navzájom; do vyučovacích hodín boli žiaci zapojení nie prostredníctvom obmedzovania ale cez zmysluplné možnosti výberu“. (Kornhaber, M., 2004)

V súvislosti s učebnými štýlmi sú u nás a v zahraničí realizované výskumy zamerané na štýly učenia sa, ktoré sledujú nielen individuálne preferencie jedincov, ale aj rozdiely medzi pohlaviami z hľadiska preferencií jednotlivých druhov štýlov, ale aj napríklad rozdiely medzi nadanými a bežnými žiakmi, ktoré sú relevantné pre oblasť špeciálnej pedagogiky. Výsledky týchto skúmaní aplikované pre zvýšenie efektívnosti učiacich sa môžu v konečnom dôsledku prispieť k zvyšovaniu celkovej kvality edukačného procesu.

Shams Esfandabad a Emamipour (2008) uvádzajú a opisujú faktory, ktoré podľa nich ovplyvňujú štýly učenia, konkrétne ide o kultúru, pohlavie a etnikum.

- kultúra – každá kultúra uprednostňuje rozvíjanie niektorých typov talentov a niektorým talentom sa v danej kultúre venuje iba malá alebo žiadna pozornosť (Delon, 1983; cit. Shams Esfandabad). Niektorí autori konštatujú, že kultúra je dôležitým faktorom nielen pre štýl učenia ale aj pre stratégiu štúdia študentov (vid' Salili, 1995; cit. podľa Yip, 2007, s. 603).
- pohlavie – tento faktor sa prejavil aj u testovania Kolbovým testom štýlov učenia, kde muži dosiahli vyššie skóre ako ženy. Tento dôkaz ukazuje, že ženské vzdelávacie štýly sú viac ako u mužov spojené so sympatiami, spoluprácou a pozorným načúvaním.
- etnikum – niektoré národy sú bilingválne, napr. Švédsko je krajinou, kde je angličtina každodennou súčasťou ich života (veľa prisťahovalcov bez znalosti švédskeho jazyka, nepoužívajú dabing filmov). Bilingválny jedinci sú viac závislý na pozadí a súvislostiach. (Esfandabad, 2008)

Vyššie uvedené možno považovať za všeobecne platné faktory vo vzdelávaní. Zameraním sa na určitú školu a určitú skupinu študentov sa minimalizujú faktory ako kultúra a etnikum. Niektoré študijné zamerania majú prevahu žien, iné mužov. Výberom študijnej skupiny rovnakého pohlavia, by mali byť štýly učenia podobné.

V tomto texte nie je našou snahou podrobný popis konceptu vyučovacieho štýlu, či podrobná klasifikácia množstva delení a modelov učebných štýlov, ale našim zámerom je naznačiť možnosti, vyplývajúce z poznania tejto problematiky pre edukačnú prax.

V našej prehľadovej štúdií uvádzame výsledky viacerých zahraničných skúmaní v oblasti učebných štýlov a následne uvádzame vybrané výsledky prieskumov, ktoré boli realizované pod gesciou Katedry pedagogiky a psychológie na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite v Nitre ako súčasť spracovávanía záverečných prác študentov doplnujúceho pedagogického štúdia.

V nasledujúcom texte uvádzame výsledky vybraných skúmaní učebných štýlov v kontexte rôznych faktorov, ktoré vplývajú na učebné preferencie najmä medzipohlavné rozdiely, samotný priebeh a výsledky učebného procesu, spôsob a metódy výučby apod.

2.1 Rozdiely medzi pohlaviami

Ako uvádza Mareš, štúdium štýlov u vysokoškolákov pomocou troch dotazníkov SPQ (Study Process Questionnaire), ASI (Approaches to Study Inventory), ILP (Inventory of Learning Proceses) vysledovalo z dvadsiatic šiestich premenných rozdiely medzi mužmi a ženami až v šestnástich prípadoch. U mužov prevládalo hĺbkové učenie, orientované na porozumenie zmyslu, preferencia argumentácie a interpretácie učiva a externá výkonová motivácia. Často sa objavoval aj negatívny postoj k učeniu. U žien sa vyskytoval metodický, organizovaný prístup, vnútorná motivácia a strach zo zlyhania. Z patológie sa u nich objavovalo povrchné učenie a prílišná precíznosť (Mareš, J., 1998).

K uvedeným výsledkom skúmania medzipohlavných rozdielov v učebných štýloch, došiel za pomoci Kolbovho dotazníku LSI aj Philbin et. al. (1995). Výsledky jeho štúdie ukazujú, že muži dávajú prednosť štýlom zameraným na abstraktné uvažovanie, tvorenie pojmov, pozorovanie a premýšľanie súvislostí a reflexií. Ženy preferujú štýly opierajúce sa o konkrétne skúsenosti, aktívne jednanie a hľadanie praktických súvislostí.

Severiens a Dam (1997, cit. podľa Mareš, J., 1998) skúmali dotazníkmi ILS (Inventory of Learning Styles) a NSRV (Dutch Sex Role Inventory) mieru identifikácie s biologickým pohlavím. Androgýnni jedinci (u nich je typická vysoká feminita aj maskulinita) sa vyznačovali snahou pochopiť význam učiva. Učili sa do hĺbky, samostatne, nezávisle, dávali najavo záujem o učivo. Od ďalších dvoch typov sa nelíšili stupňom orientácie na reprodukciu učiva. U feminínnych typov bola zaznamenaná snaha overiť si svoje znalosti pri učení, postupovanie krok za krokom, spoliehanie sa na vonkajšiu reguláciu, a taktiež chápanie učenia ako prostriedku k získavaniu znalostí. Maskulínne typy sa prejavili ako ctižiadostivejšie, viac sa snažili pochopiť zmysel učeného. Obidva tieto hraničné typy očakávajú, že budú do učenia posúvané zvonka (Mareš, J., 1998).

Honigsfeld a Dunn (2003) uvádzajú, že k diferenciacii štýlov učenia prispievajú okrem pohlavia aj činitele: kultúra, vek, kognitívny štýl, tvorivosť a úroveň školskej úspešnosti. V súvislosti s pohlavím zistili, že chlapci viac preferujú interakciu s vrstovníkmi ako učenie sa osamote a viac pohybovej aktivity. Dievčatá zasa potrebujú vyššiu teplotu, viac spoločenských typov učenia, majú vyššiu mieru vnútornej aj

vonkajšej motivácie (ako zo strany učiteľov, tak rodičov), sú vytrvalejšie a zodpovednejšie.

Mareš a Skalská (1994) potvrdili poznatky Honigsfelda a Dunna (2003) aj pre české školy. Okrem toho zistili, že chlapcom menej vadí hluk a zvuková kulisa, majú radšej jasnú štruktúraciu úlohy, taktilné učenie sa a dospelú autoritu k dispozícii. Radšej sa učia dopoludnia.

2.2 Rozdiely na základe metód vyučovania

Väčšina žiakov je vyučovaná klasicky a alternatívy sa im ponúkajú skôr len z času na čas, na spestrenie výučby. Peloušková (2006) tvrdí, že tento fakt učebné preferencie žiadnym spôsobom neovplyvní, ale ovplyvňuje tvorivosť. Práve táto oblasť je pomerne ľahko ovplyvniteľná a závisí najmä od záujmu a ochoty učiteľov. Peloušková (2006) vo výskume o daltonskom pláne zistila, že žiaci oceňujú hlavne používanie pomôcok, audiovizuálne koncipovanie výučby, využívanie hier, diskusie, filmu, grafiky, t.j. v súhrne preferujú názornosť, ďalej samostatnú prácu, precvičovanie učiva a možnosť kooperovať so spolužiakmi. Žiakom nevyhovuje pasívny spôsob výučby. Majú radšej aktívne zapájanie sa v experimentoch, pokusoch, ktoré zároveň pomáhajú utvrdiť si učivo. Autorka dodáva, že pre žiaka je zásadná postava učiteľa, ktorý určuje vzťah k predmetu a ku škole všeobecne. Žiaci oceňujú učiteľov, ktorí vedia vysvetliť učivo, ale zároveň aj komunikovať so žiakmi a dať im priestor. Nejde teda len o alternatívnu výučbu, ľudský prístup, ale aj o to, či učiteľ plní školské osnovy.

Horton a Oakland (1997, cit. podľa Mareš, J., 1998) vysledovali ako dôležité intuitívne učenie sa formou cítenia. Zásadná bola personalizačná výučba, obmedzenie súťaživosti medzi žiakmi, podpora tvorivosti, vlastnej skúsenosti, možnosť aplikovať naučené v osobnom živote.

Schnitzerová (2003) zistila, že žiaci vyučovaní alternatívnymi metódami majú lepšie a stabilnejšie sebavnímanie a uvedomujú si viac pozitívnych zážitkov spojených so školou.

2.3 Rozdiely medzi žiakmi talentovanými a bežnými

V roku 1983 realizoval Cody (1983, cit. podľa Dunn, Dunnová, Price, 2004) taktiež výskum, ktorý mnohé z vyššie uvedeného potvrdzuje, prípadne rozširuje o ďalšie nemenej zaujímavé aspekty za pomoci dotazníku LSI (Learning Style Inventory) Dunna, Dunnovej a Priceho. Tento dotazník slúži na komplexnú diagnostiku učebných štýlov žiakov 3-12 ročníkov. Pomáha pri určení najvhodnejšieho prostredia, činností, sociálnych a motivačných faktorov pri učení a prispieva tak k maximalizácii výkonu. Sumarizuje enviromentálne, sociálne, emocionálne a fyzikálne faktory, ktoré žiak pri učení preferuje. Neskúma príčinu ich existencie, rovnako ako neskúma žiakove schopnosti. Je zameraný výlučne preferenčne.

Cody (1983, cit. podľa Dunn, Dunnová, Price, 2004) realizoval za pomoci dotazníku LSI štúdiu, kde porovnával štýly učenia priemerných, nadaných a vysoko nadaných žiakov 5. – 12. ročníka. Do výskumu zahrnul aj hemisférickú preferenciu. Dospel k nasledujúcim záverom: priemer preferoval učenie sa v teplom, tichom prostredí, v neskorších hodinách, s presnejšou špecifikáciou úlohy. Vyznačoval sa nižšou motivovanosťou a integrovaným spracovaním informácií s ľavo-hemisférickou preferenciou

2. Z prieskumov záverečných prác na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite

Birčáková (2012) skúmala podstatné rozdiely v učebných štýloch žiakov gymnázia a strednej odbornej školy pomocou dotazníka na zistenie učebných štýlov na základe prevládajúceho druhu inteligencie (MI) z niekoľkých hľadísk, a to: z hľadiska školy, diferencie pohlavia, diferencie veku a diferencie prospechu žiakov. Z prieskumu autorky vyplývajú nasledujúce závery:

Kým pre žiakov strednej odbornej školy sú výrazne dominujúce telesnekinestetický a priestorový učebný štýl, u žiakov gymnázia je to lingvistický a logicko-matematický. Rozdiel v preferovaní lingvistického štýlu medzi školami tvorí približne až 34 % v prospech žiakov gymnázia a u logicko-matematického štýlu rozdiel predstavuje viac ako 19 %, keďže u žiakov strednej odbornej školy obsadili tieto dva štýly takmer posledné priečky. Naopak žiaci strednej odbornej školy v porovnaní so žiakmi gymnázia majú prevahu v telesnekinestetickom štýle a to o necelých 27 % a priestorovom učebnom štýle s rozdielom takmer 22 %. Na ďalšej priečke u žiakov strednej odbornej školy sa umiestnil intrapersonálny štýl a rovnako je to aj so žiakmi gymnázia, kde ale značne prevláda nad interpersonálnym učebným štýlom, pričom u žiakov strednej odbornej školy je rozdiel medzi týmito dvomi učebnými štýlmi veľmi malý.

Dievčatá aj chlapci strednej odbornej školy najviac preferujú telesnekinestetický a priestorový štýl. U dievčat prevažuje telesnekinestetický učebný štýl u viac ako tretiny. Medzi učebnými štýlmi najmenej preferovanými sa prekvapivo nachádza lingvistický štýl a dokonca aj logicko-matematický, rovnako je to aj u chlapcov. U chlapcov zistila, že preferované štýly sú zastúpené o niečo rovnomernejšie. Taktiež síce prevládajú priestorový a telesnekinestetický štýl, priestorový štýl je oproti dievčatám zastúpený o 5% menším podielom a telesnekinestetický dokonca až 16% menším. Ten sa totiž o druhé miesto delí s interpersonálnym štýlom, ktorý chlapci preferujú pred intrapersonálnym štýlom, ktorý má vyšší podiel u dievčat.

U oboch pohlaví na gymnáziu dominuje lingvistický učebný štýl s veľmi výrazným podielom. Rozdiel nastáva na druhej priečke. U dievčat na tejto pozícii dominuje intrapersonálny učebný štýl, u chlapcov je to však logicko-matematický učebný štýl. U chlapcov sa intrapersonálny štýl objavuje na posledných miestach preferencie. U chlapcov sa na druhej priečke nachádza logicko-matematický učebný štýl, u dievčat je

až na tretej pozícii. Najmenší podiel u oboch pohlaví dosiahol telesnekinestetický učebný štýl s vyšším podielom u chlapcov.

U žiakov všetkých troch ročníkoch strednej odbornej školy najviac prevládal telesnekinestetický učebný štýl a to so značným zastúpením. Na druhom mieste sa umiestnil priestorový učebný štýl. V 1.ročníku sa na tretej priečke umiestnil intrapersonálny učebný štýl, rovnako na tretej priečke sa tento štýl umiestnil v 2.ročníku, avšak už s vyšším podielom. V poradí v 1. ročníku nasledoval ďalej interpersonálny učebný štýl s podielom 9,52 %, ktorého podiel však v 2. ročníku narástol o takmer 7 %. V 3.ročníku však tento štýl zaznamenal pokles na 8 %. Najmenší podiel v prvom ročníku zaznamenal lingvistický učebný štýl a žiadny podiel okrem muzikálneho učebného štýlu nezaznamenal v 1.ročníku ani logicko-matematický štýl. V druhom ročníku skončili na posledných miestach prírodný, lingvistický štýl, ktorého podiel sa oproti 1. ročníku o malú časť znížil a logicko-matematický učebný štýl, ktorý už ale aspoň zaznamenal malý podiel a to 4,17 %. V treťom ročníku podiel lingvistického štýlu narástol až na 12 %. Pozícia logicko-matematického štýlu sa taktiež v 3.ročníku zlepšila a dosiahol podiel 8 %. Rovnaký podiel má v 3.ročníku interpersonálny učebný štýl, ktorý mal v priebehu všetkých ročníkov klesajúcu tendenciu. Vo všetkých troch ročníkoch gymnázia na prvom mieste zmena nenastala.

V 1.ročníku má lingvistický učebný štýl najvyšší podiel spomedí všetkých troch s hodnotou viac ako 42 %. V druhom ročníku tento podiel mierne klesol a v treťom znova opäť mierne vzrástol. V 1. ročníku druhé miesto obsadil logicko-matematický učebný štýl s 21,43 % a na treťom mieste je s podielom 17,86 % intrapersonálny štýl. V 2. ročníku sa takisto na druhej priečke nachádza logicko-matematický učebný štýl s mierne vyšším podielom oproti 1.ročníku. Intrapersonálny štýl je taktiež v 2.ročníku na tretej priečke, znova už ale s vyšším podielom oproti 1. ročníku. Na štvrtej pozícii sa v 1.ročníku umiestnili s rovnakým podielom priestorový a interpersonálny učebný štýl. V druhom ročníku má z týchto dvoch štýlov mierne navrch interpersonálny učebný štýl, kým podiel priestorového štýlu sa znížil. Najmenší podiel v 1.ročníku zaznamenal telesnekinestetický učebný štýl, avšak v 2. ročníku sa už nevyskytoval, rovnako ako muzikálny či prírodný štýl. V 3. ročníku je situácia trochu iná. Na prvom mieste sa síce umiestnil lingvistický učebný štýl, ale na druhom mieste nastala zmena. Logicko-matematický štýl sa o túto priečku delí s intrapersonálnym štýlom. Oba štýly dosiahli práve v 3. ročníku najvyšší podiel oproti ostatným ročníkom a to viac ako 24 %. Na treťom mieste sa umiestnil telesnekinestetický štýl, ktorý dosiahol tiež v tomto ročníku najvyššiu hodnotu. Najmenší podiel v 3. ročníku dosiahol priestorový učebný štýl, jeho hodnota je však najnižšia spomedí všetkých ročníkov. Vidíme, že žiadna preferencia sa neobjavuje v 3. ročníku okrem muzikálneho a prírodného ani u interpersonálneho učebného štýlu, kým v 2. ročníku to bolo u telesnekinestetického učebného štýlu.

Na základe zistení autorky môžeme aj keď so značnou opatrnosťou konštatovať, že v priebehu jednotlivých rokov školskej dochádzky dochádza k zmenám v preferencii učebných štýlov, aj keď nie k značne výrazným, ale hypoteticky môžeme uvažovať

o príčinách súvisiacich s adaptáciou na stredoškolské štúdium, obsahom štúdia a spôsobmi výučby apod.

U žiakov strednej odbornej školy s najlepším prospechom prevládal priestorový a telesnekinestetický štýl, ale na nasledujúcej tretej priečke sa nachádzajú s rovnakým podielom viac ako 13 % lingvistický a logicko-matematický učebný štýl. U žiakov, ktorí prospeli najhoršie dominuje opäť telesnekinestetický štýl s menším podielom oproti žiakom, ktorí prospeli veľmi dobre o takmer 8 %. Na druhej pozícii sa nachádza intrapersonálny štýl, ktorý dosiahol najvyššiu hodnotu spomedzi všetkých skupín žiakov. Interpersonálny štýl sa nachádza až na nasledujúcej pozícii, ale rovnako ako intrapersonálny učebný štýl dosahuje najvyššiu hodnotu spomedzi skupín žiakov, a teda sa zdá ako nie najvhodnejší učebný štýl. Najmenší podiel u žiakov, ktorí iba prospeli má prírodný a lingvistický učebný štýl, čo teda dokazuje, že s jeho znižujúcou sa preferenciou sa znižuje aj prospech žiakov rovnako ako preferencia priestorového štýlu. Žiadna preferencia logicko-matematického učebného štýlu u prospechovo najslabších žiakov poukazuje na podstatu a efektívnosť tohto učebného štýlu u žiakov strednej odbornej školy.

U žiakov gymnázia je situácia nasledovná. U tých, ktorí prospeli najlepšie, teda s vyznamenaním dominuje lingvistický učebný štýl a to u viac ako polovice týchto žiakov. Na druhom mieste u týchto žiakov sa umiestnil logicko-matematický učebný štýl, na tretej priečke sa nachádza intrapersonálny učebný štýl. Najmenší podiel v preferenciách žiakov zaznamenal interpersonálny učebný štýl. V preferenciách u žiakov s vyznamenaním sa neobjavil muzikálny, prírodný, dokonca ani priestorový a telesnekinestetický učebný štýl, pričom môžeme predpokladať, že tieto štýly sú najmenej efektívne pri dosahovaní prospechu najlepších žiakov, resp. sú neefektívne. U žiakov, ktorí iba prospeli už nastala zmena na prvom mieste. Nenachádza sa tam lingvistický štýl, ale intrapersonálny učebný štýl, ktorý práve u týchto žiakov dosiahol najvyšší podiel. Títo žiaci majú na posledných miestach telesnekinestetický a interpersonálny učebný štýl s podielom 9,38 %, u tých lepších žiakov však ako už vieme nezaznamenali tieto štýly žiadny, resp. v prípade interpersonálneho učebného štýlu veľmi malý podiel.

Bobeková (2013) zisťovala najčastejšie uplatňovaný štýl učenia sa, ako aj vzťah študentov ku učeniu sa na strednej odbornej škole obchodu a služieb v Novej Bani v školskom roku 2012/2013. V rámci svojho prieskumu skúmala nasledovné oblasti: porovnávala štýly učenia sa medzi pohlaviami, štýly učenia v jednotlivých ročníkoch a zisťovala prospech žiakov v závislosti od preferovaných učebných štýlov. Použila MI Dotazník na zistenie učebných štýlov podľa prevažujúcich druhov inteligencie a dotazník na zisťovanie povrchového a hĺbkového prístupu k učeniu.

Pri celkovom vyhodnotení dotazníkov autorka zistila, že žiaci skúmanej vzorky respondentov pri učení najviac preferujú telesnekinestetický (fyzický) učebný štýl. Z hľadiska prístupu k učeniu zistila, že žiaci pri učení uprednostňujú povrchový prístup k učeniu, ktorý spočíva v reprodukování učiva, pasívnom prijímaní poznatkov, najmä

v pamäťovom učení, často mechanickom „bifľovaní“, kvantitatívnom rozširovaní poznatkov bez väčšieho úsilia o ich pochopenie.

Rozdiely v súvislosti s pohlavím boli v tomto prieskume síce minimálne, ale dievčatá najviac využívali intrapersonálny učebný štýl a chlapci logicko – matematický učebný štýl. Môžeme teda konštatovať, že štýly učenia u chlapcov a dievčat sa odlišovali.

Pri porovnávaní učebných štýlov žiakov druhého a tretieho ročníka strednej odbornej školy autorka zistila, že žiaci obidvoch ročníkov najviac využívajú intrapersonálny a telesnekinestetický učebný štýl a rozdiely medzi ročníkmi v preferencii štýlov sa nepotvrdili. Predpoklad, že štýly učenia sa žiakov druhého ročníka sa významne líšia od štýlov učenia žiakov tretieho ročníka sa nepotvrdil. Najviac používaný učebný štýl žiakov obidvoch ročníkov je intrapersonálny učebný štýl. Približne rovnako využívajú pri učení sa aj telesnekinestetický a logicko – matematický učebný štýl.

Prospech žiakov v súvislosti s učebným štýlom bol ďalší skúmaný faktor. Žiaci s najlepším prospechom sa podľa tohto prieskumu najradšej učia sami, vlastným pracovným tempom a vo vlastnom priestore. Žiaci s priemerným a horším prospechom sa najlepšie učia dotykmi – interakciou s vecami, priestorom a spracúvaním informácií pomocou všetkých zmyslov. Predpoklad, že štýly učenia žiakov s najlepším prospechom sa líšia od štýlov učenia ostatných žiakov sa potvrdil, pretože žiaci s najlepším prospechom najviac využívajú intrapersonálny učebný štýl a žiaci s priemerným a horším prospechom preferujú telesnekinestetický učebný štýl.

Veselý (2013) zisťoval preferencie učebných štýlov podľa Gardnerovej klasifikácie na SOŠ potravinárskej v Nitre. V rámci svojho skúmania zisťoval medzipohlavné rozdiely v prevládajúcom učebnom štýle podľa Gardneroveho delenia na SOŠ potravinárskej, zisťoval medzipohlavné rozdiely v prevládajúcom učebnom štýle podľa prístupu k učeniu a závislosť prospechu od preferovaného učebného štýlu.

Z výsledkov vyplynulo, že najpreferovanejšie štýly boli logicko-matematický a intrapersonálny. Medzi najmenej preferované patrili prírodný, muzikálny a interpersonálny. V preferencii štýlov z hľadiska prístupu k učeniu dominoval hĺbkový štýl učenia pred povrchovým.

Pri výpočte vzťahu medzi prospechom a štýlmi podľa Gardnerovej klasifikácie štýlov autor zistil stredne silnú závislosť, ale pri štýloch podľa motivácie a zámeru nezistil štatisticky významnú závislosť.

Hypotéza, že žiaci s logicko-matematickým učebným štýlom majú lepší prospech ako žiaci s inými štýlmi, štatisticky významne vyšla len pri štýle intrapersonálnom. Môže to byť spôsobené malým počtom respondentov a malým počtom preferovaných ostatných štýlov. Avšak pri porovnaní stredných hodnôt, v podstate logicko-matematický štýl vychádza najlepšie. Pretože až 63 % žiakov s preferovaným logicko-matematickým štýlom prospelo s vyznamenaním.

Pri skúmaní závislosti prospechu a učebného štýlu podľa prístupu k učeniu nevyšiel štatisticky významný rozdiel.

Pri zisťovaní medzipohlavných rozdielov v preferencii učebných štýlov štatisticky významné rozdiely nevyšli, ale mohlo to byť podmienené malou vzorkou respondentov. Aj v tomto prípade podľa stredných hodnôt možno konštatovať, že u chlapcov bol najviac preferovaný logicko-matematický a hĺbkový štýl a u dievčat intrapersonálny a hĺbkový štýl.

Na základe výsledkov záverečných prác môžeme zhrnúť aj v zhode so zahraničnými výskumami, že medzipohlavné rozdiely v preferencii učebných štýlov sa nám prevažne potvrdili. V zhode s Honigsfeldom a Dunnom (2003) v súvislosti s pohlavím vychádzajúc z našich prieskumov konštatujeme, že chlapci viac preferujú interakciu s vrstovníkmi ako učenie sa osamote, čo znamená, že preferujú interpersonálny učebný štýl viac ako dievčatá. V našich prieskumoch sa obdobne potvrdilo, že chlapci vo väčšej miere preferujú interpersonálny učebný štýl ako dievčatá. Tie preferovali intrapersonálny učebný štýl viac ako chlapci. Ich výskum tiež ukazuje, že chlapci viac využívajú telesnekinestetický učebný štýl ako dievčatá. Obdobný výsledok možno sumarizovať z našich prieskumov.

V prieskumoch sa vyskytli rozdiely v učebných štýloch v závislosti od typu školy a prospechu žiakov, avšak na druhej strane uvedomujeme si, že v žiadnom prípade tieto výsledky nemôžeme zovšeobecniť vzhľadom k relatívne malým vzorkám respondentov zúčastnených v prieskumoch a rôznorodosti výskumných nástrojov. Neodvážime sa formulovať ani všeobecne platné a univerzálne odporúčania, keďže získané a prezentované výsledky považujeme len za vstupnú sondu do problematiky učebných štýlov.

Jeden z kritikov teórie učebných štýlov F. Coffield zistil, že žiadna z populárnych teórií učebných štýlov nepotvrdila dostatočnú validitu nezávislým výskumom, čo viedlo k záveru, že význam spájania výučby a učebných štýlov je otázny. „V súčasnom stave výskumu – založenom na poznatkoch o štýloch učenia, existuje reálne nebezpečenstvo odporúčania podrobných stratégií pre pedagogických praktikov, pretože teórie a nástroje nie sú zhodne užitočné a neexistuje konsenzus v odporúčaníach pre prax.“ (Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., Ecclestone, K., 2004, s. 118) Aj napriek existujúcej kritike, považujeme za prínosnú, minimálne snahu o bližšie poznanie spôsobov učenia sa jednotlivcov, a tým možnosť rešpektovania individuálnych diferencií žiakov v edukačnom procese. (Zat'ková, T., 2011) Tento praktický prínos teórií učebných štýlov pripúšťa i Coffield, ktorý uvádza, že „poznatie učebných štýlov možno využiť na zvýšenie sebauvedomenia žiakov a učiteľov o ich silných a slabých stránkach“. (Coffield, F., 2004, s.119) S uvedeným sa spája i problematika rozvíjania metakognície učiacich sa, t.j. „poznávanie nášho poznávania“. Inými slovami, všetky výhody, zdôrazňované v prípade metakognície (napr. byť si vedomý vlastných myšlienkových a učebných procesov) možno dosiahnuť podporou učiacich sa, aby boli informovaní o svojich učebných štýloch a o štýloch iných ľudí.

3. Možné aplikácie pre prax

Ako môžeme vyučovať žiakov a študentov, ak nevieme, ako sa učia? Ako možno usilovať o zlepšenie ich výkonov, ak nevieme, aké spôsoby sú pre nich optimálne vzhľadom k ich individuálnym osobitostiam?

Čím viac vedia učitelia praktici, ale i teoretici (didaktici) o tom ako sa učiaci, žiak, študent učí, za akých podmienok pracuje najefektívnejšie, akým spôsobom najúčinnnejšie dosahuje edukačné výsledky, tým úspešnejší môžu byť vo svojej práci a na druhej strane, ak učiaci sa pozná svoje silné a slabé stránky v procese učenia sa, ak dokáže identifikovať najúčinnnejšie postupy pri vlastnom učení, tým efektívnejšie sú jeho učebné výsledky.

Nemôžeme jednoznačne konštatovať, že niektorý zo štýlov je lepší ako iný, ale napriek tomu učitelia by sme sa mali snažiť využívať metódy, ktoré umožňujú učiacim sa uplatňovanie ich preferovaného štýlu, čo zabezpečí prirodzenejší priebeh učenia. Na druhej strane ich treba viesť i k tomu, aby boli schopní prispôbiť svoj štýl aktuálnej situácii a podľa potreby uplatniť dominantný alebo menej preferovaný štýl. Okrem toho, je dôležité aby učiteľ dokázal poskytnúť žiakom zvláštnu pomoc v situáciách, kedy sa od nich vyžaduje práca vinom než vo vlastnom preferovanom učebnom štýle. Stotožňujeme sa napríklad s odporúčaním V. Šveca, ktorý navrhuje, aby učiteľ postupoval takto:

- „rešpektovať rozdielne štýly učenia žiakov, navodzovať a podporovať u nich účinné učebné postupy, ktoré umožňujú rozvíjať štýly učenia,
- alebo na základe komplexnejšej diagnostiky štýlov učenia voliť rozdielne pedagogické postupy u rôznych žiakov,
- prípadne voliť zámerne také pedagogické zásahy (stratégie), ktoré sú zamerané na „prerábanie“ žiackych štýlov učenia.“ (Švec, V., 1996, s. 68)

Ďalej uvádza, že rozvíjanie štýlu učenia závisí od viacerých činiteľov:

- *ciele výučby a učiva* (náročnosť, štrukturovanie učiva a jeho záväznosť),
- *spôsob výučby* (klasické vyučovanie založené na reprodukování učiva, heuristická výučba a uplatňovanie aktivizujúceho vyučovania),
- *podmienky učenia* (čas, pomôcky, podnetnosť prostredia a pod.),
- *spôsob hodnotenia žiakov* (náročnejšie, ale objektívne hodnotenie pôsobí kladne, kritické a neobjektívne hodnotenie bez zreteľa na aplikáciu vedomostí nepodporuje štýl učenia),
- *sociálna situácia* (napr. bolo zistené, že spolupráca žiakov nie veľmi mení štýl ich učenia, súperenie tiež môže viesť k zužovaniu štýlu učenia, naopak, citlivý prístup môže štýl zdokonaľovať),
- *osobnosť učiteľa* (vedomosti o učebných štýloch žiakov, schopnosť ovplyvňovať štýly učenia apod.).

Samozrejme kvplyvu uvedených činiteľov významnou mierou prispieva i samotná osobnosť žiaka. Adekvátne uplatňovanie metód, ktoré sú vyhovujúce individuálnemu štýlu, potrebám a celkovému vývinu jednotlivca umožňuje primeraný rozvoj osobnosti.

Kritik Coffield oceňuje napríklad pri výskume učebných štýlov, ktorý realizovali N. Entwistle a J. D. Vermunt, jeho hodnotu v tom, že upozornili na skutočnosť, že je potrebné venovať pozornosť nielen individuálnym odlišnostiam učiacich sa, ale aj komplexnému vyučovaciemu – učebnému prostrediu. Obaja dokázali, že aj keď motivácia, sebareprezentácie, metakognitívne a kognitívne silné a slabé stránky žiakov sú všetky kľúčovými aspektmi ich štýlu učenia, sú tiež funkciou systémov, v ktorých žiaci operujú. Hlavným výstupom ich výskumu je požiadavka zabezpečiť, aby vyučujúci vzťahovali poňatie učenia na špecifické podmienky, v ktorých oni a ich žiaci pracujú – t.j., že celé učebné prostredie si vyžaduje zmenu a nie len učebné preferencie jednotlivcov. (Coffield, F, Moseley, D., Hall, E., Ecclestone, K., 2004, s. 118)

Záver

Teórie rozmanitých inteligencií a učebných štýlov sú síce modernými oblasťami záujmu teoretikov i praktikov v oblasti edukácie a rovnako k tejto problematike existujú rozmanité postoje vo vzťahu k možnostiam ich aplikácie, avšak v zásade možno konštatovať, že vychádzajú zo známej požiadavky rešpektovania individuálnych osobitostí vo výchovno-vzdelávacom procese. V intenciách tejto požiadavky, preto zdôrazňujeme potrebu posunu súčasnej školy od „učiteľocentrickej“ alebo „školocentrickej“, ku škole „žiakocentrickej“, akou by mala vlastne byť. Individuálny a diferencovaný prístup vo vzdelávaní sú bez pochyb predpokladom optimalizácie kvality edukácie. Vyučovanie využívajúce informácie o štýloch učenia sa (learning style informed instruction) je typom individualizovanej výučby, kde učiteľ systematicky získava a využíva údaje o štýloch učenia sa svojich žiakov. Umožňuje mu to zosúladiť vlastný vyučovací štýl s učebným štýlom svojich žiakov.

Vyučovanie založené na učebných štýloch (Learning style based education) je vzdelávací prístup, ktorý tvorí základ pre novú vyučovaciu techniku - vyučovanie využívajúce informácie o štýloch učenia sa. Vyučovanie založené na učebných štýloch je špeciálna forma individualizovanej výučby, v ktorej učitelia realizujú didaktické rozhodnutia o konkrétnych žiakoch pod vplyvom poznatkov o individuálnych kognitívnych, afektívnych, a fyziologických charakteristikách, ktoré slúžia ako relatívne stabilné ukazovatele o tom, ako žiaci vnímajú, komunikujú a reagujú na vzdelávacie prostredie.

Vyučovanie využívajúce informácie o štýloch učenia sa je forma výučby, v ktorej učitelia zhromažďujú a využívajú informácie o učebných štýloch svojich žiakov len vtedy, ak to považujú za rozumné, aby tak urobili. To umožňuje učiteľom, aby spájali ich vlastné vyučovacie štýly so štýlom učenia svojich žiakov, bez toho aby sa snažili vytvoriť

optimálne spojenie medzi všetkými príslušnými charakteristikami všetkých študentov vždy a za každú cenu.

Použitá literatúra

- BIRČÁKOVÁ, A. *Učebné štýly vo vyučovaní. Záverečná práca*. Nitra. 2012. FEM SPU. Vedúci práce: Tímea Zaťková.
- BOBEKOVÁ MÜLLER, P. *Učebné štýly a možnosti ich uplatnenia vo vyučovacom procese. Záverečná práca*. Nitra. 2013. FEM SPU. Vedúci práce: Tímea Zaťková.
- COFFIELD, F., MOSELEY, D., HALL, a E., ECCLESTONE, K. *Learning styles and pedagogy in post-16 learning. A systematic and critical review*. London : Learning and Skills Research Centre, 2004. ISBN 1853389188.
- DUNN, R., DUNN, K., a PRICE, G. E. *Dotazník stylu učení (Learning Style Inventory – LSI). Dotazník zjišťující jak se žáci 3. až 12. ročníku školní docházky nejrady učí. Manuál dotazníku LSI*. Český překlad Václav Slavík a Jíří Mareš. Praha: IPPP ČR, 2004.
- HONNIGSFELD, A. a DUNN, R. High school male and female learning – style similarities and differences in diverse nations. *The Journal of Educational Research*. 96(4), 195–207. Retrieved March 7, 2009, from ProQuest database.
- KALHOUS, Z., OBST, O. a KOL. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80- 7178-253-X.
- KALISKÁ, L. *Koncepcia učebných štýlov so zameraním na teóriu D. A. Kolba*. Banská Bystrica : OZ Pedagóg PF UMB, 2009. ISBN 978-80-8083-827-0.
- KALISKÁ, L. *Učebné štýly vo vzťahu k inteligencii, tvorivosti a školskej úspešnosti*. Dizertačná práca. Nitra : FSVaZ Nitra, 2008.
- KALISKÁ, L. *Rozvoj celoživotného záujmu o učenie sa v prostredí vysokoškolskej edukácie* [online]. In *Aktuální otázky vysokoškolské přípravy pedagogických pracovníků*. Ústí nad Labem : UJEP, s. 224-229, 2009. ISBN 978-80-7414-193-5. Dostupné na internete: <http://pf.ujep.cz/files/_konferenceKPG/kolar/Kaliska.pdf> (20.8. 2011)
- KORNHABER, M. *Psychometric Superiority? Check the Facts* [online] 2004.. Dostupné na internete: <<http://www.howardgardner.com/Papers/documents/Critique%20of%20EdNext%20Article.pdf>> (22. 1. 2011)
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.
- MAREŠ, J. a SKALSKÁ, H. LSI - Dotazník stylů učení pro žáky základních a středních škol. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 29(3), 1994, s. 248-264.
- PELOUŠKOVÁ, S. *Styly učení a tvořivost žáků daltonských škol*. Diplomová práce. Vedoucí práce: M. Štěpánková. Brno: FSS MU, 2004.
- PETLÁK, E. *Inovácie v edukačnom procese*. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút. 2012. ISBN 978-80-89400-39-3
- PHILBIN, M., MEIER, E., HUFFMAN, S. a BOVERIE, P. A survey of gender and learning styles. *Sex Roles*, 32(7/8), 1995, s. 485–494.

- SCHNITZEROVÁ, E. Sebapoňatie žiakov základnej školy. In: *Pedagogické spektrum*, 2003, 12, č. 7/8, s. 55- 62.
- SHAMS ESFANDABAD, H. S. a EMAMIPOUR, S. The study of learning styles in middle school monolingual and bilingual students and its relationship with educational achievement and gender. *Journal of Educational Innovations*. No. 22, winter 2008. [online] [cit. 2011-04-10] Dostupné na: http://www.sid.ir/en/VEWSSID/J_pdf/97420082208.pdf
- ŠVEC, V. *K tvorivému uplatňovaniu vyučovacích metód vo vzdelávaní dospelých*. In: *Jednotná škola*. 1986. roč. 38, č. 1, s. 40-57.
- TUREK, I. *Učebné štýly a rozvoj schopností žiakov učiť sa*. Banská Bystrica : Metodicko-pedagogické centrum, 2002. ISBN 80-8041-423-8.
- TUREK, I. *Inovácie v didaktike*. Bratislava : MC, 2004. ISBN 80-8052-188-3.
- VESELÝ, M. *Učebné štýly vo vyučovaní. Záverečná práca*. Nitra. 2013. FEM SPU. Vedúci práce: Tímea Zaťková.
- YIP, C. W. M. Differences in Learning and Study Strategies between High and Low Achieving University Students: A Hong Kong study. *Educational Psychology*. 2007. Vol. 27, No. 5, October 2007, pp. 597-606.
- ZAŤKOVÁ, T. *Inteligencie a učebné štýly žiakov - predpoklad optimalizácie edukačného procesu*. In Petlák a kol. 2011. *Kapitoly zo súčasnej edukácie*. Bratislava: IRIS, 2011. s. 73-98, ISBN 978-80-89256-62-4.

Zavedení prakticky orientované výuky do vybraných předmětů navazujícího magisterského studia na MÚVS ČVUT v Praze

Ing. Klára Šimonová, České vysoké učení technické v Praze, Masarykův ústav vyšších studií, Kolejní 2637/2a, 160 00 Praha 6, e-mail: klara.simonova@muvs.cvut.cz

Ing. Joudalová Barbora, MBA, České vysoké učení technické v Praze, Masarykův ústav vyšších studií, Kolejní 2637/2a, 160 00 Praha 6, e-mail: barbora.joudalova@muvs.cvut.cz

Ing. Olga Starkova, České vysoké učení technické v Praze, Masarykův ústav vyšších studií, Kolejní 2637/2a, 160 00 Praha 6, e-mail: olga.starkova@muvs.cvut.cz

Abstrakt: Příspěvek přibližuje projektovou výuku v navazujících magisterských programech na Masarykově ústavu vyšších studií ČVUT v Praze, kdy po otestování projektové výuky ve fiktivních firmách bylo přikročeno k pilotnímu projektu výuky tří spolupracujících předmětů s aplikací poznatků ve firmách reálných. Studenti se tak učí nejen měkkým dovednostem v rámci projektového týmu, ale i aplikaci principů projektového řízení v praxi, a dále si mohou ihned ověřovat své nabývané teoretické znalosti v praxi, v reálné firmě. Výsledky anketního šetření, které se uskutečnilo mezi studenty pracujícími v rámci tohoto pilotního projektu, jsou prezentovány v textu článku a ukazují, že studenti jsou s prací v týmu spokojenější než s individuální prací a že prakticky orientovanou výuku oceňují jako velmi názornou, i když ji hodnotí též jako velmi náročnou. V seminárních pracích se ukazuje, že výstupy takto orientované výuky jsou mnohem komplexnější a kvalitnější než projekty firem fiktivních.

Klíčová slova: projektové vyučování, spolupráce, řízení lidí, marketing, management

Implementing practice-oriented teaching into selected subjects of master's studies at the Masaryk Institute of Advanced Studies of the Czech Technical University in Prague

Abstract: The paper describes the project-based teaching in related master's programs at the Masaryk Institute of Advanced Studies of the CTU in Prague. Firstly, project-based learning in fictitious companies was tested, and consequently, a pilot scheme of project-based learning was carried out in three cooperating subjects, with the application of the data in real companies. The students thus not only learn soft skills within the project team, but also learn the application of project management principles in practice, and they can immediately validate their acquired theoretical knowledge in a real company. The results of a survey which took place among students working within the framework of this pilot project are presented in the article and show that students who are working in a team are happier than those working individually, and that they appreciate

practically oriented teaching as very instructive, even if they evaluate it as very demanding. The seminar papers show that the outcomes of such education are much more complex and of better quality than projects of fictitious companies.

Key words: project teaching, teamwork, human resources management, marketing, management

Cílem projektu zaměřeného na studenty navazujícího magisterského programu Řízení rozvojových projektů bylo studenty naučit propojovat poznatky z více předmětů dohromady, ale navíc i studentům umožnit konzultace ve firmách – firmy z Inkubátoru ČVUT jsou začínající, rozvíjející se firmy, často založené na jedné osobě a jejím podnikatelském nápadu, ale některé jsou i rozvinutější s propracovanějšími systémy fungování. Zacílení tohoto projektu tedy bylo sloučení teoretického a praktického pohledu na řízení firem. Studenti během svých návštěv ve firmách měli možnost pozorovat a konzultovat vše s managementem firem, byli po dva semestry ve styku s podnikatelským a podnikovým prostředím, navíc měli možnost se kdykoli zeptat na cokoli ohledně fungování firem, měli tedy ojedinělou možnost pochopit principy fungování a sledovat provázanost všech činností, které se ve firmách odehrávají. Ve své praxi už všichni tuto možnost mít možná znovu nebudou.

Idea aplikovat poznatky v reálném podnikatelském prostředí vznikla z dlouholetých pozitivních zkušeností s projektovou výukou ve firmách fiktivních, kdy samotná projektová výuka vznikla jako odpověď na výpovědi absolventů ČVUT o nedostatečné schopnosti týmové práce, o nedostatku vědomostí a schopností k řízení spolupracovníků a o nedostatečných komunikačních dovednostech (Šafránková, Šimonová, 2014, s. 284, podle Šafránková, Franěk, 2008). Ve vysokoškolském prostředí bylo upuštěno od projektového vyučování s jednoduššími úkoly (viz např. Mazáčová, 2007; Kratochvílová, 2006) a začalo se využívat pro projektové řízení rozsáhlých, časově náročných akcí, kde je zainteresováno mnoho lidí, vícero subjektů a akce se často rozloží i do více let (viz např. Jeřábek, Krčál, Krčálová, 2013). Problémem takto pojatých projektů, jejichž výstupem mají být např. závěrečné kvalifikační práce, bylo zejména zdůrazňování individuálního výstupu z týmové práce, nedostatek motivace stávajících studentů či pracovníků k zaučování nově příchozích studentů, častý posun od akademického do čistě tržního prostředí v případě spolupráce s firmou, a samozřejmě i extrémní časová náročnost pro dozorujícího pracovníka, v tomto případě akademického pracovníka, vyučujícího, který projektu věnuje jen tolik času, kolik může, resp. kolik považuje za zajímavé, neboť akademičtí pracovníci nejsou hodnoceni za pedagogické výstupy (Votruba, 2014).

Jako velmi názorné se zatím ukazuje projektové vyučování, které neinklinuje ani k jednomu z extrémů – není ani příliš jednoduché, ani příliš komplexní a složité. Efektivní je využít celý semestr pro jeden úkol. Takto si studenti mohou vyzkoušet jak týmovou práci, tak i skrytě projektové řízení na konkrétním úkolu. Projektové řízení je samostatným předmětem v rámci magisterského studia, ale praktická aplikace principů

projektového řízení je složitou a náročnou záležitostí. V rámci zadaného úkolu vytvoření semestrální práce se o projekt jedná, a to se všemi aspekty projektu: má jasně stanovený účel, zdroje i časový rámec (viz např. Doležal, Máchal, Lacko a kol., 2012). A studenti se učí naplnit účel, tj. zpracovat semestrální práci tak, aby zákazník (vyučující) byl spokojen s kvalitou, učí se výsledek prodat (spolužákům), učí se vycházet s dostupnými zdroji, tzn. mají určitý omezený počet členů týmu, z nichž každý disponuje odlišnými osobnostními předpoklady, informačními zdroji, případně i jinými kvalitami, a všichni mají i definovaný časový rámec, tj. jeden semestr. Zároveň studenti pracují jako tým a jsou i hodnoceni na základě výsledků týmové práce, učí se tedy nejen fungovat jako člen týmu, ale i přebírat odpovědnost za práci jiných, a samozřejmě někteří se učí i organizovat a vést druhé. Umění komunikovat, vyjednávat, řešit konflikty, stmelovat a kolektivně pracovat už potom studenti objevují jaksi mimoděk, v průběhu semestru se měkké dovednosti samozřejmě řeší také, ale na konci semestru by neměl nikdy chybět souhrn a přehled základních komunikačních strategií a způsoby jejich řešení. Pokud to okolnosti dovolí, je také velmi vhodné nechat studenty objevit jejich týmovou roli, např. prostřednictvím dotazníku, a diskutovat, zda a jak odpovídá jejich role skutečná roli ideální. Skupinová práce bude totiž studenty provázet celý jejich pracovní život, proto je i konkurenční výhodou vědět, jaké jsou mechanismy fungování skupin, jak se liší fungování skupin a týmů, atd. (Bedrnová, Jarošová, Nový, 2012).

Projektovou výuku, pod níž rozumíme týmovou resp. skupinovou práci na semestrálním projektu v rámci jednoho předmětu, aplikují vyučující i na technických školách zejména z důvodu rozvoje schopností jak práce v týmu, tak i měkkých dovedností, zejména komunikace. Za předpokladu, že je úkol resp. projekt stanoven tak, aby měl na studenty motivační účinek a sami chtěli dosáhnout úspěchu, vede projektová výuka k názornému naznačení souvislostí všech studovaných témat, k tomu, že se neprobírá jedno téma za druhým, ale staví se na jedné teoretické základně, ke které jsou studenti nuceni se vracet, opakovat a tím ji fixovat, ke které jsou postupně přidávána další a další témata; pokud studenti mají dostatečně pevný základ, pak jsou schopni pochopit ostatní věci (ostatně opačný přístup je častým nešvarem vysokoškolských studentů). Práci na semestrálním projektu si studenti procvičují sami logické návaznosti a souvislosti, opakují již poznanou látku, kontrolují si svou práci sami, a to průběžně, neboť vědí, že jakmile nebude něco zapadat, na konci se jim celý projekt zhroutí. Jako vcelku motivující se ukazuje, pokud jsou studenti nuceni místo opravy chyb vyčíslit případné škody, pokud by tuto chybu udělali v praxi. Například, pokud vytvoří špatné znění inzerátu, je mnohem lepší, pokud místo prosté opravy musejí vypočítat, jaké náklady s sebou chybný inzerát nese.

Projektová výuka na MÚVS procházela v posledních letech změnami, z nichž nejvýznamnějšími jsou integrace poznatků z více předmětů a ověřování teoretických znalostí v reálném prostředí. Vývoj tedy procházel těmito stupni:

- zavedení projektové výuky v rámci jednoho předmětu (Řízení lidských zdrojů) v bakalářském studiu na MÚVS (blíže viz Šafránková, Šimonová, 2014);

- zavedení projektové výuky v bakalářském studiu na MÚVS na základě spolupráce dvou vyučujících, kdy projekt (i výuka) obsahoval poznatky ze dvou předmětů vzájemně souvisejících resp. o provázání témat, která s řízením lidských zdrojů souvisejí (blíže viz Šimonová, Joudalová, 2014);
- v současné době se jedná o prohloubení dovednosti pracovat v projektovém týmu a zároveň v tomto týmu pracovat současně ve třech různých předmětech navazujícího magisterského studia tak, že semestrální práce jsou zpracovávány vždy stejnou skupinou, která si pro praktickou část práce vybrala jednu firmu. Jeden tým studentů tedy spolupracuje s jednou firmou z Inkubátoru ČVUT, která měla zájem o spolupráci se studenty a která jim umožňuje nejen nahlédnout do vnitřního fungování firmy, ale lidé z managementu se studentům věnují i prostřednictvím konzultací. Výstupem práce studentů jsou sice tři různé seminární práce, ale je možné je pohodlně sloučit, a tak by se jednalo o komplexní analýzu dané firmy. Vezmeme-li si jako příklad odděleně předmět Řízení lidských zdrojů, pak studenti, vybaveni teoretickým základem, v praxi sledují jednotlivé personální procesy, tedy naplánování potřeby nového zaměstnance u rozrůstajících se firem, způsob inzerce volného místa, způsoby výběru nového zaměstnance, jeho adaptaci, motivaci, odměňování, vzdělávání (viz např. Koubek, 2010). Úkolem semestrální práce pak je vyhodnotit soulad teorie s praxí a analyzovat rozdíly a navrhnout firmě možnosti zlepšení personálních procesů. V předmětu Strategický marketing pak mají pro firmu zpracovat marketingový plán – ale samozřejmě s ohledem na dostupné lidské zdroje. Přidanou hodnotou seminárních prací pak bývá i zamyšlení nad postupy firem, zda investují více do marketingu nebo do zaměstnanců a co je k takovým rozhodnutím vede, co si od toho slibují a zda tato rozhodnutí přinášejí v praxi očekávané výsledky. V předmětu Strategické řízení pak studenti samozřejmě mj. analyzují mise, vize a strategie firem a do zbývajících předmětů si odnášejí sdílený základ. Při běžném postupu projektových týmů je přínosem pro studenty to, že vidí souvislosti (např. při omezeném rozpočtu se rozhodnout, zda investovat do rozvoje lidí nebo do marketingu, viz výše) a že se naučí vidět firmu jako celek, pro zaujatější projektové týmy je přínosem pak zejména to, že jsou schopni porovnávat teorii s praxí. Na jednu stranu je pro studenty skutečně obtížné látku, která je pro ně nová, neznámá, uchopit tak, aby ji byli okamžitě schopni rozpoznat či aplikovat v praxi, na druhou stranu ti studenti, kteří jsou ochotni a motivováni na počátku svého snažení tyto obtíže překonat, pak profitují z toho, že sebekrásnější případové studie jsou stále jen školní výběrové příklady a že ty je nikdy nedovedou k překonání úzce vyprofilovaného myšlení v rámci jednoho předmětu, tito studenti tedy mají velkou konkurenční výhodu schopnosti pohledu na firmu jako celek. Aktivním a šikovným studentům může být nabídnuta spolupráce např. na diplomové práci, studenti tak mohou získat i další konkurenční výhodu.

Cíl a metodika

Cílem tohoto textu je přiblížit jeden uzavřený a jeden navazující probíhající projekt, který je v současné době uskutečňován na Masarykově ústavu vyšších studií ČVUT v Praze (dále MÚVS) a v rámci nichž se zkvalitňuje výuka prostřednictvím jak projektového vyučování, tak i prostřednictvím kontaktů s praxí a reálným podnikovým prostředím. Inovace předmětů reflektuje potřebu absolventů orientovat se v podnikatelském prostředí a takto absolventy zvýhodnit na trhu práce díky nabyté zkušenosti a díky schopnosti komplexního pohledu na firmu, nejen pohledu na firmu skrz optiku specialisty např. na projektové řízení či na řízení lidských zdrojů. Schopnost vidět věci v souvislostech je cenným aktivem nejen manažerů, ale i budoucích vlastníků firem či klíčových zaměstnanců.

Data použitá v tomto příspěvku pocházejí z anketního šetření mezi studenty MÚVS ČVUT v Praze studujícími v prvních ročnících v navazujících magisterských programech Řízení regionálních projektů a Projektové řízení inovací v podniku, kteří se účastní zmíněné inovované výuky. V programech je zařazeno celkem 96 studentů, ankety se účastnilo 79 respondentů, v rámci potřeby zpětné vazby lze prohlásit vzorek za vyhovující, ovšem nelze výsledky vztáhnout na jiné studenty. Tento text tedy pouze přibližuje výsledky anketního šetření mezi studenty MÚVS a vzhledem k tomu, že se nesnaží o obecně platné závěry, nebude využito ani standardních statistických metod vztahujících se ke kvantitativním výzkumům. Pro tyto účely je dostačující prostá sumace a průměry výsledků. Tam, kde to bylo možné z hlediska nezkrácení výsledků, byly ponechány i ne zcela vyplněné dotazníky.

Výsledky

Analýza výsledků seminárních prací a zkušeností studentů ukázala, že tato forma projektového vyučování, kdy studenti navštěvují firmy z Inkubátoru ČVUT zapojené do studentských praxí, ve kterých získávají data pro své seminární práce, je pro pochopení jednotlivých činností sice obtížná, ale pro studenty zřejmě přínosnější než teoretická práce na úrovni fiktivní firmy. V praxi mají studenti možnost vidět příklady, které dosud znali jen z teorie, např. příklady strategického rozhodování firem, příklady z řízení lidí či marketingu, a mají možnost jednotlivé kroky, které firmy dělají, konzultovat jak s představiteli těchto firem, obvykle s managementem, tak i s jednotlivými vyučujícími, kteří se do tohoto projektu zapojili. Nevýhodami tohoto prakticky orientovaného projektového vyučování jsou zejména:

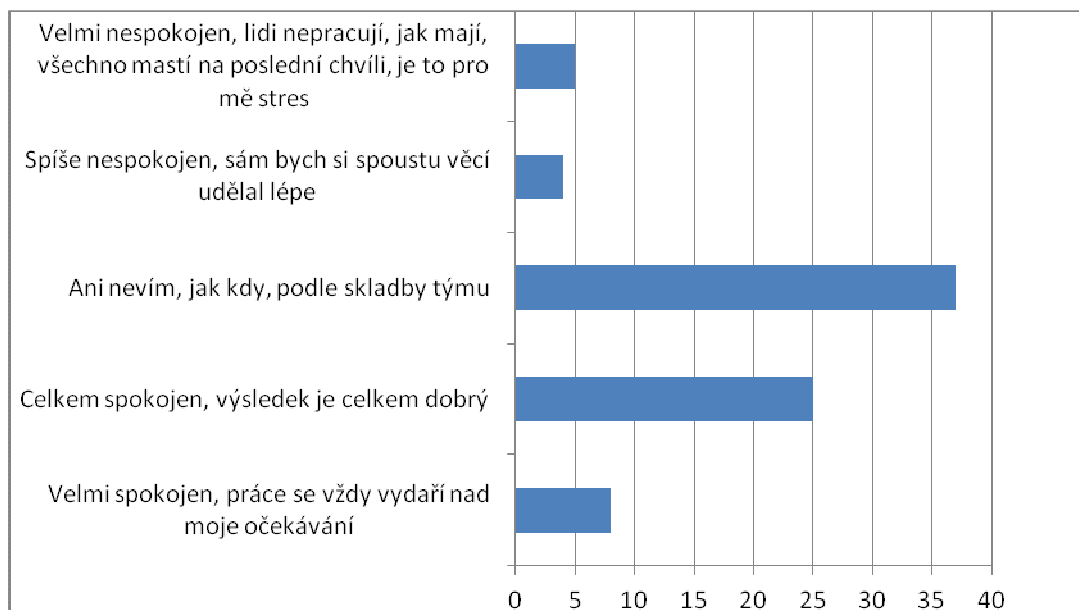
- neschopnost studentů s nedostatečným teoretickým základem konfrontace teorie s praxí resp. integrace poznatků a schopnost dovozovat příčiny a důsledky jednotlivých kroků firem. Tomuto lze předejít nabytím teoretického základu před praktickou analýzou firmy, ale pochopitelně to předpokládá značnou míru uvědomělosti a motivace ze strany studentů;
- soustředěnost firem v Inkubátoru ČVUT na vlastní podnikatelský nápad a jeho rozvíjení za cenu přehlížení ostatních činností, zejména za cenu nedostatečného marketingu produktu, případně nedostatečného zájmu

o zaměstnance, ještě hůře v kombinaci obojího. Ve chvíli, kdy majitel firmy je ochoten se studenty spolupracovat tak, že ukáže, jak produkt funguje a proč je nejlepší, ale už není ochoten se zabývat řízením firmy, řízením lidí ani marketingem jakožto „podružnými“ záležitostmi, studenti pak pochopitelně mají ztíženou pozici pro svou analýzu procesů a často pak zůstávají na úrovni teorie, což rozhodně nebylo záměrem spolupráce s firmou;

- neochota firmy se rozvíjet nad rámec původního nápadu či neochota sdílet informace, které majitelé považují za důvěrné. Kupříkladu firma by chtěla spolupracovat pouze na marketingovém plánu, ale už nechce přesně říci možný rozpočet, případně by chtěla vytvořit marketingový plán, ale ukáže se, že reálně nezaměstnává nikoho jiného než dva experty na dohody o provedení práce (a nehodlá sdělit výši odměny), čímž studenti mají opět ztíženou pozici, neboť jim vypadává jeden článek řetězce a musejí opět zůstat v teoretické rovině.

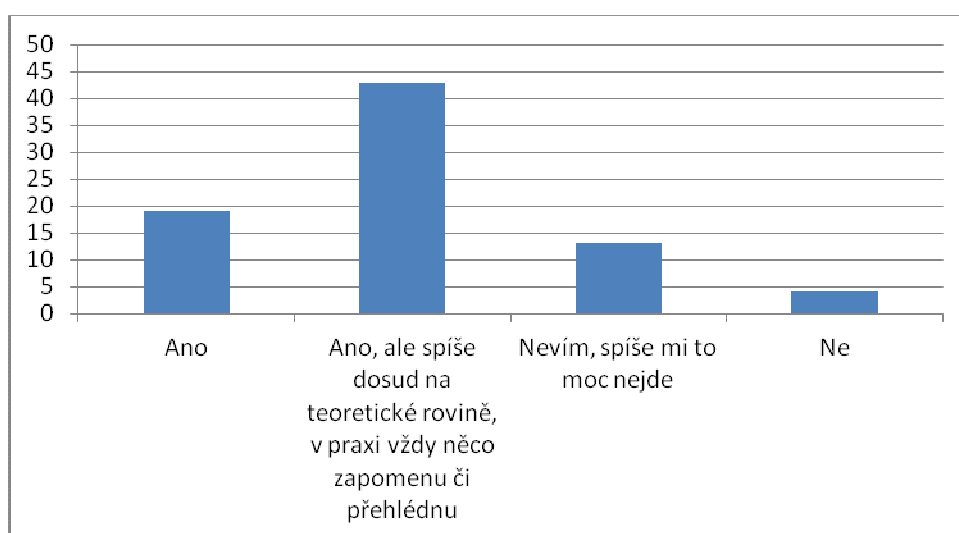
Práce skupiny ve fiktivní firmě je nepochybně přínosná pro ty studenty, kteří preferují jasně strukturované úkoly a přehlednost. V rámci jednoho předmětu se soustředí na své úkoly, na jednu kolej – ale pokud mají zohlednit více faktorů dohromady, často s tím bojují. Kupříkladu finance: v předmětu Strategické řízení mohou sice vytvořit své firmě strategii odměňování zaměstnanců na úrovni pěti nejlépe odměňujících atraktivních zaměstnavatelů, ale teprve až si v předmětu Řízení lidských zdrojů spočítají, kolik stejná částka v hrubé mzdě činí ve mzdě superhrubé pro zaměstnavatele a kolik v čisté mzdě pro zaměstnance a kolik je to pro všechny zaměstnance za rok, pochopí, že tato strategie něco stojí. A že ve chvíli, kdy mají omezený rozpočet, už nemají mnoho zbývajících prostředků pro podporu své marketingové strategie. Ve fiktivní firmě je to tedy stále práce v podmínkách umělých tak, aby vyhovovaly názornému výkladu pro využití jednotlivých principů z teorie, a to ať už se jedná o řízení, řízení lidí či o marketing. V prostředí reálné firmy studenti zkrátka bojují s podmínkami neideálními.

Z provedené ankety vyplynulo, že 57 respondentů, tj. 72 %, preferuje práci v malém týmu do čtyř členů, a že raději si vybírají členy týmu sami. Jak studenti, kteří preferují individuální práci, tak i studenti, kteří raději pracují v týmu, který si sami vyberou, žehrají na úskalí týmové práce – že tým postrádá autoritativní vedení a diskuse k přijetí rozhodnutí dlouho trvají, že ne všichni členové týmu pracují svědomitě a dle dohodnutých pravidel atd. Studentům ale bylo vysvětleno, že právě toto je součástí jejich úkolu v týmu a že právě týmová práce slouží k rozvinutí a upevnění jejich měkkých dovedností, které jsou potom základem jejich pracovního života, ve kterém budou s vysokou pravděpodobností pracovat právě v týmu či ve skupině a že jejich komunikační a vyjednávací a organizační schopnosti budou to, co na nich bude jednou zaměstnavatel oceňovat – nikoli to, jak dobře dokážou na ostatní členy skupiny nevrážít. Z Obrázku 1 je ale patrné, že většina respondentů je s prací v týmu spokojena.



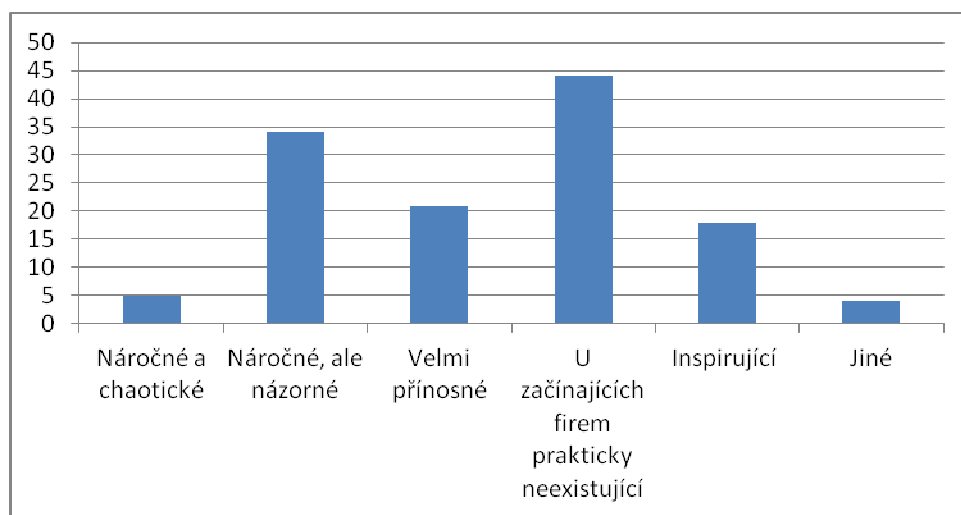
Obrázek 1. Spokojenost studentů s prací v týmu

Dále se anketa zajímala samozřejmě i o vlastní názor studentů, zda jsou po absolvování všech tří předmětů (tj. Strategické řízení, Strategický marketing a Řízení lidských zdrojů) sami schopni propojovat všechny poznatky a aktivity, které firmy v praxi dělají. Z Obrázku 2 vyplývá překvapivá míra sebereflexe studentů, tedy pocit, že sice teoretický základ zvládli, ale do praxe se dostávají jen pomalými krůčky a že právě ono zaměstnavateli ceněné aktivum, kterým je schopnost pohledu na firmu jako celek (aniž by se zapomínalo na související procesy), je, alespoň zpočátku, velmi obtížnou záležitostí.



Obrázek 2. Schopnost studentů aktivně propojovat řídicí, marketingové a personální aktivity

Dle názoru studentů je současný přístup propojení tří předmětů a vytváření semestrální práce na základě spolupráce s reálnou firmou sice náročné, ale názorné, viz Obrázek 3. Nevýhodou spolupráce se začínajícími firmami z Inkubátoru ČVUT jsou některé chybějící činnosti, ať už marketingové, personální či strategické, jak již bylo zmíněno výše. Potěšující je ale zjištění, že přes všechna tato úskalí v tomto pilotním projektu většina studentů tento přístup ocenila a označila ho dokonce i jako zábavnější formu výuky než tradiční formu vyučování – dle hesla „Škola hrou“.



Obrázek 3. Názor studentů na mezioborovou spolupráci s praxí

Diskuse, závěry a výhled do budoucna

Projektové vyučování, které integruje poznatky z více oborů dohromady a které zároveň umožňuje studentům si teoretické poznatky ověřovat v praxi, se sice ukazuje jako přínosné pro studenty, ale i jako extrémně časově náročné pro vyučující či lektory. Sladění souvisejících resp. časových harmonogramů vyučujících souvisejících předmětů dohromady ideálně do jednoho či dvou po sobě následujících semestrů je též otázkou administrativní podpory a omezených možností jak studijních programů, tak i vyučujících. Na lektory to samozřejmě klade i další nároky na profesionalitu, kdy musejí nejen přesně vědět, která látka je kde probírána, toto pochopitelně průběžně s ostatními vyučujícími konzultovat, ale musejí se alespoň dostatečně v souvisejících předmětech, a to nejen v teorii, ale i v praxi, i sami orientovat, aby byli schopni uspokojivě odpovídat na dotazy studentů. Ostatně velká část projektového vyučování se děje právě prostřednictvím konzultací, diskusí, vlastního objevování, ujasňování a obracení se na lektora nikoli primárně proto, aby odpřednášel teorii, ale aby byl schopen vysvětlit a objasnit právě to, že některé teorie nejsou v praxi tolik zřetelné, jak spolu věci souvisejí atd.

Můžeme tedy shrnout, že vyučující i studenti vidí a oceňují přínosy prakticky orientované projektové výuky, ale udržitelnost slučování předmětů je z hlediska nároků na vyučující velmi omezená. Vyučující totiž nejsou motivováni zkvalitňováním svých

pedagogických výstupů, jsou hodnoceni za publikační činnost, ba co více, za publikační činnost v oboru, ve kterém působí, nejsou odborníci na několikero vědních disciplín. To ale neznamená, že nejsou schopni studentům ukázat souvislosti v praxi.

Na základě dosavadních zkušeností tedy můžeme závěrem dodat, že se osvědčuje projektová výuka jako taková a že kde je to možné, je vhodné studenty seznamovat i s tím, jak procesy fungují v praxi, ale že také je nutno brát zřetel na správné dávkování informací. A samozřejmě musíme zdůraznit, že takováto výuka je možná jen tam, kde se najdou lektori, kteří jsou sami motivováni, aby jejich výuka byla víc než jen klasické „odpřednášení prvků“.

Použitá literatura

- BEDRNOVÁ, E., JAROŠOVÁ, E., NOVÝ, I. *Manažerská psychologie a sociologie*. 1. vyd. Praha: Management Press, 2012, 615 s. ISBN 978-80-7261-239-0.
- DOLEŽAL, J., MÁCHAL, P., LACKO, B. a kol. *Projektový management podle IPMA*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2012, 528 s. ISBN 978-80-247-4275-5.
- JEŘÁBEK, M., KRČÁL, J., KRČÁLOVÁ, L. (Eds.). *Sborník 11. Konference Prezentace projektů*. Praha: České vysoké učení technické v Praze, Fakulta dopravní, 2013, ISBN 978-80-01-05415-4 [cit. 2014-07-04]. Dostupné z: http://www.fd.cvut.cz/kalendar-udalosti/dokumenty/sborniky/Sbornik_11-konference_Prezentace_projektu.pdf.
- KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů: Základy moderní personalistiky*. 4. vyd. Praha: Management Press, 2010, 399 s. ISBN 978-80-7261-168-3.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2006. 160 s. ISBN 978-80-210-4142-2.
- MAZÁČOVÁ, N. Možnosti a meze projektové výuky v současné škole. In: *Metodický portál: Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2007, 19. 04. 2007 [cit. 2014-07-04]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/1288/MOZNOSTI-A-MEZE-PROJEKTOVE-VYUKY-V-SOUCASNE-SKOLE.html/>.
- ŠAFRÁNKOVÁ, J., FRANĚK, R. *Studenti a absolventi ČVUT*. 1. vyd. Praha: ČVUT v Praze, 2008. 124 s. ISBN 978-80-01-03646-4.
- ŠAFRÁNKOVÁ, J., ŠIMONOVÁ, K. Principy projektového řízení uplatněné ve výuce řízení lidských zdrojů. In *Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2014*. Křtiny, Mendelova univerzita v Brně, 16. – 17. září 2014 ICOLLE 2014, pp. 282 – 290. ISBN 978-80-7509-001-0.
- ŠIMONOVÁ, K., JOUDALOVÁ, B. Inovace vzdělávací činnosti reflektovaná v projektech MÚVS ČVUT v Praze. In *Rozvoj lidských zdrojů ve vědě a výzkumu*. Liberec, VÚTS, 6. – 7. května 2014 Symposium Sychrov, pp. 45 – 50. ISBN 978-80-87184-46-2.
- VOTRUBA, Z. O projektově orientované výuce na FD. Praha: České vysoké učení technické v Praze, Fakulta dopravní, 2014, 11. 02. 2014 [cit. 2014-07-04]. Dostupné z: <http://www.fd.cvut.cz/pro-studenty/projektova-vyuka.html>.

Rozvoj profesijných kompetencií učiteľa vysokej školy ako prostriedok zvyšovania kvality edukačného procesu

PhDr. Valentína Šuťáková, PhD., Katedra pedagogiky, Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove, Ul. 17. novembra 1, 081 16 Prešov, Slovenská republika, e-mail: valentina.sutakova@unipo.sk

PaedDr. Janka Ferencová, Ph.D., Katedra pedagogiky, Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove, Ul. 17. novembra 1, 081 16 Prešov, Slovenská republika, e-mail: janka.ferencova@unipo.sk

Abstrakt: Cieľom nášho príspevku je poukázať na jednu z možností zvyšovania kvality vzdelávania na vysokej škole, ktorou je rozvoj profesijných kompetencií vysokoškolského učiteľa v rámci ďalšieho vzdelávania. V úvode stručne charakterizujeme pojem a štruktúru profesijných kompetencií. V ďalšej časti popisujeme ciele a obsahovú štruktúru vzdelávacieho programu zameraného na získanie pedagogickej spôsobilosti vedeckých pracovníkov a doktorandov, ktorí nie sú absolventmi učiteľských fakúlt. Z hľadiska zamerania programu ide predovšetkým o rozvoj psychodidaktických kompetencií, ale i intrapersonálnych a interpersonálnych kompetencií, ktoré pokladáme za dôležité pri plánovaní, realizovaní i hodnotení edukačného procesu. Súčasťou príspevku je aj interpretácia výsledkov spätnej väzby, ktorá bola realizovaná metódou dotazníka určeného absolventom vzdelávacieho programu. Jeho cieľom bolo zmapovať názory absolventov na jednotlivé vzdelávacie moduly. Získané výsledky, i naše vlastné skúsenosti, nám pomôžu pri zefektívnení danej formy ďalšieho vzdelávania vysokoškolských učiteľov.

Kľúčové slová: kvalita vyučovacieho procesu, profesijné kompetencie, vysokoškolský učiteľ, pedagogická spôsobilosť, vzdelávací program

Development of professional competences of university teachers as a method of improving the quality of the education process

Abstract: The aim of this study is to highlight one of the options of improving quality of education at universities – the development of professional competences of university teachers within further education. The introduction briefly describes the concept and structure of the professional competences. The next section describes the objectives and content structure of the educational program focused on acquiring teaching skills in researchers and PhD students who are not graduates of faculties of teaching. In terms of the program focus, it is mainly the development of psycho-pedagogical competencies as well as intrapersonal and interpersonal competences that we consider important in planning, implementation and evaluation of the education process. Another part of the study is the interpretation of the results of feedback received via a questionnaire designed for graduates of the given study program. Its aim was to map the opinions of

the graduates on various training modules. The results as well as our own experience will subsequently help us in streamlining the given form of the further training of university teachers.

Key words: quality of teaching process, professional competence, university teacher, teaching skills, training program

V posledných rokoch sa neustále zvyšujú požiadavky na kvalitu vysokých škôl, na schopnosť konkurencie v domácom i zahraničnom prostredí, na prepojenosť s požiadavkami trhu práce a dynamicky sa vyvíjajúcou spoločnosťou. Pre vysoké školy to znamená neustále hľadanie možností svojho rozvoja a spôsobov zvyšovania úrovne a kvality vo všetkých oblastiach. Jednou z ciest je predovšetkým rozvoj vedecko-výskumnej činnosti, ale i zvyšovanie kvality vzdelávacieho procesu, ktorú podmieňuje viacero faktorov. V prvom rade je to ponuka študijných programov (atraktivnosť, uplatniteľnosť absolventov na trhu práce, zohľadnenie potrieb klientov a i.), materiálna vybavenosť, ponuka ďalších služieb pre študentov. Z hľadiska kvality vzdelávacieho procesu je dôležitá aj pripravenosť vysokoškolských učiteľov plniť úlohy, ktoré sú na nich kladené. Aby tieto úlohy mohli efektívne zvládať, musia disponovať súborom takých kompetencií, ktoré im umožnia podávať nadpriemerný výkon, riešiť vzniknuté problémy a pracovať na svojom ďalšom rozvoji.

Profesijné kompetencie učiteľa vysokej školy

Problematike profesijných kompetencií sa u nás venuje veľká pozornosť. Súvisí to jednak s tvorbou profesijných štandardov, jednak s ďalším vzdelávaním učiteľov (kontinuálne vzdelávanie, Černotová a Vincejová, 2013, Pavlov, 2013). Táto otázka sa však viac spája s učiteľmi základných a stredných škôl, než s vysokoškolskými učiteľmi. *Profesijná kompetencia je charakterizovaná ako komplexná schopnosť či spôsobilosť k úspešnému vykonávaniu profesie. Ich súčasťou sú vedomosti, zručnosti, postoje, hodnoty, motívy a vlastnosti osobnosti, ktoré sa prejavujú v určitom charakteristickom spôsobe správania a ovplyvňujú úroveň výkonu a činnosti. Spôsob správania učiteľa podmieňujú aj ďalšie faktory: skúsenosti učiteľa, spôsob myslenia, štýl vyučovania, učiteľovo poňatie výučby, vnímanie seba v roly učiteľa, schopnosť sebareflexie, ochota ďalej sa rozvíjať a pod. (Darák, Ferencová, Šuťáková 2007).*

Model profesijných kompetencií

V odbornej pedagogickej literatúre sa môžeme stretnúť s viacerými modelmi profesijných kompetencií učiteľa (Spilková, 2003, Slavík a kol., 2012, Kasáčová a Kosová, 2007, Šuťáková a kol., 2006 a i.). Pri koncipovaní nášho modelu sme vychádzali jednak zo štúdia odbornej literatúry, zo zmapovania činností vysokoškolského učiteľa ale i ďalších požiadaviek, ktoré každá organizácia (aj vysoká škola) očakáva od svojich zamestnancov, ako napr. ochota pracovať v tíme, vzájomne komunikovať, tvorivo

prístupovať k riešeniu problémov, pracovať na svojom sebarozvoji a i. Preto pri štruktúre kompetencií musíme zohľadňovať nielen odborné, ale i sociálne či personálne kompetencie.

Štruktúra profesijných kompetencií učiteľa vysokej školy (bližšie charakterizované v práci Šuťáková, Ferencová eds., 2015, Slavík a kol., 2012)

Kompetencie odbornopredmetové - má systematické vedomosti z odboru, ktoré zodpovedajú potrebám práce na vysokej škole, má schopnosti a motiváciu k získavaniu nových informácií súvisiacich s vývojom danej vednej oblasti a schopnosti a zručnosti tvorivo ich aplikovať v praxi, má schopnosti kritického, hodnotového a tvorivého myslenia, je spôsobilý transformovať vedecké poznatky do obsahu vzdelávania v príslušných študijných programoch a predmetoch, a i.

Kompetencie vedeckovýskumné - má vedomosti z metodologie príslušného vedného odboru, dokáže identifikovať výskumné problémy, má zručnosti vypracovať a realizovať výskumný projekt, má vedomosti z oblasti štatistiky a schopnosti ich aplikovať pri spracovaní výsledkov výskumu, je schopný pracovať v tíme, oceňuje etický rozmer pri výskumnej práci, má schopnosti prezentovať výsledky svojej práce na konferenciách, vo vedeckých a odborných časopisoch, má vlastnosti dôležité pre výskumnú a vedeckú činnosť a i.

Kompetencie didaktické a psychodidaktické - ovláda koncepcie vzdelávania, stratégie vyučovania a učenia sa študentov vysokej školy, má poznatky z oblasti pedagogiky, psychológie, odborovej didaktiky a andragogiky, dôležité pre plánovanie a realizáciu edukačného procesu na vysokej škole, má schopnosti projektovať kurikulum študijného programu (tvorba všeobecných cieľov, charakteristiky programu, profilu absolventa) na základe transformácie poznatkov príslušného odboru, potrieb praxe a študentov, má schopnosti projektovať kurikulum príslušného vyučovacieho predmetu (špecifické ciele, obsah predmetu, metódy a formy) vo vzťahu k vzdelávacím potrebám študentov, má schopnosti implementovať kurikulum do edukačnej praxe vysokej školy, pozná a uplatňuje postupy evalvácie vyučovacieho procesu, pozná psychologické aspekty učenia a vyučovania, učebné štýly, kognitívne štýly, zohľadňuje ich pri projektovaní a realizácii edukačného procesu a i.

Kompetencie diagnostické, poradenské a intervenčné - má vedomosti z pedagogickej diagnostiky, všeobecnej didaktiky, kognitívnej a vývinovej psychológie, pozná a uplatňuje diagnostické nástroje pri diagnostikovaní kognitívnych, afektívnych, psychomotorických a konatívnych štruktúr osobnosti, pozná problematiku kontroly a hodnotenia na vysokej škole, metódy, zásady a funkcie hodnotenia a kontroly a má zručnosti súvisiace s ich aplikáciou v pedagogickej praxi, má schopnosti súvisiace s poradenskou činnosťou, ochotu pomáhať študentom pri riešení problémov vo vzťahu k procesom vyučovania a učenia, má osvojené zručnosti potrebné pre riešenie rôznych pedagogických situácií.

Kompetencie riadiace a legislatívne - má základné poznatky z oblasti legislatívy vysokých škôl, pozná vnútorné predpisy vysokej školy a riadi sa nimi vo svojej práci, má administratívne zručnosti, má schopnosť strategického myslenia, má organizačné zručnosti a vie ich uplatniť pri organizovaní vedeckých a vzdelávacích aktivít, má rozvinuté zručnosti dôležité pre plánovanie, riadenie, organizovanie a kontrolu edukačného procesu, má schopnosti získavať a spracovávať informácie týkajúce sa vonkajšieho a vnútorného prostredia školy, identifikovať silné a slabé stránky s cieľom zefektívniť vzdelávaciu ponuku na úrovni vzdelávacieho (študijného) programu i jednotlivých vyučovacích predmetov.

Kompetencie personálne (osobnostné) - vedomosti z oblasti psychológie, najmä psychológie osobnosti a sociálnej psychológie, schopnosť sebavnímania, sebapoznávania, reálneho sebahodnotenia (súčasť emocionálnej inteligencie), schopnosť sebamotivácie, sebariadenia, formulovania osobných cieľov, priorít, schopnosť dosahovať profesné ciele, schopnosť emočného sebauvedomenia, schopnosť zvládania záťažových situácií a stresu, je sebakritický, hrdý, ctižiadostivý, cieľavedomý, zvedavý, má schopnosť vziať zodpovednosť za svoj vlastný profesionálny i osobnostný rozvoj, schopnosť sebareflexie, vie prijímať kritiku, uznáva základné mravné hodnoty a jeho správanie je v súlade s mravnými hodnotami a profesijnou etikou.

Kompetencie sociálne - poznatky z oblasti sociálnej a pedagogickej komunikácie a ich aplikácia v praxi, schopnosť sociálnej percepcie, schopnosti a zručnosti v oblasti sociálnej interakcie, schopnosť spolupodieľať sa na vytváraní priaznivej sociálnej klímy na pracovisku a na vyučovaní, schopnosť kooperovať, pracovať v tíme, sledovať spoločné ciele skupiny a organizácie, prinášať nápady, rešpektovať a akceptovať iných, schopnosť konštruktívne riešiť konflikty, otvorene komunikovať, poskytovať spätnú väzbu, schopnosť asertívne komunikovať, schopnosť viesť efektívnu komunikáciu so študentmi, uplatňovať prostriedky pedagogickej komunikácie, prezentačné schopnosti dôležité pre prípravu odbornej prednášky (referátu) a jej prezentáciu, zručnosti využívať prostriedky informačno-komunikačných technológií, schopnosť komunikovať s partnermi školy, prezentovať školu navonok, vlastnosti: priateľskosť, spoločenskosť, obetavosť, dôveryhodnosť, otvorenosť, úprimnosť, porozumenie pre iných, komunikatívnosť, empatickosť.

Rozvoj vybraných profesijných kompetencií prostredníctvom vzdelávacieho programu

Na vysokoškolských pracoviskách pracujú vedecko-pedagogickí zamestnanci, ktorí podľa legislatívnych dokumentov nemusia mať pedagogickú spôsobilosť pre výkon pedagogickej činnosti. Doterajšie skúsenosti však ukazujú, že títo zamestnanci pociťujú potrebu získať a rozvinúť si vedomosti, spôsobilosti a zručnosti, ktoré by im pomohli efektívnejšie riadiť, organizovať a realizovať proces vzdelávania vo vzťahu k svojmu vyučovaciemu predmetu, ale i optimálnejšie podporovať procesy učenia sa študentov. Preto ako riešenie tohto problému rozhodli sme sa vytvoriť vzdelávací program pre

zamestnancov vo výskume a vývoji, doktorandov a vysokoškolských učiteľov, získať pedagogickú spôsobilosť pre výkon pedagogických činností na vysokej škole. Vytvorenie a realizácia tohto programu reflektuje aj súčasné potreby a požiadavky spoločnosti na kvalitu vysokoškolského vzdelávania a na prípravu študentov pre prax a proces celoživotného vzdelávania. Účasť a absolvovanie tohto programu chápeme tiež ako jeden z prostriedkov ďalšieho vzdelávania pre zamestnancov vysokej školy.

Vychádzajúc zo všeobecného cieľa vzdelávacieho programu, vytvorili sme špecifické ciele, na základe ktorých absolventi programu by mali získať a rozvinúť nasledujúce profesijné kompetencie:

- ovládať obsah svojho vyučovacieho predmetu, poznať inovácie v oblasti príslušného vedného odboru a využívať ich pri analýze učiva a tvorbe pedagogických dokumentov,
- poznať problematiku plánovania edukačného procesu, kritéria pre tvorbu edukačných cieľov a zásady psychodidaktickej analýzy učiva,
- vedieť vyberať a aplikovať inovatívne metódy a formy vyučovania v kontexte vyučovacieho procesu na vysokej škole,
- poznať tradičné a inovatívne spôsoby hodnotenia študentov, poznať a uplatňovať diagnostické nástroje pri diagnostikovaní kognitívnych, afektívnych a konatívnych štruktúr osobnosti študenta,
- aplikovať vyučovacie postupy zamerané na rozvíjanie autoregulácie študenta a na jeho rozvoj,
- poznať a uplatňovať didaktické zásady vyučovacieho procesu na VŠ,
- poznať a uplatňovať zásady efektívnej komunikácie a tvorby pozitívnej klímy na vyučovaní podporujúcej tvorivosť, iniciatívnosť, samostatnosť, motiváciu a kritické myslenie študentov,
- poznať a využívať učebné prostriedky, didaktickú techniku s dôrazom na IKT,
- poznať postupy evalvácie vyučovacieho procesu, uplatňovať nástroje manažovania vyučovacieho procesu a navrhovať opatrenia na jeho zefektívnenie,
- uskutočňovať sebareflexiu, reflektovať vlastnú pedagogickú činnosť a na jej základe spracovať vlastný profesijný profil a projektovať ciele na jeho zefektívnenie,
- poznať psychologické aspekty učenia a vyučovania, učebné štýly, kognitívne štýly, zákonitosti učenia a pod.,
- poznať osobnosť študenta, jeho vekové a individuálne špecifiká,
- poznať a uplatňovať efektívne stratégie zvládania záťažových situácií v prostredí vysokej školy,
- poznať interakčné štýly, metódy autodiagnostiky a autoregulácie,,
- aplikovať sociálne kompetencie v edukačnom procese.

Z vyššie uvedeného modelu profesijných kompetencií sme sa zamerali najmä na rozvoj didaktických a psychodidaktických kompetencií, diagnostických, riadiacich

a legislatívnych, sociálnych a osobnostných, ktoré sú predpokladom pre získanie pedagogickej spôsobilosti.

Na základe všeobecného cieľa, čiastkových cieľov a zmapovania potrieb klientov sme vytvorili vzdelávací program v rozsahu 150 vyučovacích hodín, ktorý sa realizoval kombinovanou formou (prezenčná – prednášky, semináre, cvičenia, sociálno-psychologický výcvik, pedagogický výcvik; dištančná – realizácia dištančných úloh). Pri tvorbe obsahu vzdelávania sme aplikovali modulový systém.

1. modul – vysokoškolská didaktika (kompetencie vysokoškolského pedagóga, vyučovací proces, kurikulum, ciele vzdelávania, didaktické zásady, metódy, formy vyučovania na vysokej škole),

2. modul – diagnostika, hodnotenie vo výučbe na vysokej škole,

3. modul – psychologické aspekty v edukácii vysokej školy (osobnosť študenta vysokej školy, zákony učenia, učebné štýly, osobnostné kompetencie vysokoškolského učiteľa),

4. modul – využitie didaktických prostriedkov a informačných technológií vo vyučovacom procese vysokej školy,

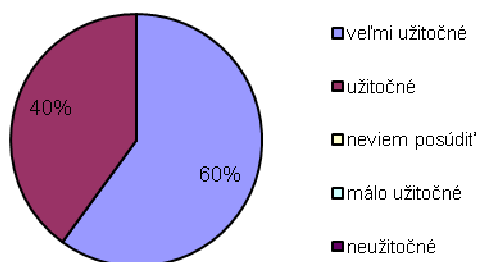
5. modul – štatistika (vo vzťahu k problematike pedagogického výskumu), ktorá bola zaradená na žiadosť účastníkov vzdelávacieho programu a ich potrieb.

Vzdelávanie sa realizovalo priebežne v priebehu jedného roka. Z prihlásených 23 účastníkov, tento typ vzdelávania úspešne ukončilo 19. Ukončenie prebiehalo formou záverečnej skúšky a získaním osvedčenia o získaní pedagogickej spôsobilosti na vyučovanie na vysokej škole. Po ukončení sme realizovali spätnú väzbu metódou dotazníka, ktorý sme osobne rozdali všetkým úspešným absolventom vzdelávacieho programu. Vrátilo sa nám 15 dotazníkov. Ide o veľmi malú vzorku, ktorej výpovede sú však pre nás cenným zdrojom a inšpiráciou pre zefektívnenie programu, ktorý by sme chceli na fakulte ponúkať aj v budúcnosti. Otázky v dotazníku sme zamerali na obsah a rozsah vzdelávacieho programu, presnejšie, skúmali sme dôležitosť programu a jednotlivých vzdelávacích oblastí pre prax, ich zaujímavosť, náročnosť a primeranosť rozsahu.

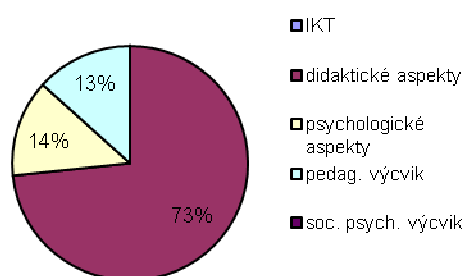
Dôležitosť vzdelávacieho programu pre prax

Predovšetkým potešujúcim zistením bolo, že všetci respondenti považovali absolvovanie vzdelávacieho programu za dôležité, resp. užitočné z hľadiska uplatnenia poznatkov, zručností, spôsobilostí v práci vysokoškolského učiteľa (Obrázok 1). Za najdôležitejšiu oblasť považovalo 73 % respondentov didaktické aspekty vysokoškolskej výučby. Rovnaké zastúpenie – pomerne nízke – mal pedagogický výcvik, ktorý označilo ako najdôležitejšiu 13 % respondentov a psychologické aspekty vysokoškolskej výučby, ktoré označilo 14 % respondentov ako najdôležitejšiu oblasť absolvovaného programu. Zaujímavé bolo, že ani jeden respondent neoznačil ako najdôležitejšiu oblasť IKT

a psychologický výcvik (Obrázok 2). Jednotlivé vzdelávacie oblasti zoradili respondenti z hľadiska ich praktického uplatnenia nasledovne: didaktické aspekty vysokoškolskej výučby, psychologické aspekty vysokoškolskej výučby, pedagogický výcvik, psychologický výcvik a IKT.



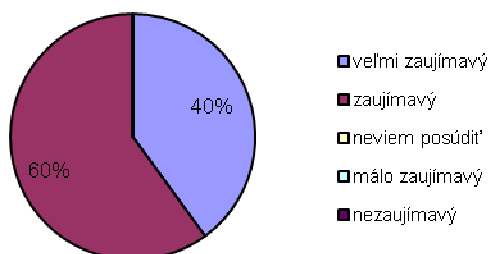
Obrázok 1. Dôležitosť programu pre prax



Obrázok 2. Dôležitosť vzdelávacích oblastí

Zaujímavosť vzdelávacieho programu

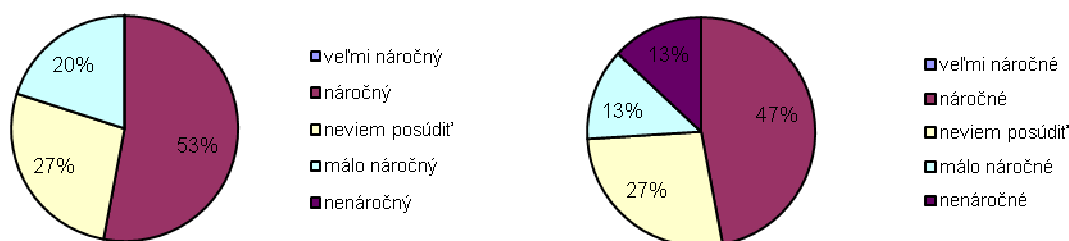
Pri hodnotení zaujímavosti absolvovaného programu 40 % respondentov uviedlo, že bol veľmi zaujímavý a 60 % ho označilo za zaujímavý (Obrázok 3). Toto zistenie je pre nás potešujúce. Pri zisťovaní poradia zaujímavosti jednotlivých vzdelávacích oblastí sme ďalej zistili, že viac ako polovica respondentov (53,3 %) by na 1. miesto umiestnila psychologický výcvik, za ktorým by nasledoval pedagogický výcvik. Najmenej zaujímavou oblasťou sa ukazuje oblasť IKT. Poradie zaujímavosti jednotlivých vzdelávacích oblastí bolo nasledovné: psychologický výcvik, pedagogický výcvik, psychodidaktické aspekty vysokoškolskej výučby, psychologické aspekty vysokoškolskej výučby a IKT.



Obrázok 3. Zaujímavosť vzdelávacieho programu

Náročnosť vzdelávacieho programu

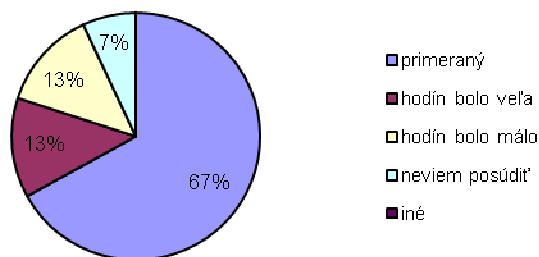
Viac ako polovica opýtaných respondentov považovala absolvovaný vzdelávací program za náročný (53 %). 27 % náročnosť programu nevedelo posúdiť a 20 % ho považovalo za málo náročný. Za náročné považovala väčšina respondentov aj záverečné skúšanie. 47 % označilo záverečné skúšky za náročné, 13 % ich považovalo za nenáročné, ďalších 13 % za málo náročné a 27 % sa nevedelo vyjadriť (Obrázok 5). Skoro polovica respondentov (47 %) by na 1. miesto z hľadiska miery náročnosti umiestnilo psychodidaktické aspekty vysokoškolskej výučby. Podľa miery náročnosti by bolo možné vzdelávacie oblasti zoradiť podľa výpovedí respondentov nasledovne: psychodidaktické aspekty vysokoškolskej výučby, psychologické aspekty vysokoškolskej výučby, IKT, psychologický výcvik a pedagogický výcvik. Je zaujímavé, že práve didaktické aspekty označili respondenti za najnáročnejšie. Uvedené je pochopiteľné z toho dôvodu, že išlo zamestnancov fakulty, ktorí síce učia, ale namajú pedagogickú spôsobilosť. Na druhej strane tento fakt hovorí v prospech realizácie podobných vzdelávacích programov.



Obrázok 4. Náročnosť vzdelávacieho programu Obrázok 5. Náročnosť záverečných skúšok

Primeranosť rozsahu vzdelávacieho programu

Okrem obsahu vzdelávacieho programu nás zaujímalo aj to, ako absolventi hodnotia tento program z hľadiska jeho rozsahu ako celku i rozsahu jednotlivých vzdelávacích oblastí. Väčšina respondentov považovala rozsah programu za primeraný (67 %). 13 % uviedlo, že hodín bolo málo, 13 % nevedelo primeranosť rozsahu posúdiť a 7 % uviedlo, že hodín bolo veľa (Obrázok 6). Vo vzťahu k jednotlivým vzdelávacím oblastiam možno konštatovať, že rovnako ako v prípade posudzovania programu ako celku bol rozsah jednotlivých vzdelávacích oblastí posudzovaný ako primeraný, jedine v prípade IKT sa väčšina respondentov vyjadrila, že rozsah bol nadhodnotený. 40 % ho považovalo za primeraný, 7 % ho nevedelo posúdiť a 7 % uviedlo, že hodín bolo málo.



Obrázok 6. Primeranosť rozsahu programu

Záver

Z hľadiska zvyšovania kvality vzdelávania je dôležité venovať pozornosť najmä kvalite vyučovacieho procesu. Zvlášť na vysokých školách je častým javom, keď výučbu zabezpečujú zamestnanci bez pedagogickej spôsobilosti. V záujme zvyšovania kvality poskytovaného vzdelávania sme vytvorili vzdelávací program určený najmä vedecko-výskumným pracovníkom, doktorandom a vysokoškolským učiteľom bez pedagogickej spôsobilosti. Samotná realizácia vzdelávacieho programu sa stretla s veľkým úspechom a potešujúce sú aj závery získané spätnou väzbou, ktoré sme prezentovali vyššie. Z výpovedí respondentov možno jednoznačne usúdiť, že program, ako aj jeho jednotlivé súčasti síce považovali za náročný, avšak zároveň ho hodnotili ako zaujímavý a pre prax potrebný, s výnimkou modulu, ktorý bol venovaný informačno-komunikačným technológiám. Túto časť vzdelávacieho programu hodnotila väčšina respondentov ako menej zaujímavý a prakticky podnetný a na rozdiel od ostatných obsahových súčastí za neprimeranú aj z hľadiska rozsahu, ktorý bol podľa ich mienky nadhodnotený. Súčasťou spätnej väzby boli aj voľné otázky, či odkazy frekventantov, ktoré sme získali písomne, prostredníctvom dotazníka, ale aj osobnými rozhovormi s absolventmi programu. Dovoľme si uviesť aspoň niektoré z nich:

„Je potrebné zabezpečiť pokračovanie pedagogického vzdelávania pre ďalších frekventantov...“

„Som vdáčna za možnosť účasti v takejto zaujímavej a prospešnej aktivite... V takýchto aktivitách je potrebné pokračovať ďalej.“

„Zmenil sa môj názor na celú pedagogiku... Mali by sme viac spolupracovať aj v iných oblastiach (myslí sa spolupráca medzi rôznymi odbormi - pozn. autoriek).“

„Takéto kurzy by mali absolvovať všetci vyučujúci, ktorí nemajú pedagogickú spôsobilosť.“

Inšpiratívne boli aj námety na zlepšenie kurzu, týkajúce sa najmä realizácie spätnej väzby po absolvovaní jednotlivých modulov, prípravy a poskytnutia väčšieho množstva

študijných materiálov, ale aj časového rozloženia jednotlivých vzdelávacích oblastí a obsahovej náplne i rozsahu modulu venovaného IKT vo výučbe.

Z uvedeného nám jednoznačne vyplýva, že po menších korekciách by bolo možné a žiaduce tento pilotný vzdelávací program ponúknuť ďalším vysokoškolským učiteľom, vedecko-výskumným pracovníkom či doktorandom bez pedagogickej spôsobilosti a tieto ambície do budúca určite máme. Veríme, že tým prispejeme k skvalitneniu výučby a k ponuke kvalitnejšieho vzdelávania našim študentom.

Použitá literatúra

- ČERNOTOVÁ, M., VINCEJOVÁ, E. Cvičný učiteľ na ceste k špecializácii a expertnosti. In: KRAJČOVÁ, Nadežda. a Valentína ŠUŤÁKOVÁ. (eds.) *Učiteľ na ceste k profesionalite*. Vyd. 1. Prešov: FHPV PU, 2013, s. 223–232. ISBN 978-80-555-0984-6.
- DARÁK, M., FERENCOVÁ, J., ŠUŤÁKOVÁ, V. *Učebné kompetencie žiakov v kontexte školskej edukácie*. Prešov: PU v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, 2007, 214 s. ISBN 978-80-8068-704-5.
- KASÁČOVÁ, B., KOSOVÁ, B. Európske trendy a slovenský prístup k tvorbe učiteľských kompetencií a spôsobilostí ako východisko k profesijným štandardom. *Pedagogické rozhľady*. 2007, roč. 16, č. 3, s. 1-6. ISSN 1335-0404.
- PAVLOV, I. Teoretické súvislosti podpory profesijného rozvoja učiteľov. In: KRAJČOVÁ, Nadežda. a Valentína ŠUŤÁKOVÁ. (eds.) *Učiteľ na ceste k profesionalite*. Vyd. 1. Prešov: FHPV PU, 2013, s. 266–281. ISBN 978-80-555-0984-6.
- SLAVÍK, M. a kol. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada, 2012, 256 s. ISBN 978-80-247-4054-6.
- SPILKOVÁ, V.. Učiteľ primárni školy – kľúčové kompetence a profesní standard. *Pedagogické rozhľady*, 2003, roč. 13, č. 2, s. 5-8.
- ŠUŤÁKOVÁ, V. a kol. *Kompetencie riaditeľa školy*. Prešov: PU v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, 2006, 199 s. ISBN 80-8068-521-5.
- ŠUŤÁKOVÁ, V., FERENCOVÁ, J. (eds.) *Psychodidaktika v edukačnej praxi vysokých škôl*. Prešov: PU V Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, 2015, 197 s. ISBN 978-80-555-1212-9.

IQ for ECVET nový portál pro vzdělávání

doc. Ing. Daniela Tesařová, Ph.D., Mendelova univerzita v Brně, Lesnická a dřevařská fakulta, Ústav nábytku, designu a bydlení, Zemědělská 1, 613 00 Brno, e-mail: tesar@mendelu.cz

Ing. Eliška Máchová, Mendelova univerzita v Brně, Lesnická a dřevařská fakulta, Ústav nábytku, designu a bydlení, Zemědělská 1, 613 00 Brno, e-mail: machova@mendelu.cz

Ing. Josef Hlavatý, Ph.D., Mendelova univerzita v Brně, Lesnická a dřevařská fakulta, Ústav nábytku, designu a bydlení, Zemědělská 1, 613 00 Brno, e-mail: josef.hlavaty@mendelu.cz

Abstrakt: V příspěvku je řešena problematika nového portálu www.iqforecvet.info určeného pro vzdělávání studentů odborného vzdělávání pro Evropský kreditní systém v odborném vzdělávání a odborné praxi ECVET. V práci je popisován obsah a možnosti použití tohoto portálu na prezentaci matic obsahující požadavky na znalosti a dovednosti a také odpovídající dovednosti měkké a tvrdé, a to pro profese truhlář, čalouník podlahář a výrobce textilií a krejčí v anglickém jazyce, německém jazyce, českém jazyce, rumunském jazyce a v polštině. V příspěvku je uvedeny i další aplikace portálu, to je možnost ověření odborných znalostí vypracováním přiložených testů a rozšíření odborných znalostí v doprovodných prezentacích zejména z oblasti výroby nábytku.

Klíčová slova: ECVET, inovativní kvalifikační rámec, EQF Evropský rámec kvalifikací, NSK Národní registr odborných kvalifikací, jednotka, NQF národní kvalifikační rámec, matice odborných znalostí, znalostní testy

IQ for ECVET: A new portal for education

Abstract: The paper discusses the new portal www.iqforecvet.info designed for educating students of vocational education for the European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET). The paper describes the contents and options of using this portal for the presentation of matrices containing the requirements for knowledge and skills as well as appropriate soft and hard competences for work of a joiner, upholsterer, floor layer, textile manufacturer and clothing manufacturer in English, German, Czech, Romanian and Polish. The article also lists other applications of the portal such as the options of verifying vocational knowledge via tests and broadening vocational knowledge via attached presentations, especially in the area of joinery.

Key words: ECVET, Innovative Qualifications Framework, EQF European Qualification Framework, (NSK) National Register vocational Qualification, NQF National qualification framework, matrix of expertise, knowledge tests

1. ECVET

Evropský systém ECVET (European Credit System in Vocational Education and Training) Evropský kreditní systém v odborném vzdělávání a odborné praxi podporuje rozvoj a zvyšování kvality odborného vzdělávání v zemích Evropské unie. Řadí se také mezi jeden z nástrojů na podporu celoživotního učení, mobility žáků a dalších učících se (tedy i učitelů) v rámci Evropy a flexibility vzdělávacích cest k získání odborné kvalifikace. Přispívá k transparentnosti získaných kvalifikací a současně i jejich vzájemné uznatelnosti.

ECVET přesně stanovuje znalosti, dovednosti a kompetence, který si musí osvojit každý účastník při odborném vzdělávání v rámci Evropské unie.

ECVET je založen na výsledcích učení, v nich se uvádějí znalosti, dovednosti a kompetence, jež mohou být dosaženy v různém učebním kontextu

Dalším přínosem systému ECVET je potvrzení výsledků odborného vzdělávání v jednotlivých zemích EU. Účastníkem získané kredity v závěrečné fázi mobility zjišťují a potvrzují, že si stanovené znalosti, dovednosti a kompetence osvojil a vysílající a přijímací organizace si již nemusí ověřovat.

K popisu osvojených znalostí, dovednosti a kompetencí přenášených z jedné organizace či země do druhé, se v systému ECVET používají také body, jejichž kvalifikaci popisují příslušné informační materiály o ECVET.

Mezi podpory úspěšného zavedení systému ECVET lze zařadit i řešený projekt Inovativní kvalifikační rámec pro rozvoj ECVET, IQ pro ECVET CZ/13/LLP-LdV /TOI/134010 v rámci programu LEONARDO DA VINCI.

2. Cíl projektu

Cílem projektu Inovativní kvalifikační rámec pro rozvoj ECVET IQ pro ECVET CZ/13/LLP-LdV /TOI/134010 v rámci programu LEONARDO DA VINCI bylo aplikovat ECVET požadavky pro profese truhlář, čalouník, podlahář, krejčí a výrobce tkanin ve vytvořené matici kompetencí, dovedností a znalostí pro profese nábytkářského, dřevozpracujícího a textilního průmyslu, a to pro profese **truhlář, čalouník a podlahář, výrobce textilií a krejčí** v pěti jazykových mutacích, a to polštině, němčině, češtině, angličtině a rumunštině. Vytvořením matice přispěl zvýšení transparentnosti získaných kvalifikací a jejich vzájemné uznatelnosti v rámci zemí Evropské Unie.

Po vytvoření matic následoval dalším cíl projektu, a to diseminace matic pro jednotlivé profese pomocí e-learningového portálu, na kterém si mohou studenti současně ověřit svoje znalosti pomocí znalostních testů a rozšířit svoje vědomosti pomocí prezentací s odbornými tématy umístěnými na tomto portálu. E-learningový portál s grafickými moduly matrice je připraven formou grafické ilustrace – „virtuální

domeček s adresou portálu www.iqforecvet.info, který vychází z portálu www.e-furniture.info.

3. Řešení projektu

První fáze řešení spočívala v porovnání národních kvalifikačních rámců (NQF) jednotlivých partnerských zemí s Evropským kvalifikačním rámcem (EQF), který má osm úrovní kvalifikací. Zatímco některé partnerské země mají zavedené stejné úrovně NQF kvalifikací zavedené a sesouladěné s EQF, rumunský partner v současné době vyvíjí NQF. Nově vyvíjené rumunské NQF je kompatibilní s EQF. NQF v Irské republice má 10 úrovní a u některých profesí nemá odpovídající úrovně střednímu odbornému vzdělávání. U těchto profesí (např. krejčí, výrobce textilií) má pouze vyšší úrovně odpovídající univerzitnímu vzdělávání. **Po stanovení závazného počtu jednotlivých úrovní kvalifikačního rámce pro všechny řešitele 8**, byly také stanové hladiny úrovně vzdělávání v jednotlivých úrovních. Pro matici jednotlivých profesí odborného vzdělávání byla zvolena hladina odpovídající střednímu odbornému vzdělávání tedy hladina 3.

Před zavedením systému ECVET se musely na základě odborné diskuze určit požadované výsledky učení, které se vyjadřují pomocí jednotek výsledků učení. Následně byly vypracované návrhy matice (Obrázek 1). Jednotliví partneři museli matice vyplnit pro jednotlivé profese, a to ve dvou jazykových mutacích v rodném jazyce a angličtině. Následně byly vybírané dovednosti a znalosti a kompetence společné pro všechny partnery. Na portále budou vedle společných kompetencí, znalostí i dovedností uvedené i odlišné kompetence, znalosti a dovednosti specifické pro jednotlivé země a jednotlivé profese.

Příklad doplněné matice dovedností a znalostí v českém jazyce je uveden na Obrázku 1.

Všechny společné znalosti, dovednosti, kompetence jsou uvedené ve všech jazycích partnerů. Specifické znalosti, dovednosti, kompetence v jednotlivých zemích jsou uvedené jazyku země, kde jsou vyžadované a v angličtině. Na Obrázku 2 je příklad všech kompetencí jednotlivých zemí.

MATICE

Úplná profesní kvalifikace	Podlahář
Profesní kvalifikace	Podlahář dřevěných podlah, Podlahář betonových podlah, Podlahář plovoucích podlah, Podlahář povlakových podlah, Podlahář bezespárých podlah
Sektor ekonomiky	Stavebnictví
Úroveň EQF	3
Národní kvalifikační rámec	Národní soustava kvalifikací (narodni-kvalifikace.cz), Národní soustava povolání (nsp.cz)

ZNALOSTI (výsledky učení)	DOVEDNOSTI	KOMPETENCE (měkké dovednosti)	Popis úrovně kompetence
Orientace ve stavebních výkresech, dokumentaci a čtení prováděcích výkresů podlah	Rozlišit druhy stavebních výkresů a dokumentace podle druhů	Efektivní spolupráce	<ul style="list-style-type: none"> - v běžných situacích jasně a srozumitelně formuluje své myšlenky jak v mluvené, tak písemné podobě - naslouchá ostatním bez větších obtíží - sdílí informace - reaguje přiměřeně na vzniklou situaci - jeho komunikace není vždy přesvědčivá
	Číst prováděcí stavební výkresy související s podlahářskými pracemi		
	Zhotovit jednoduchý technický náčrt		
Orientace v normách a v technických podkladech pro provádění podlah	Rozlišit druhy norem, vysvětlit jejich důležitost pro provádění dřevěných podlah	Spolupráce	<ul style="list-style-type: none"> - aktivně spolupracuje - do činnosti skupiny se ochotně zapojuje a sehrává v ní pozitivní roli - směřuje své aktivity ke skupinovému cíli - sdílí a nabízí informace - respektuje druhé a výsledky jejich úsilí Kreativita <ul style="list-style-type: none"> - aktivně vyhledává příležitosti ke zlepšení či změně,
	Použít normy a technickou dokumentaci pro řešení zadaného úkolu	Kreativita	<ul style="list-style-type: none"> - aktivně vyhledává příležitosti ke zlepšení či změně, - je obdařen intuicí pro podnikatelské příležitosti - má dostatek odvahy a/nebo vytrvalosti k realizaci či prosazení svých nápadů resp. „zlepšováků“ - rizika s nimi spojená sice vnímá, ale nezabývá se jejich systematickou prevencí
Orientace v technologických postupech pro provádění podlah předepsaných normami, výrobci stavebních materiálů nebo projektanty	Vybrat technologický postup vhodný pro zadaný pracovní úkol	Flexibilita	akceptuje pozvolné, postupně dávkované změny <ul style="list-style-type: none"> - na přijetí nových myšlenek a podnětů potřebuje čas - je schopen pozvolně překonávat stereotypy - je schopen přenášet pozornost mezi menším počtem úkolů, je-li to požadováno - stabilita pracovního prostředí a postupů je pro něj stále důležitá
	Vysvětlit technologický postup a zdůvodnit výběr		



Obrázek 1 Příklad vyplněné matice znalostí a dovedností pro profesi podlahář

Chart of unique competences					
Relevant countries: Czech Republic, Germany, Ireland, Poland, Romania					
Qualification: Floor layer					
Learning outcomes					
Knowledge and skills					
	Czech Republic	Ireland	Germany	Poland	Romania
Recognize a various type of flooring and materials	Recognize a various type of flooring and materials for laying and to calculate the quantity of material for floor laying.	Recognize a various type of flooring and materials for laying and to calculate the required quantity of material for floor laying.	Recognize a various type of flooring and materials for laying and to calculate the required quantity of material for floor laying.	Recognize a various type of flooring and materials for laying and to calculate the required quantity of material for floor laying.	Recognize a various type of flooring and materials for laying and to calculate the required quantity of material for floor laying.
Knowledge of regulations and standards	Knowledge of technical regulations and standards	Knowledge of technical regulations and standards	Knowledge of technical regulations and standards	Knowledge of technical regulations and standards	Knowledge of technical regulations and standards
Health and safety standards	Knowledge of health and safety standards	Knowledge of health and safety standards	Knowledge of health and safety standards	Knowledge of health and safety standards	Knowledge of health and safety standards
Use suitable tools including maintenance	Ability to identify various types of tools and to use suitable tools and equipment, including their maintenance	Ability to identify various types of tools and to use suitable tools and equipment, including their maintenance	Ability to identify various types of tools and to use suitable tools and equipment, including their maintenance	Ability to identify various types of tools and to use suitable tools and equipment, including their maintenance	Ability to identify various types of tools and to use suitable tools and equipment, including their maintenance
Floor measuring	Knowledge of methods of floor measuring and ability to take measures and calculate the area	Knowledge of methods of floor measuring and ability to take measures and calculate the area	Knowledge of methods of floor measuring and ability to take measures and calculate the area	Knowledge of methods of floor measuring and ability to take measures and calculate the area	Knowledge of methods of floor measuring and ability to take measures and calculate the area
Methods of floor processing	Identification of various methods of floor processing	Identification of various methods of floor processing	Identification of various methods of floor processing	Identification of various methods of floor processing	Identification of various methods of floor processing
Floor laying	Lay various types of flooring	Lay various types of flooring	Lay various types of flooring	Lay various types of flooring	Lay various types of flooring
Environmental protection and waste disposal	Consideration of environmental impacts of floor laying and waste sorting and disposal	Consideration of environmental impacts of floor laying and waste sorting and disposal	Consideration of environmental impacts of floor laying and waste sorting and disposal	Consideration of environmental impacts of floor laying and waste sorting and disposal	Consideration of environmental impacts of floor laying and waste sorting and disposal
Operation and maintenance of machines	Operate belt sanders, attach the abrasive belt of the sander and monitor it, identify defects caused by incorrect use of the sander	Operate belt sanders, attach the abrasive belt of the sander and monitor it, identify defects caused by incorrect use of the sander	Use the required hand tools and woodworking machines and perform their maintenance	Use of automatic machines	Use of specific software at the workplace; use of IT in a particular operation; technology, use of computer equipment / realize ability to sharpen tools and replace them when they get worn out
Surface treatment and adjustment	Adjustment and implementation of inspection of the base (flatness, dampness and hardness) and of the actual work area		Perform the initial maintenance and surface treatment, assessment of the construction site, record any subsurface defects, consider the technical conditions connected with wood		
Wood protection		Wood damp proofing		Protection of various types of wood	
Choose material for laying	Propose a suitable material for laying and check its quality		Choose materials by means of ICT technologies and product information and take measures in order to ensure the quality	Selection of types of bases according to the type of floor	Ability to cover the floor with specific materials, calculation of the material needed and quality control of the material used
Adjustment of material by tools	Adapt dimensions, shape and surface of wood by means of hand tools and mechanised tools (procedure of cutting, planing, filing, drilling and gouging)	Cutting and attachment of a strip-feather floor		Cutting of materials to a particular size, manual and mechanical handling of materials	Cutting of materials to a particular size with the required accuracy
Reading of technical documentation	Orientation in construction drawings, documentation and reading of implementation drawings	Identification of principles of orthographic projection	Read construction drawings for the purpose of determination of lengths and areas		Reading of technical drawings; understanding of technical drawings
Make a technical sketch	Differentiation of types of construction drawings and their reading, ability to make a simple technical sketch, prepare a floor laying plan	Preparation and implementation of drawings according to the scale in the orthographic projection and sketching by hand	Ability to create dimensioned drawings, section drawings, create flow charts or work, draw dimensions, use tables, diagrams and databases, perform calculations, draw construction and layout plans and consider the forms, proportions, dimensions and colour effects when designing		Ability to make a sketch/drawing for better understanding of the task
Use technical documentation	Differentiate types of standards, use standards and technical documentation for solving of the assigned task		Apply instructions for assembly, process and keep the data		Skill of project design implementation, ability to lay a floor with regard to the assembly procedure
Use of hand tools		Launching and operation of a nail gun and cross-cut/mitre saw	Use the necessary hand tools, sanding tools and woodworking tools	Use portable, electric and pneumatic tools	
Measure the floor height and make ditation	Measure the net floor height, determine the height of pouring and measure the ditation area				
Take account of the area dimension	Measure dimensions of the rooms and measure the connected structures	Draw the layout (in the orthographic projection) of suspended and partially suspended ground floors	Prepare the construction site with regard to the geometric criteria of the area, spatial effect, area usage and room equipment		
Technological procedure	Choose and explain the technological procedure for floor laying according to standards, manufacturers of materials or designers		Knowledge of technological properties of synthetic surfaces, cork, tile, linoleum, floating flooring and linoleum		Identification of all the technological operations from the project for the purpose of flooring implementation
Material deformation		Identify the state and causes of shrinking and deformation of soft and hard wood, Description of production of boards and their use.	Calculate the shrinking and bulging proportion		
Base boards	Describe and implement the base from large-area boards (OSB - Oriented strand board, plaster, fibre, cement)	Attachment of cross beams and fixed bridging to the joists and identify the size of the joists	Prepare levelling screed, bases and levelling components for laying according to the required mixing proportion		
Technology of joining	Implementation of strip joining, strip joining by means of welding rope or cold welding, connecting of the floor to the surrounding structures (skirt boards, dilatation, plinths, covelets, locked joints)	Identification of correct methods of joining, selection and use of putties	Technology of joining and its possible uses, use of joining methods, implementation of width connection and use of connecting friezes, nails and screws		Application of floor features on the structural surface by means of connecting substances according to the particular design and material
Implementation of wooden floors	Implementation of wooden carpentry floors and floor boarding and floors from parquet friezes, parquets, mosaic parquets and parquets laid in patterns, including final surface treatment	Description of the method of laying and attachment of strip-feather blocks, parquets and foils	Processing of various multi-layer parquets, parquets with surface treatment and attachment of materials, laminate, veneer, cork features and bases		Floor laying according to the work stages
Processing of wooden materials		Description of production and use of the following production boards: plywood, batten board, laminate board, fibreboard, particleboard, hardboard, MDF, fibreboard, insulation board, laminated plastic	Construction principles and production process of wood materials, Perform connections, edge connections and surface treatment of the edges, align the panels and rows.	Methods of cutting and shearing	
Cutting methods	Implement trimming of textile strips to the required dimensions, cut linoleum, plastic and rubber flooring strips and side tiles to the required dimensions				
Surface treatment	Implement final surface treatment of the floor, wood (sanding, varnishing, waxing, oiling, painting), concrete (mechanically smoothed, fillings, coating, screed)		Various methods of colour design for the surface protection, use of methods of colouring, seal, oil and wax the surfaces	Spray liquid and solid coats	Use of procedures for application of coating chemical substances according to the specific instructions and chemical coat preparation
Implementation of floating floors	Implementation of floating lamella floors including final surface treatment				
Implementation of textile floors using glues	Implementation of floors from textile strips - loose, stretched on slats and pasted, Selection of glue and assessment of its impact on the environment	Identification of glues and way of their production, description of glue application methods	Various methods of floor laying, especially gluing, use of Velcro, fixation, clipping and use of glues and glue stabilizers		
Implementation of synthetic floors	Implement thin plastic, rubber, textile, cork and linoleum floors from variously cut parts and squares (creating patterns)		Laying of linoleum, various cork flooring and ways of their production, planning, design and implementation of synthetic surface laying		
Decorative features	Design, cut and implement marquetry pasting		Design decorative features and incorporate them into the surrounding area		
Implement jointless floors	Implement jointless floors by pouring, coating, filling or screeding and perform one of the details (plinths), drain, anchoring of technological equipment, anchoring under an angle piece or skirt board)				
Implementation of concrete base and sports floors	Lay a concrete base layer (contact, floating, separated screed) and lay concrete		Lay sports floors		
Staircase flooring	Lay flooring on staircases		Lay flooring on the first and last stringboards		
Conductive installation	Laying of conductive flooring, describe the system of laying of electrostatically conductive and antistatic flooring		Perform conductive installation		Ability to connect heat installation to the source (including electricity)
Floor heating and insulation	Laying of floors with floor heating with knowledge of principles applicable to implementation of thin floors laid on floor heating	Description and application of principles of heat insulation and heat transfer, description of thermal resistance of various materials (and knowledge of material properties) and identification of heat flow speed of various materials	Knowledge of heat resistance of heated levelling screeds and ability to lay floors on heated levelling screed		Ability to identify the floor heating system from the design drawing, laying of the floor heating network according to the project and ability to use the correct procedure in each stage of heated floor implementation
Soundproof floors	Lay a soundproof layer, explain the requirements for impact sound transmission loss	Identification of the way of soundproofing of walls and floors and description of verification and insulation methods			
Floor repair	Repairs, maintenance and care for floors, assess the state, identify defects and their causes, propose a material and suitable way of repair		Analyse damage patterns, plan the necessary repairs and perform them, handling of soiled floors	Floor repair	Knowledge of the construction system of the original floor and ability to dismantle the flooring
Implementation of multi-layer floors	Use of ladders and scaffolding		Lying of multi-layer parquets and raised floors		
Design inspection of finished floor	Inspect the finished floor		Principles of design theory	Inspection of his/her own work	Final quality control of the work performed
Handling and disposal of waste	Describe the ways of storing and handling of materials and describe the ways of waste disposal during floor laying	Identify correct methods of waste disposal	Minimise impacts	Knowledge of waste management, recognising of various types of waste, storing of materials due to properties of the goods and their correct handling.	Knowledge of waste management, identification of waste types and subsequent selective collection and distribution to specialised places.
Labeling of hazardous substances	Explain the term "hazardous substance", specify which hazardous substances are used in this field and explain product labelling				

Obrázek 2. Příklad všech kompetencí jednotlivých zemí

Připravené matice jednotlivých profesí se v současné době vkládají do portálu www.iqforecvet.info, které vychází z portálu www.e-furniture.info. Současně se na stránkách portálu nacházejí porovnávací matice znalosti, kompetencí a dovednosti, jež srovnávají absenci nebo požadování dané vlastnosti v každé ze zúčastněných zemí. Příklad je uveden v Tabulce 1.

Tabulka 1. Showcase of matrixes Compare matrix Floor layer

Knowledge and skills	CZ	IE	DE	PL	RO
Wood protection	X	.	.	.	X
Use technical documentation		X		X	
Use suitable tools including maintenance					
Use of ladders and scaffolding	X	X		X	X
Use of hand tools					
Technology of joining				X	
Technological procedure		X		X	
Take account of the area dimension				X	X
Surface treatment and adjustment		X		X	X
Surface treatment		X			
Staircase flooring		X		X	X
Soundproof floors			X	X	X
Recognize a various type of flooring and materials					
Reading of technical documentation				X	
Processing of wooden materials	X			X	X
Operation and maintenance of machines					
Methods of floor processing					
Measure the floor height and make dilation		X	X	X	X
Material deformation	X			X	X
Make a technical sketch				X	
Labeling of hazardous substances		X	X	X	X
Knowledge of regulations and standards					
Inspection of finished floor		X	X		
Implementation of wooden floors				X	
Implementation of textile floors using glues				X	X
Implementation of synthetic floors		X		X	X
Implementation of multi-layer floors	X	X		X	X
Implementation of floating floors		X	X	X	X
Implementation of concrete base and sports floors		X		X	X
Implement jointless floors		X	X	X	X
Health and safety standards					

Knowledge and skills	CZ	IE	DE	PL	RO
Handling and disposal of waste					
Floor repair		x			
Floor measuring					
Floor laying					
Floor heating and insulation				x	
Environmental protection and waste disposal					
Design	x	x		x	x
Decorative features		x		x	x
Cutting methods		x	x		
Conductive installation		x		x	
Choose material for laying		x			
Base boards				x	x
Adjustment of material by tools			x		

Mimo uvedené matice se na stránkách portálu www.iqforecvet.info nachází quizze, pomocí nichž si může student získat zpětnou vazbu o svých znalostech v porovnání s požadovanými vlastnostmi pro danou profesi. Na stránkách portálu se také nachází výukové prezentace, které může student využít pro studium, a tím zvýšení úrovně svých znalostí. Nedílnou součástí portálu je adresář všech odborných škol v zemích všech partnerů projektu, na kterých se vyučují řešené profese.

4. Význam řešení tohoto projektu spočívá

1. v možnosti propojení a přenášení osvojených znalostí, dovedností, kompetencí profese truhláře, čalouníka, podlaháře, výrobce textilií a oděvů z jedné organizace či země do druhé.
2. sjednocení požadavků na jednotlivé kvalifikace stejné úrovně v rozdílných zemích Evropy s možností vzájemného uznávání odborných kvalifikací odborného vzdělávání bez jazykové zábrany.
3. stanovení požadovaných výsledků učení v systému ECVET uvádí, ke kterému stupni Evropského rámce kvalifikací (EQF) patří.
4. odstranění jazykové zábrany v odborném vzdělávání pro třetí stupeň národní vzdělávání v rámci EQF Evropský rámec kvalifikací a NQF národní kvalifikační rámec lze zařadit mezi velmi důležitý výstup projektu

Tohle vše také vede k zatraktivnění těchto učňovských oborů.

Tento projekt byl realizován za finanční podpory Evropské unie. Za obsah publikace odpovídá výlučně autor. Publikace (sdělení) nereprezentují názory Evropské komise a Evropská komise neodpovídá za použití informací, jež jsou jejich obsahem.



This project has been funded with support from European Commission

Použitá literatura

ECVET Evropský systém pro zvýšení mobility v odborném vzdělávání. Otázky a odpovědi
1. vyd. Dům národních služeb, Národní agentura pro evropské vzdělávací programy,
2013, s. 23. ISBN 978-80-87335-52-9.

CROUCHLEY, L., ČIČVAKOVÁ, M. *Report on the relationship of ECVET and NSK, Tool for better quality of VET mobility*. 1. Vyd. Center for International Cooperation in Education, 2014, s. 31. ISBN 978-80-87335-59-8.

TESAŘOVÁ D., MÁCHOVÁ, E. Projekt IQ pro ECVET - nové možnosti v odborném vzdělávání a odborné praxi profesí truhlář, čalouník [cit. 2015-07-26].
www.truhlarskyportal.cz ISSN 2336-6419 dostupné
<http://www.truhlarskyportal.cz/clanky/13303-projekt-iq-pro-ecvet-nove-moznosti-v-odbornem-vzdelavani-a-odborne-praxi-profesi-truhlar-calounik>.

Asertivita v kontextu mezigeneračních vztahů

prof. PhDr. Alena Vališová, CSc., České vysoké učení technické v Praze, Masarykův ústav vyšších studií, Katedra inženýrské pedagogiky, Kolejní 2637/2a, 160 00 Praha 6, e-mail: alenaval@atlas.cz

Abstrakt: Předložený text zohledňuje potřebu konstruktivní komunikace jako předpokladu zvládnutí náročných životních situací a konfliktů, které se nevyhýbají ani starší generaci. Dále se orientuje na otázky rozvíjení sebeovládání a na význam aktivní životní pozice - a to s ohledem na mezigenerační vztahy.

Klíčová slova: asertivita, konflikt, aktivita, hněv, sebevědomí, stáří, sebeovládání, komunikace

Assertiveness in the context of intergenerational relations

Abstract: This contribution reflects the need for constructive communication, which is a prerequisite for coping with difficult life situations and conflicts that do not avoid even the older generation. Furthermore, it focuses on self-control and the importance of active living position with respect to intergenerational relations.

Key words: assertiveness, conflict, activity, anger, self-confidence, age, self-control, communication

Úvod

Úsilí našich dříve narozených spoluobčanů a jejich snaha nevzdávat se tváří tvář svízelným životním okolnostem vedly k rozhodnutí představit této skupině obyvatel opět některé podněty z oblasti mezilidských vztahů, které mohou alespoň v určité míře napomoci *k rozvoji jejich zdravého sebevědomí*. Hlavním cílem je podpořit vás, milí přátelé, k odhodlání nerezignovat před množícími se neblahými úskalími života a zvyšující se bezohledností mezi lidmi - nejen ve vztazích mezigeneračních. Prostřednictvím našeho setkání se společně alespoň stručně dotkneme kromě jiného například u problematiky konstruktivní komunikace jako předpokladu sociální způsobilosti, zvládnutí hněvu a řešení konfliktů, otázek rozvíjení sebeovládání i významu aktivní životní pozice. Uvedená problematika nachází své uplatnění - v rovině teorie a praxi - i na „poli asertivity“.

Multidimenzionální přístup ke zkoumání asertivity – složitosti s definováním pojmu

V současné době je struktura asertivního stylu jednání rozpracována v širších kontextech, jednotlivé postupy se prolínají a navazují na sebe. Z toho vyplývá i obtížná

strukturace asertivních dovedností a technik nácviku, definování pojmu i seriózních teoretických východisek (filosofických, psychologických, sociologických i pedagogických). Domníváme se, že k efektivnímu řešení teorie asertivity a jejího praktického využití je nezbytný *multidimenzionální přístup* a respekt *mezioborových vztahů*. Uvedené dimenze dávají poměrně dostatečný prostor pro analýzu zvolených aspektů sledované problematiky.

Kontext společnosti, která přináší apel na změny rozvoje a růstu jedince i společnosti (století komunikace si vyžaduje i člověka komunikace; je významné vycházet v současnosti z multidimenzionálního a multioborového přístupu; respektovat širší sociální, filozofické, psychologické a pedagogické konotace).

Kontext pojetí osobnosti, vřazené do proudu změn (jak například uvažovat o asertivitě ve vztahu k dimenzím osobnosti; jak utvářet prostředí pro formování osobnosti; jak v něm dát místo svobodě a odpovědnosti; proč a jak být sám sebou; analyzovat, do jaké míry jde o vlastnosti osobnosti – která se v komunikaci a jednání projevuje – a do jaké míry jde o způsob komunikace a jednání; sledovat, do jaké míry je začlenění mezi agresivitu a pasivitu odpovídající a jiné neujasněné otázky).

Kontext asertivity jako součásti sociálních dovedností (její vřazení mezi ostatní dovednosti; různorodý výklad a v souvislosti s tím i různé možnosti jejího rozvíjení a cvičení; pokud pojmáme asertivitu jako dovednost komunikovat a jednat, které interpersonální vlastnosti kvalitu těchto dovedností ovlivňují; je možné tento styl komunikace a jednání kvalifikovaně zjišťovat; jaké výzkumné strategie a metody by byly vhodné a efektivní a podobně).

Již z výše uvedených stručných metodologických východisek je patrné, jak *obtížně lze sledovaný pojem definovat* – pokud se nechceme dopustit zjednodušení, zkreslení a jednostrannosti. Pokud uvažujeme o seriózním vymezení pojmu, lze konstatovat, že *asertivita je v nejnovějších publikacích definována jako autentická realizace vlastní identity, ovlivňující jednání člověka a tvořící významnou součást jeho sociální kompetence (způsobivosti)*. Uvedené vymezení odkrývá řadu alternativ a úhlů pohledu, kterými je možné se zabývat relativně autonomně - v oblasti *teorie asertivity, jejího výzkumu i možností aplikace*.

Konstruktivní komunikace jako dobrý předpoklad vztahů mezi generacemi

Jednadvacáté století je označováno za století komunikace, v němž budou mít místo sociálně zralí, vyrovnaní jedinci s dovednostmi efektivního jednání, kteří jsou schopní racionálně se rozhodovat v mezních i v konfliktních situacích, přiměřeně se kontrolovat, řešit problémy, diskutovat, argumentovat, přesvědčovat a vyjednávat. Je však možné toto vše zvládat v současném přetechnizovaném prostředí a stále více odlidštěném světě? Mohou se tak pohybovat v určitém souznění vedle sebe „úspěšní a mladí lidé“ s „lidmi staršími a mnohdy již unavenými“? Vždyť stárí a únava – to dnes není moderní!

A k tomu ještě stále více veřejnost upoutávají (zejména z hlediska sociálního a mravního) *narůstající negativní jevy ve společnosti, jež se samozřejmě odrážejí i v užších mezilidských vztazích* – morální relativismus, konzumní přístup k životu, nízké sebeovládání, nedostatek kázně, netolerantnost, citová plochost, bezohlednost, ztráta smyslu pro povinnost i vlastní odpovědnost. *Intenzivní jsou hlasy volající po nápravě společnosti, po obnově respektu ke etickým a právním normám, předpisům, zákonům, pravidlům a řádu, hovoří se o krizi autority a kultury obecně.* Jedni spatřují východisko ve zvýšení vlivu církve a prosazování jejího mravního kodexu, jiní spoléhají na obnovení tradiční rodiny se všemi někdejšími funkcemi, další přikládají význam práci školy či tvorbě odpovídajících zákonů, mnozí pak věří ve *spojení všech těchto názorů*. I proto považujeme za významné věnovat pozornost nesmírně náročné tematice – *mezilidským konfliktům a možnostem jejich zvládnutí či předcházení*.

Konfrontace, ring, kotel, kdo z koho – to jsou názvy, které se mnohým z nás vybaví, když zauvažujeme nad *pojmem konflikt*. Přitom tvoří tak přirozenou součást mezilidských vztahů - říká se o něm dokonce, že je „kořením života“. Představte si například formu, kterou se *prezentuje debata o nějakém problému v televizi, v novinovém rozhovoru či reklamních konceptech*. Situace většinou připomíná více měření sil diskutujících, snahu zjistit, kdo je „vítěz“ a kdo „poražený“, než postupné dobírání se k obrazu reality nebo řešení věcného problému. Jako příklad může sloužit i *reklamní akce v pražském metru*, kde řada plakátů upozorňuje na možné týrání dětí, například z důvodu nezájmu či nedostatku času rodičů, ale zároveň - byť v dobrém úmyslu - tak vytváří spíše konfrontační polaritu rodič versus dítě. Podobné konfrontační rysy se bohužel promítají i v mezigeneračních kontextech.

Co však doporučit jako určitý závěr? Nebojme se konfliktů! Jsou součástí života, nelze je odstranit, dávají nám šanci k rozvoji a osobnímu růstu. Konflikt vzniká zpravidla dávno před tím, než se o něm mluví. Pokusme se spíše zmapovat a uvědomit si svůj osobní styl v konfliktu. Co je nám v konfliktu příjemné a co nám vadí? Které strategie jsou nám jaksi automaticky vlastní? Věnujme pozornost prevenci konfliktů! Zkusme si uvědomit, zda jsou situace a osoby, které nás činí náchylnějšími ke konfliktu? Máme i my někde svou Achillovu patu?

Jak rozvíjet zdravé sebevědomí a přitom neztrácet cit

Zapojování člověka do sociálních vztahů umožňuje, abychom vytvářeli relativně stabilní obraz vlastního já. V tomto smyslu se často hovoří o *sebevědomí* jako souhrnném výrazu pro sebehodnocení, sebeúctu, sebeocení, sebedůvěru a sebeuplatnění. To vše úzce souvisí s vědomím vlastní psychofyzické i sociální totožnosti – *já a svět i moje místo v něm*. Sebevědomí (pocit jistoty, pocit vlastní ceny) se od dětství do dospělosti (tedy v průběhu ontogenetického vývoje člověka) utváří a proměňuje. *Zdravé sebevědomí* je výrazem zformované sociálně zralé osobnosti, která dokáže odhadnout vlastní reálné možnosti a meze, vytyčuje si dosažitelné cíle a odpovědně plní zadané úkoly. Ve společenském kontaktu si taková osobnost dokáže získat přirozený respekt,

odpovídajícím způsobem se prosazuje, respektuje druhé, je schopná kooperovat, je přiměřeně sebekritická, není přehnaně závislá na hodnocení druhými lidmi – *a dokáže zvládat i rozzlobení.*

Zvládání sociálních kontaktů a náročných životních situací, které jsou vlastně *celoživotním dobrodružstvím a neustálým experimentováním*, mají v současnosti význam i proto, že mezi lidmi vzrůstá pocit neosobnosti, odtažitosti a chladu, mnohdy zaměření na materiální zájmy a odvrát od duchovních hodnot. To vše stupňuje *úsilí o obnovu mezilidských vztahů*. Mnohé životní situace, a to nejen problémové či konfliktní povahy, se nedaří lidem uspokojivě zvládat - a přitom klíč k jejich řešení bývá často ukryt právě v nich samotných. Čím více se jeví svět jako komplikovaný, tím více vystupuje do popředí *potřeba vzájemného porozumění a pochopení*. Napomáhat v určité míře procesu humanizace mezilidských vztahů můžeme v určitém ohledu my všichni – kromě toho i tím, že *budeme vystupovat i v náročnějších životních situacích zdravě sebevědomě, bez pocitů viny, úzkosti, zbytečných strachů a podceňování se*. Mám ráda moudré texty Antoine de Sain-Exupéryho a přes všechnu nevlídnost a hořkost, kterou kolem sebe vidím, věřím v jeho myšlenku z Citadely: „Člověk v sobě nosí větší bytost než je sám.“

Sebeovládání aneb „nezbytnost vůle kvůli“

Opět začínáme citátem: „Moudrost je cesta, kterou lidská duše jde za svou dokonalostí. A to je možné dvěma způsoby: věděním a činností“. Každý z nás reaguje určitým způsobem na podněty okolního světa, vyjadřuje své pocity a myšlenky, přijímá či nepřijímá názory druhých, překonává určitým způsobem životní překážky a řeší případné konflikty. Běžná životní praxe neustále připomíná *důležitost vůle, volních procesů a volních vlastností*. Po celý život stojí většina lidských bytostí tváří v tvář nezbytnosti rozvíjet sebestformování a sebevýchovu v překonávání vnějších a vnitřních překážek. Mnohdy je důležitější – a zároveň těžší – projevit *pevnou vůli spíše v každodenním životě naplněném všední prací než v hrdinských činech*.

V souvislosti s problematikou vůle se dostávají do centra pozornosti i *diskuse k otázkám svobody, odpovědnosti, rozhodování, demokracie, disciplíny, sebeovládání, morálky i hodnot*. Aktuální se stává i stále častější hledání odpovědi na otázky po smyslu života. Stará filozofická formulace „staň se tím, čím jsi“ není pouze požadavkem rozvíjet vlastní talent, schopnost, nadání a dovednosti. Apeluje na samotnou aktivitu osobnosti: „Uskutečníš se, staneš se tím, čím se můžeš a musíš stát jen tehdy, když to ty sám budeš chtít, budeš-li schopen učinit správnou životní volbu a vynaložíš-li pro její uskutečnění maximální úsilí“.

Každá generace nese na sobě znamení doby, v níž dozrává a upevňuje svoje postavení ve společnosti. V čase, kdy *hierarchii hodnot vládnou peníze a přesvědčení, že „vše je dovoleno a nic zakázáno“*, není nesnadné popírat nutnost podřídít se pravidlům elementární slušnosti a normám, které jsou jinak základem bezpečí a existence. V tomto

omylu leckdo často paradoxně utvrzuje nejedno hnutí za práva dětí a mládeže, když stejnými ústy, jimiž se dožaduje práv, zapomíná hovořit o povinnostech.

Co bývá dnes *vytýkáno mládeži*? Zejména neujasněnost životních cílů a perspektiv, neukázněnost, nedostatek sebeovládání, nezodpovědnost, snadné podléhání problematickým či dokonce negativním vlivům a v neposlední řadě nezdrženlivost a jednosměrný konzumní přístup k životu. Snížené sebeovládání a emoční labilita se většinou projeví ve vztahu k povinnostem (uloženým normou, nadřizeným, ale i dobrovolně zvoleným), k druhým lidem (hrubost, agresivita, cynismus), k hodnotám (duchovním i materiálním) i k sobě samému (předsevzetí, životní aspirace, denní režim, styl života).

Vnitřní ukázněnost, sebeovládání jedince *nespočívá jen ve znalosti normy*, ale především ve *schopnosti se jí podřídít, jednat v jejím smyslu*. Tato schopnost nutně předpokládá ovládnutí jak „pudovosti“, tak rozporných stránek mezi tím, co by jedinec „chtěl“ a co se na něm „žádá“, a vztahuje se ve stejné míře k obsahu mravní i právní normy. V nedávné době se možná až nadměrně zdůrazňovalo, co chtěla veřejnost slyšet a s přílišným ostychem se přistupovalo k tomu, že *demokratická společnost vyžaduje kromě respektování svobody individua i značnou míru odpovědnosti, vnitřní kázně a nemalého volního úsilí při dosahování vytyčených cílů a překonávání náročnějších životních situací*. Zejména *symbolické heslo svoboda začalo být v mnoha oblastech chápáno absolutně a bez zábrán*: nikoli ve smyslu volnosti při střetu s násilím, ani oproti víře ve slepou ve slepou nutnost – ale jako individuální uplatnění bez hranic a omezení. Ve jménu „svobody“ je pak tolerováno i všelijaké zlo a neřest, protože svědomí, cit, vkus, takt, pocit povinnosti, společenství, standardy a morální normy jsou chápány jako omezování „suverenity“ jedince. Životní realita však stále více ukazuje, že *společnost, rodina i škola bez respektu autority a smysluplného režimu neplní účel, ztrácí svoji hodnotu, pevnost, jistotu i základní funkce*.

Závěr

Po celý život je nezbytné rozvíjet vnitřní sílu a vlastní aktivitu pro překonávání překážek vnějších i těch, jež nás provázejí ukryté v hlubokém nitru osobnosti. Schematické typy „dobrých“ a „zlých“ se vyskytují spíše než v reálném životě jen v literatuře nebo televizních seriálech. Jako bychom zapomínali na slova jednoho z nejlepších znalců tajemství lidské duše F. M. Dostojevského: „Nikdo není tak dobrý, aby nebyl zlý, ani tak zlý, aby nebyl dobrý.“ Chceme-li změnit svou osobnost, musíme hodně spoléhat sami na sebe, na umění pracovat „na sobě“ i „se sebou“. Sebeovládání a vnitřní ukázněnost je vlastně dlouhodobým procesem utváření sebe samého. Rozhodujícími činiteli v tomto úsilí jsou ochota k sebezdokonalení, motivační zdroj potřebný k rozhodnutí o započetí procesu vlastní proměny, ale i dostatečná vůle k dokončení zvoleného záměru. Předpokladem úspěchu není však v mnoha případech jen umění začít, ale i schopnost začít znovu – někdy jinak a lépe, než dosud.

Použitá literatura

- CAPPONI, V., NOVÁK, T. *Asertivně do života*. Praha, Svoboda 1992.
- CANTER, L., CANTER, M. *Assertive discipline: a take charge approach for today's educator*. Santa Monica, CA Canter Associates 1976.
- CANTER, L. *Assertive discipline in the classroom*. Hollywood, CA – Media Five 1978.
- KOLÁŘ, Z. a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha, Grada Publishing, a. s., 2012, s. 16.
- MEDZIHORSKÝ, Š. *Asertivita*. Praha, Elfa 1991.
- PRAŠKO, J., PRAŠKOVÁ, H. *Asertivitou proti stresu*. Praha, Grada Publishing 1996
- SMITH, M. J. *When I say No, I feel guilty: how to cope-using the skills of systematic assertive therapy*. New York, Bantam Books 1980.
- VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v prostředí rodiny a školy. Pedagogické a psychologické kontexty v teorii a praxi*. Praha, ISV 2003. 340 s.
- VALIŠOVÁ, A. *Jak získávat, udržet a neztrácet autoritu*. Praha, Grada Publishing 2010.
- PROCHÁZKA, M., VALIŠOVÁ, A. *Role firem v dalším vzdělávání*. In: MATULČÍK, J. (ed.) Bratislava: *Acta andragogika 4*. Bratislava: Univerzita Komenského, Filozofická fakulta. 2014, s. 61-72.
- VALIŠOVÁ, A. *Sebeovládání v kontextu životní spokojenosti mladého člověka*. Bratislava: Universitas Comenia. Paedagogica 26. Univerzita Komenského v Bratislavě. 2014, s. 155-164.

Možnosti vzdělávání seniorů a korekce mezigeneračních vztahů

doc. PaedDr. Mojmír Vážanský, CSc., Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Zemědělská 5, 613 00 Brno, e-mail: mojmir.vazansky@mendelu.cz

Abstrakt: Permanentní hledání odpovědí na optimální řešení vzájemného poměru mezi rodinnými příslušníky představuje nikdy nekončící usilovnou aktivitu. Erudované zapojení kompetentních odborníků společenských věd může pomáhat při řešení problematických otázek, ale současně upozorňuje na stěžejní význam zainteresovaných hlavních účastníků – prarodičů, rodičů, dětí, pozice humánního vzoru, aplikace výchovných metod, předávání edukativních modelů pro budoucnost.

Klíčová slova: kvalita mezigeneračních vztahů, úloha a postoje prarodičů, poměr prarodičů k dětem a vnoučatům, problémy demografických změn, otázky edukačního vlivu na starší osoby, varianty vzdělávacích přístupů k osobám ve vyšší věkové kategorii, role univerzit třetího věku a podobných institucí při nápravě deformovaných kontaktů mezi lidmi, ve společnosti

Possibilities of seniors' education and correction of intergenerational relations

Abstract: Permanent search return optimum solving mutual relationship between dependent presents will never no terminate painstaking activity. Erudite wiring qualified specialists social sciences is able to assist in solving questionable questions, but at the same time highlighting pivotal meaning interested of the chief participants – grandparents, parents, puppy fat, position humane design, application educational methods, transfer edukativnich mock - ups for future.

Key words: quality of intergenerational relations, exercise and bearings grandparents, relation grandparents tu babies and grandchildren, problems demographic changes, questions educational influence over senior citizen, variants educational access to persons in higher age bracket, meaning of universities third age and similar institutions at remedy crooked contacts abroad, in company

1. Úvod

Generační téma je stejně populární jako kontroverzní. Její oblíbenost poukazuje na enormní nadšení až zběsilost generační etiketizace, z níž jsou mnozí sociologové dokonale uchvácení. Kontroverznost předloženého námětu však poukazuje na evidentní fakt, že utkvělá myšlenka zahanbujícího označení, stigmatu, ponižující „nálepkování“

osobami, disponujícími třeba ekonomickou či politickou mocí, nebo také zdánlivými autoritami, například policisté či učitelé i politici, vedoucí pracovníci, na jedné straně podnítila iluzorní „válku generací¹¹⁷“, zatímco jinde se otevřeně mluví o „nové solidaritě mezi generacemi“.

Aktuální rodinné vztahy vypovídají o odstraňování hranic domácností v převládající formě „multilokální vícegenerační rodiny“, v překvapivě méně než 1 % žijí tři a více generace ve společné domácnosti. Častá je podoba života mladých dospělých s vlastními dětmi v relativně malé vzdálenosti (časově do hodiny) od „starých“ rodičů, resp. tchána/tchyně. Navíc se vyskytuje soulad generační solidarity s vědomím, že se soužití příslušníků věkově odlišných generací trvale formuje vzájemnou výměnou, spoluprací, blízkostí, podporou, z níž profitují všichni zainteresovaní. Také finanční transfery, zejména od starších k mladším, lze považovat za důležitou součást vzájemně příznivých vazeb. Pozitivní roli hraje podpora prarodičů při opatrování dětí ve všedních dnech. Prarodiče se po rodičích a zařízeních opatrování dětí považují za nejdůležitější pečovatelskou instanci. Vřelá přítomnost a upřímná láska i nezištná pozornost babiček a dědečků však sotva znamenají náhradu sociálně státní opatrovnické nabídky, avšak vnímá se jako účinná, doplňková podpora pečovatelské úpravy a nepostradatelného rozšíření možností působení na mladou generaci.

Z hlediska perspektivy prarodičů nelze opomenout jejich obohacující vztah k vnoučatům. Instrukce prarodičů přibližuje evidentně důležitou roli v průběhu života mladých a mladších, konkrétní model relace mezi lidmi a znamená cenný element společenské integrace ve stáří. Konkrétní životopisy a životní plány rodinných příslušníků rozdílných generací jsou ideální příležitostí k výměně zkušeností a prostřednictvím společných aktivit nabízí mimořádnou šanci vzájemného učení a osvojení moudrosti. Ovšem přílišnou blízkostí se také mohou vyskytnout problémy uvnitř generačních vztahů. Vele důležitým pravidlem je také princip „intimity v odstupu“. Kontakt přitom neprobíhá pouze uvnitř rodiny, nýbrž přesahuje rodinu ve vícegeneračních domech nebo v četných projektech a iniciativách občanských výzev.

2. Změny rodinných generačních vztahů

Vazby k rodičům, dětem a vnoučatům patří v průběhu celého života vedle partnerství a dlouholetých úzkých přátelství k nejdůležitějším osobním vztahům. Rodina často

¹¹⁷ Termínem **generace** se označuje velká skupina lidí, socializovaných ve stejné době, a které proto spojuje dobově podmíněný styl života a způsob myšlení. Generace je pojem vágní, neostrý, příslušnost do stejné generace je relativní, závislá na kontextu. Do stejné generace patří lidé přibližně stejného věku; vrstevníky lze pokládat za příslušníky jedné generace. Slovo **pokolení** se dokonce považuje za synonymum, které se však častěji používá v demografickém a genealogickém kontextu. Pro přesný demografický pojem, označující osoby stejně staré, platí odborný výraz **kohorta**.

zajišťuje trvalost, pevnost a podporu v životě a až do vysokého stáří zainteresovaných přispívá ke společenské integraci, osobnímu vývoji a kvalitě privátního života.

Ve veřejné i vědecké diskuzi se přihlíží k trvalým demografickým a sociálním trendům. Lze se rovněž právem domnívat, že rodiny v tradičním pojetí mohou spolehlivou pomoc a podporu poskytovat zřídka a méně, ale v rozšiřujících se rodinných alternativách formování nikoliv. Ústřední otázkou zůstává, zda s očekávaným demografickým vývojem bude žít stoupající počet starších osob sociálně izolovaný a bez dostačující podpory.

Kvalita rodinného života výrazně závisí na skutečnosti, jak lidé ve druhé polovině života prožívají a utvářejí osobní vztahy k dětem a vnoučatům. Optimální kontakt mezi prarodiči a vnoučaty se s ohledem na vzdálenost obydlí také projevuje v četnosti styků, návštěv. Projevy vzájemné přízně zpravidla probíhají v rámci rodiny. Rodiče podporují své dospělé děti mnohdy i finančně, ale také vnoučata se objevují mezi častými příjemci takové pomoci (subjektivní výhrady). Praktická podpora starších rodičů vůči dospělým dětem se soustředila na opatrování vnoučat prarodiči; v evropských zemích se jedná o stěžejní doplňkovou roli pro jednotlivé rodiny i celou společnost. V konkrétní situaci se předpokládá, že prarodiče jsou zdravotně způsobilí, mají k dispozici dostatečný časový prostor pro výchovné a humánní působení vzhledem ke zkušenostem a vyspělosti jako prioritní podmínku všeobecné přípravy na takový úkol.

Výsledky výzkumných studií poskytují málo opěrných bodů pro obávaný „úpadek rodiny“. Většina lidí je zatím v úzkém kontaktu s různými generacemi vlastní rodiny, vzájemně se cítí úzce spojena a nachází u příbuzných spolehlivou podporu. Uvedená skutečnost se v posledních letech nezměnila. Pouze u rámcových podmínek rodinného života došlo k parciální úpravě. Díky stoupajícímu životnímu očekávání tráví různé generace rodiny více společné doby života. Kvůli stoupající mobilitě, podmíněné povoláním, nežijí již často ve stejné lokalitě, ale musí častěji překonávat rostoucí prostorovou vzdálenost. Možnosti a formy, jak generace rodiny pěstují kontakt a vzájemně se podporují, se budou později stále upravovat a pravděpodobně se posílí jejich rozmanitost.

Vzhledem k větší prostorové vzdálenosti mezi generacemi rodiny a stoupajícími výdělky žen bude v budoucnu obtížnější zachovat ustálené konstelace rodinných podpůrných výkonů. Tak se v budoucnu pravděpodobně objeví otazníky nad jinými řešeními, aby se vyšlo vstříc rozšířenému přání starších lidí, také při omezeném zdraví a přibývajícím potřebě pomáhat ve vlastním bytě.

Až dosud se naplňuje péče a každodenní podpora starších členů rodiny z větší části příbuznými, zejména dcerami a snachami. Právě otázka, jak může být rostoucí počet méně silně v rodinách svázaných starších osob v budoucnu integrovaných, představuje jednu z největších společenských výzev. Jak velmi tito lidé budou trpět izolací a nedostatečnou podporou, závisí též na životních okolnostech, jaké dříve panovaly vztahy z druhé strany partnerství a rodičovství a zda mohou nadále fungovat.

2.1 Význam prarodičů při výchově mladých

Postavení babiček a dědečků je vedle rodičů (s vědomím ideálu existence funkční celistvé rodiny, prvních životních partnerů a s automaticky očekávanou podmínkou ochoty transferu vzájemné důvěry a lásky) zcela evidentní. Každý z rodičů do základního společenského uspořádání přispívá záměrně či náhodně vybranou směsí výchovných a vzdělávacích představ vlastních rodičů, učitelů, mocenských a autoritativních vlivů z doby před desítkami let. Uvědomuje si eventuální prohřešky v minulosti. Bez odpovídající přípravy na nový stav odpovědného dospělého nebo zásluhou dřívější (ne)uvědomované snahy o duchovní vyspělost potenciálního rodiče předkládá ke společnému užití adekvátní dávku poučení a doprovodných způsobů jednání pro humánní, kulturní, myšlenkové a další formy investice do mladších členů rodiny. Někdy tápe, jindy osvědčí kvalitu výsledků juvenilního zaujetí pro budoucí éru, dopady edukativního působení starších příbuzných, známých i cizích lidí, včetně latentního působení společnosti.

Prarodiče se již nacházejí ve zcela odlišné roli. Nemusí, ale mohou poradit, přispět do vínku záměrného či bezděčného ovlivňování vnoučat. Poučení senioři si uvědomují, že jejich původní prioritní pozice již patří do minulosti, náleží přece rodičům. Své představy dospělým dětem nevnucují, drží se stranou, připraveni na vyžádání nabídnout síly. Problém však spočívá nejen v jejich ještě četné pracovní, profesní i zájmové, aktivitě, někdy v neadekvátní vzdálenosti (až odloučenosti) bydliště mladých a starších, možná také sporadicky či pravidelně v přísunu materiální i finanční pomoci, mnohdy i v posouzení vybraných projevů snížené snášenlivosti či antipatie, normálu nebo blízkosti mezilidských hranic. Jako ideál, model pro budoucnost se jeví představa moudrých, lépe zkušených nebo více znalých, hodně (opravdu?) si pamatujících blízkých osob, s enormní zásobárnou nápadů, variantami aktivit, přehlídkou znalostí, ctností a relativně správných cest ke zvládnutí problémů, vzhledem k nízkému věku bohužel i ve shodě s ještě existujícími pracovními povinnostmi někdy i menší porcí disponibilního času. Co však mají navíc? Především úsměv, pohodu, laskavost, uši k naslouchání stesků, končetiny ke zdolávání manuálních trampot, ruce a nohy k překonávání reálných i imaginárních překážek. A hlavně mají na správném místě srdce, dokonce „slunce v duši“. – Většinou si správně uvědomují, že se již nacházejí za životním zenitem, že jejich fluidum¹¹⁸ zvolna a trvale pohasíná. Původní možnosti se skrývají za závojem vrásek, v šedi vlasů, změněném organismu, ve znatelném úbytku fyzických i psychických sil. Soukromě si otevřeně přiznávají citelné proměny kolem sebe i v sobě, ale přesto se radují z každého dne. Přes osobní těžkosti rádi natáhnou ruku ke stisku, pohladí slovem i skutkem, pomohou vždy, když aktuální situace a zdravotní stav dovolí. Vědí, že hodnoty člověka se posuzují jiným měřítkem, než si původně přiznávali, že jejich kdysi silná pozice na jevišti života ztratila dřívější jiskru, elasticitu a dynamiku. Dochází k výměně „herecké“ generace, nastupují jiní, schopnější, dravější a zralejší převzít pomyslné oře formování druhých.

¹¹⁸ Kouzlo osobnosti, dojem na druhé, vyzařování osoby, pomáhající vytváření atmosféry.

Zůstává jediný problém, jak zajistit spravedlnost a stejné životní podmínky pro všechny, mladé i dříve narozené. Potřeba najít společnou řeč, vzájemně se uznávat, podporovat, doporučovat, oceňovat, chválit, jemně naznačovat případné nedostatky nebo falešné až zavádějící kroky, společně sjednávat nápravu „věcí lidských“. – Pokud nebude panovat shoda (při odstraňování náznaků a dopadů averze, neupřímnosti, skepse, narušených hranic ke smíru a pochopení), doplatí na aktuální stav vždy třetí „hráči“ procesu soužití – (pra)vnučata. Edukační nastupující generace materiál bezpodmínečně potřebuje a naléhavě vyžaduje „klid zbraní“, snášenlivost, mír, pohodu, permanentně povzbuzující jednotné výchovné podmínky, gesta, mimiku i řeč, shodu myšlenkovou, verbální, mimoslovní, skutkovou.

2.2 Hrst moudrotí pro seniory jako edukační potenciál

„Milé babičky a dědečkové,

do rodiny přibyla další ratolest. Možná ani není první a vnučátek už máte celou řadu. S novou radostí přicházejí i nové starosti. A nejen pro rodiče. Pamatujete si ještě, co nejlépe platilo na vaše děti po půl roce, ve dvou letech nebo v průběhu školního období?

Uběhla už velká voda, kdy vaše děti byly malé. Možná máte pocit, že neexistují překážky, které byste nezvládli, anebo naopak jste zcela bezradní. Co když bude nutné miminko nebo starší děťátko pohlídat? A takové okamžiky samozřejmě nastanou, ale neměli byste si je nechat ani ujít. S taškou plnou všech nutností i zbytečností a s dítětem v náruči se můžete snadno dostat do rozpaků. Dnes se již nepoužívají klasické bavlněné plínky a děti mají často také odlišné zájmy.“

Hodně objímejte, líbejte a začínejte s projevy přízně, pohody a lásky velmi brzo, už od nejmenších. Buďte však opatrní při – i opakované – produkci vlastních vzpomínek (současná mládež velmi kriticky přistupuje k často ventilovaným ohlédnutím za uplynulými léty; „chcete-li někoho otrávit, dejte mu napít z kalichu vašich dřívějších událostí“). Ani je nenapomínejte před jejich rodiči. Úzkostlivě se ovládejte, zapomeňte na poučování, samozřejmě na fyzické tresty i unáhlené řešení psychických přestupků. Snažte se vždy chovat k mladším příbuzným, včetně vnučat, opravdu jako trvale milující, ale pevní prarodiče, nikoliv jako jejich rodiče. Můžete si přece s nastupující generací nízkého věku užít spoustu nádherných chvil, desítky stimulujících společných výletů a tisíce zážitků, objevů a poznání! Nezmeškejte tedy žádný, pro posilující cestu životem důležitý okamžik. Vždyť naši nejmenší rostou tak rychle a dokážou se odměnit způsobem sobě vlastním!

Pravidla jednání prarodičů:

- Při vítání polibte nejprve dceru či syna, teprve pak vnučata.
- Neměňte nic, co napřed řekli rodiče. Nikdy nerozmazlujte potomky – vnučku a vnuka a pak zapomeňte na formulku v podobě: „Ale neříkejte rodičům, o čem jsme mluvili“.

- Mějte po ruce hračky vašich dětí, aby vnoučata často viděla, s čím si hráli jejich rodiče, a mohla si také hrát se stejnými hračkami.
- A pamatujte si nepsaný zákon! Vychovali jste své děti a dovolte jim vychovat jejich vlastní. Nezoufejte, že se jim výchovné úsilí nezdaří. Budou úspěšní – vždyť jsou po vás, dobří!
- Společně strávený čas v příznivé atmosféře vzájemné pospolitosti a úcty je mnohem více než cokoliv, co byste jim mohli koupit.

2.3 Limity vzdělávání starších osob pro kultivaci mezigeneračních vztahů

Kde hledat poučení, jaké si vytvořit mantinely pro úspěšnou vzdělávací přípravu starších osob? Kdo zajistí solidní platformu¹¹⁹ transferu stěžejních poznatků a pokynů směrem ke dříve narozeným osobám, dlouhodobě z různých stran masírovaných, často manipulovaných a v minulosti ideově korigovaných „starých i mladých“ prarodičů, toužících po klidu, ale též po pohlázení od mladých a mladších?

Kde hledat vhodné kandidáty pro předávání optimálních slov impozantního kalibru k přímému výchovně vzdělávacímu opatření? Mezi zasloužilými kmety, vrstevníky věkově blízkých prarodičů nebo raději sáhnout po mladistvém nadšenci, který všechno brilantně spojuje, proplétá množství teoretických pouček s baterií vyslechnutých názorů, myšlenek bytostně sotva ověřených pravd? Nebo se dokonce může odklonit od přímé konkrétní lektorské činnosti o tajích a zákoutích seniorského vzdělávání ku prospěchu zlepšování kontaktů mezi dětmi, jejich rodiči a prarodiči?

Zdánlivé dilema mezi generacemi lze relativně snadno rozluštit. K vyjasnění situace snadno pomůže podrobná konfrontace specifických způsobů jednání mezi příbuznými osobami rozdílného věku v dřívějším období, původních mnohdy vícečetných rodinách, odlišném společenském, politickém, historickém kontextu. Samozřejmě vše ve vztahu lidí různých generací závisí na konkrétních podmínkách, válečných a jiných sociálních masových konfliktech, na mezilidských postojích, absenci někoho z rodičů, dopadech lidských tragédií, osudů. Mnohdy i nepříjemné životní okolnosti solidárně semknou ostatní, kteří dokážou objevit enormní psychické síly a bezbřehé možnosti ke zvládnutí složitých událostí. Osvětlení rozmanitých podmínek, záludností, zkratů a předností (pra)rodičovského působení, respektive i vlivu vzdálených příbuzných, situace v obci, městě, regionu, zemi dominuje při stanovení omylu či vhodnosti aplikovaného rozhodnutí.

Pomoc edukativního sektoru, včetně vzdělávacích aktivit pro potřeby řešení nebo úprav mezigenerační relace se v kontextu aktuálních životních podmínek jeví jako téměř zbytečná, možná zavádějící. Model optimálního chodu rodiny, přežívající z minulých století, někdy doprovázený použitím tělesných trestů, sankcí a postihů, v dalším období nahradil tak zvaný uvědomělý přístup všech členů rodiny k sobě navzájem v úzkém či

¹¹⁹ báze, opěrný bod, východisko společné činnosti, základ úsilí, soubor zásad, názorová základna

větším kruhu. Příklad chování, ideální vzor v podobě chování rodičů, ustálené zvyky a vzájemné postoje všichni zainteresovaní samozřejmě ctí, bez okolků dodržovali a brali jako absolutní povinnost, téměř zákon v základní společenské jednotce.

Pozdější léta, plná změn nejen v morálce a vnímání sociálních souvislostí, narušila mimo jiné soužití, dosavadní vzájemné mezilidské poměry. Válečné hrůzy, bída, hlad, později převzetí odlišných pravidel až zákonů jednání k modernímu upřednostnění dítěte, přehnanému prosazování práv mladých, silné redukci možností a důstojného života pro dříve narozené. Výsledky společenského chaosu, převratu v myšlení a jednání pronikly do přediava rodinných vztahů, korigovaly úlohu školy, roli a hodnotu praxe pedagogických pracovníků i podmínky mimoškolního prostředí. – Současný stav edukačního sektoru naráží na zcela specifické prostředí a antihumánní chování lidí navzájem. Odcizení v personálních vazbách rodiny se promítlo i v širším pojetí. Postupně se objevil všeobecně panující odstup, krize rodiny a destrukce příznivých generačních vztahů, izolace v mikrosvětě moderních médií, erupce sociálně patologických jevů, vláda všehoschopných mocných atd.

Závěr

Vzájemné vztahy mezi rodiči, prarodiči ovlivňují postoje starších osob k příbuzným v rodinné hierarchii. V minulých dobách silně zafixovaný plíživý strach z překročení stanovených hranic, porušení nepsaných, trvale platných a striktně dodržovaných pravidel života, období následných tvrdých protihumánních a společenských postihů, sankcí a antidemokratických opatření nahradilo bezmezná uvolnění řádu a pořádku, mravů, polovičaté řešení výchovných poklesků. – Současný demokratický způsob jednání v intergenerační mobilitě¹²⁰ hraje prim, převzal silnou, účinnou a vlivnou nadvládu v údajný prospěch mladých lidí. Dřívější zvyky a podoby vzájemně akceptovatelného jednání, platné desítky let, a dlouhodobě tradované v generacích předků, nahradily svévole, umírněný postoj až psychosociální devalvace¹²¹.

Spokojenost se stávající životní a společenskou situací většinou vzala za své. Šance k inovované „nápravě věcí lidských“ se ukazují v marné naději na změny v mezilidských vztazích. Prozatím se čeká na nástup nové vlny odborně fundovaných a opravdově ve prospěch člověka zapálených jedinců, schopných tvrdošijně obhajovat reálně humánní pozice života a optimální soužití všech osob různé barvy pleti a vyznání na počátku třetího tisíciletí. Jádrem přístupu však spočívá v každém člověku, jeho ochotě nabízet a přijímat pomoc, vycházet vstříc druhým, hledat cesty ke sblížení příslušníků různých generací, hodnotit dílčí kroky, osobnostně růst.

¹²⁰ Sociální pohyb, sestup či vzestup napříč generacemi. Změny sociálního statusu potomků ve vztahu k pozicím jejich rodičů a prarodičů (syn vůči otci a dědovi, dcera vůči matce nebo babičce).

¹²¹ Znehodnocení ceny psychiky, osobnosti, životní, sociální a pracovní aktivity člověka.

Použitá literatura

- BRANDT, M. *Hilfe zwischen Generationen. Ein europäischer Vergleich*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2009, 180 s. ISBN 978-3-531-16623-0.
- KOHLI, M. a M. SZYDLIK (Hrsg.). *Generationen in Familie und Gesselschaft. Lebenslauf – Alter – Generation*. Opladen: Leske+Budrich, 2000, 257 s. ISBN 978-3-663-01318-1.
- MOTEL-KLINGEBIEL, A., S. WURM a C. TESCH-RÖMER (Hrsg.). *Alter im Wandel. Befunde des Deutschen Alterssurveys (DEAS)*. Stuttgart: Kohlhammer, 2010, 306 s. ISBN 978-3-17-021595-5.
- SZYDLIK, M. *Lebenslange Solidarität? Generationenbeziehungen zwischen erwachsenen Kindern und Eltern*. Opladen: Leske+Budrich, 2000, 273 s. ISBN 3-8100-2507-0.
- VÁŽANSKÝ, M. *Život jako dar*. Brno: MSD, 2015, 327 s. ISBN 978-80-7392-6.

Vzdělávání v muzikoterapii a vzdělávání učitelů

Mgr. Zuzana Vlachová, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Poříčí 7, 603 00 Brno, e-mail: 363449@mail.muni.cz

Abstrakt: V tomto krátkém příspěvku přinášíme stručný výběr informací o muzikoterapii z celé šíře a hloubky tohoto pojmu a oboru, rozvíjeného v Evropě a Americe více než 50 let. Nastiňujeme základní charakteristiky muzikoterapie a vybrané údaje z vývoje vzdělávání v tomto oboru u nás a v zahraničí. Odtud již přecházíme k jádru příspěvku, jehož cílem je poukázat na reálné a možné využití muzikoterapie ve vzdělávání budoucích učitelů a ve zvyšování jeho kvality.

Klíčová slova: muzikoterapie, vzdělávání učitelů, terciární vzdělávání

Education in music therapy and the education of teachers

Abstract: This short article presents a concise selection of information on music therapy from the whole breadth and depth of this concept and field, which has been developing in Europe and America for over 50 years. We outline the basic characteristics of music therapy as well as selected information regarding the development of education in this field in the Czech Republic and abroad. From there, we move on to the core of the article, which is to point to realistic and possible uses of music therapy in educating future teachers as well as increasing the quality of such education.

Key words: music therapy, teacher education, tertiary education

Úvod

„(...) vzdělávání je proces, kdy zlepšením znalostí a rozvojem dovedností dosahujeme u vzdělávaných změnu chování.“
(Kazík, 2008, s. 15)

Muzikoterapii označujeme jako samostatnou vědeckou disciplínu, obor vzdělání a klinické praxe; jako svébytnou a specifickou terapii (Pejřimovská, Zeleiová, 2011; Wheeler, 2005). Muzikoterapie užívá zvuku, hudby a nonverbální komunikace jako prostředků rozvoje vztahu a dosažení, udržení či znovuzískání zdraví jedince (Bruscia, 1998; Bunt, 1994; WFMT, 2011). Jedná se o disciplínu hraniční, spolupracující úzce s mnoha dalšími obory, mezi nimi také s pedagogikou (Oberegelsbacher, Rezzadore, 2003; Zeleiová, 2007).

Slovo terapie pochází z řeckého *therapeia* – léčit, ošetřovat, starat se ale také vzdělávat (Linka, 1997). Původní význam pojmu tedy ukazuje na jistou příbuznost se

vzděláváním a pedagogikou. V současném pojetí ovšem bývá vyzdvihována potřeba odlišit vzdělávání a terapii. Ve vztahu mezi muzikoterapií a (hudební) pedagogikou nacházíme rozdíly především v těchto oblastech (volně podle Schnetzinger, 2014):

Tabulka 1. Rozdíly mezi muzikoterapií a (hudební) pedagogikou

	muzikoterapie	pedagogika
primární zaměření	dosažení, udržení či znovuzískání zdraví; úprava chování, postojů, léčba symptomů (rozvoj schopností či dovedností může být sekundární); péče	nabývání znalostí; rozvoj schopností a dovedností; rozvoj kompetencí (změna chování); výchovně-vzdělávací proces
kontext, podmínky pro tvorbu cílů	individuálně utvářená péče	obecně platné kurikulum
pojetí vztahu	faktor uzdravování	model sociální role

Zdroj: volně podle Schnetzinger (2014)

Vývoj vzdělávání v oboru muzikoterapie a oborem muzikoterapie

Obor muzikoterapie se začal formovat – v novodobém pojetí – během a po 2. světové válce v Americe a o něco později v Evropě. Muzikoterapeutické asociace si od počátku uvědomovali význam kvalitního vzdělávání, vymezeného přísnými standardy a propojeného s akademickou půdou (WFMT, 1999). První programy muzikoterapie na univerzitách se rozběhly v USA již v roce 1944. V trendu posledních 20-ti let dochází ke snižování počtu bakalářských a zvyšování počtu magisterských programů muzikoterapie na univerzitách ve Spojených státech amerických (srov. Maranto, Bruscia, 1988; Goodman, 2011). V současnosti probíhají programy muzikoterapie na 78 univerzitách, z toho (Goodman, 2011):

- 38 universit nabízí bakalářské programy;
- 30 universit poskytuje bakalářské a magisterské programy;
- dvě university zajišťují pouze magisterské programy;
- na osmi univerzitách jsou nabízeny doktorské programy.

V Evropě byly založeny první kurzy na univerzitách v roce 1959 a to v Londýně a Vídni (Bunt, 1994). Na základě nedávného průzkumu (Stachyra, 2014) můžeme hovořit o 47 evropských programech při univerzitách, hudebních akademiích a asociacích, v těchto úrovních:

- pět bakalářských,
- 26 magisterských,
- čtyři doktorské,
- šest postgraduálních,
- šest bez určení stupně.

Údaje byly získány v rámci elektronického dotazníkového šetření pro evropskou zprávu Světové federace muzikoterapie (*World Federation of Music Therapy*, zkr. WFMT), nemusí být zcela vyčerpávající. Pro srovnání dílčí reporty jednotlivých zemí v Evropské konfederaci muzikoterapie (*European Music Therapy Confederation*, zkr. EMTC, 2011) poskytují tyto údaje:

- V Německu, jednom z geograficky blízkých států, běží programy v oboru muzikoterapie na 14 institucích, z nich polovina je universitního typu a vždy s magisterským stupněm.
- Z průkopnických států zmíníme Velkou Británii, kde běží programy muzikoterapie na osmi universitách, všechny jsou magisterského stupně. Programy jsou monitorovány Radou pro zdravotní a pečovatelské profese (Health and Care Professions Council). Tato Rada vede registr všech britských muzikoterapeutů a jednou za dva roky provádí audit u 2,5 % registrovaných.

V České republice probíhaly od 90. let kurzy muzikoterapie, avšak mimo akademickou půdu. V současnosti fungují kurzy muzikoterapie na soukromých školách či placené kurzy v rámci celoživotního a dalšího vzdělávání na universitách. Na českých universitách však neběží žádný bakalářský či magisterský program v tomto oboru. Pozvolnému rozšiřování muzikoterapie na universitách napomáhá řešení témat disertačních prací spojených s muzikoterapií v rámci příbuzných doktorských programů.

Muzikoterapie bývá zapojována také jako předmět v rámci jiných programů na universitách u nás, často právě na pedagogických fakultách. Takové předměty nalezneme například na (viz webové stránky jednotlivých universit):

- PdF MUNI v rámci celoživotního vzdělávání, oboru Arteterapie;
- FF MUNI jako volitelný předmět (v letech 2006 – 2013);
- PdF OSU pro studenty učitelství hudební výchovy;
- PdF UPOL pro studenty bakalářského stupně, zaměření na speciální pedagogiku (od roku 2012).

Jakou kvalitu přináší (didaktická) muzikoterapie pedagogice?

Konkrétní způsob implementace a realizace předmětů muzikoterapie na jednotlivých universitách či fakultách může být různorodý, v závislosti na typu odborného vzdělání jednotlivých lektorů (muzikoterapie má mnoho směrů) a na zaměření vzdělávaných. Analýza této probíhající implementace předmětu muzikoterapie na moravských a českých universitách by do budoucna mohla přinést zajímavé informace, prozatím však není součástí tohoto malého příspěvku. Pokusíme se naopak nastínit obecné trendy a oblasti, ve kterých by muzikoterapie mohla být přínosná jako předmět studia v pedagogických oborech, s ohledem na koncept zvyšování kvality vzdělávání učitelů:

1. Obory muzikoterapie a pedagogika celkově vytváří průniky ve svých aplikačních polích a záměrech, ačkoli tyto záměry mohou být u jedné nahlíženy jako primární

a u druhé jako sekundární. V obecnější rovině jde především o rozvoj komunikace, včetně práce s nonverbální komunikací, a rozvoj osobnosti. Proto je nasnadě výhoda sdílení odborných poznatků a informací.

2. Muzikoterapie vhodně doplňuje pedagogickou psychologii a pedagogickou diagnostiku svým zaměřením na zvukově-hudební stránku osobnosti.
3. Pedagogický optimismus, empatie a takt mohou být inspirovány muzikoterapeutickým způsobem práce s lidským potenciálem a s odkrýváním potenciálu jedince.

Muzikoterapie nabízí humanistický přístup, který rozeznává a rozvíjí - jinak často nevyužité - vnitřní zdroje klienta. Napomáhá jednotlivci v utváření lepšího sebepojetí a zároveň v odhalení vlastního skrytého potenciálu (volně podle Mt-Online, 2012; srov. definice CAMT, In Zeleiová, 2007).

4. Způsob vyvažování tlaků v současné pře-technizované postmoderní společnosti může být nahlédnut skrze prožitek didaktické muzikoterapie.
5. Muzikoterapie může přispívat k řešení pedagogické integrace a inkluze. Z teorie nabízí specifická pojetí člověka, zdraví, nemoci a postižení. Do praxe přináší podněty ve formě strategií a technik práce s jedinci s postižením (AMTA, 2006; Muscarà, 2013).

„Muzikoterapie napomáhá při bourání předsudků zjištěním, že každý člověk může být prospěšný a dávat něco ze sebe společnosti, ve které žije a již spoluutváří.“ (Vlachová, 2011, s. 33).

V kontextu vzdělávání učitelů považujeme muzikoterapii za přínosný doplňující obor. V rámci profilace studentů může přinášet novou kvalitu v rozvoji kreativity, otevřeného a kritického myšlení, způsobů diagnostiky žáka a komunikace se žákem a celkově mnoho inspirace pro práci učitele.

Použitá literatura

- AMTA. American Music Therapy Association. 2006. *Music therapy and music education. Meeting the needs of children with disabilities*. Online. Staženo dne: 7. 6. 2015. Dostupné na: http://www.musictherapy.org/assets/1/7/MT_Music_Ed_2006.pdf.
- Bruscia, K., E. 1998. *Defining music therapy*. (2.vydání) USA: Barcelona publishers.
- Bunt, L. 1994. *Music therapy: An art beyond words*. London: Routledge.
- European Music Therapy Confederation. 2011-2015. *United Kingdom*. Online. Staženo dne: 7. 6. 2015. Dostupné na: <http://emtc-eu.com/country-reports/united-kingdom/>.
- European Music Therapy Confederation. 2011-2015. *Germany*. Online. Staženo dne: 7. 6. 2015. Dostupné na: <http://emtc-eu.com/courses/germany/>.
- Goodman K., D. 2011. *Music Therapy Education and Training: From Theory to Practice*. Charles C Thomas Publisher.
- Kazík, P. 2008. *Rukověť dobrého lektora*. Praha: Grada. ISBN 9788024724539.
- Linka, A. 1997. *Kapitoly z muzikoterapie*. Rosice u Brna: Gloria. ISBN 80-901834-4-1.

- Maranto, C., D. & Bruscia, K., E. 1988. *Methods of teaching and training the music therapists*. Philadelphia: Temple University.
- Mt-online musicoterapia. 2012. *Definizioni*. Online. Staženo dne: 7. 6. 2015. Dostupné na: <http://www.mtonline.it/formazione/definizioni/>.
- Muscarà, C. 2013. *Le note dell'integrazione: esperienze di musicoterapia a scuola*. Educare.it. Online, staženo dne 7. 6. 2015. Dostupné na: <http://www.educare.it/j/temi/scuola/esperienze-e-progetti/2582-esperienze-di-musicoterapia-a-scuola>.
- Oberegelsbacher, D., Rezzadore, G. 2003. *Il potere di Euterpe :Musicoterapia a scuola e con l'handicap*. Milano: Franco Angeli.
- Pejřimovská, J., Zeleiová, J. 2011. *Dimenzie muzikoterapie*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity.
- Schnetzinger, 2014. *Music education and music therapy*. Krems: World Congress of Music Therapy.
- Stachyra, K. 2014. *Music therapy education and training from east to west: Europe report*. Round table. Krems: World Congress of Music Therapy.
- Vlachová, Z. 2011. *Hudba na hranicích*. Diplomová práce. Brno: MUNI.
- WFMT. World Federation for Music Therapy. 1999. *Guidelines for music therapy education and training*. Washington, D.C.: Education Symposium, World Congress of Music Therapy.
- WFMT. World Federation of Music Therapy. 2011. *Announcing WFMT's New Definition of Music Therapy*. Online. Dostupné z: <http://www.wfmt.info/2011/05/01/announcing-wfmnts-new-definition-of-music-therapy/>.
- Wheeler, B. (ed.). 2005. *Music Therapy Research* (2.edition). Barcelona Publishers.
- Zeleiová, J. 2007. *Muzikoterapie: Východiska, koncepty, principy a praxe*. Praha: Portál.

Kvalita - změna v profilaci chování vysokých škol a hodnocení výkonnosti a produktivity akademického pracovníka

Mgr. Pavel Vyleťal, Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání,
Zemědělská 5, 613 00 Brno, e-mail: pavel.vyletal@mendelu.cz

Ing. Pavel Vyleťal, Ph.D., Univerzita obrany, Fakulta vojenského leadershipu, Katedra
ekonomie, Kounicova 65, 662 10 Brno, e-mail: pavel.vyletal@unob.cz

Abstrakt: Příspěvek se zabývá směřováním ke kvalitě u organizací – vysokých škol. Poukazuje na důležitost představ o externích a interních cílech komplexního hodnocení kvality, které uvádí do souvislostí s „vytváření vlastností“ u akademických i ostatních pracovníků v rámci organizace. Dále poukazuje na důležitost „měření“ pro predikování plánovaných, cílových hodnot, kterých by v rámci své kvality jednotlivé organizace, typu vysokých škol, chtěly docílit. Autoři se snaží uvedeným tématem upozornit na úskalí a možnosti, která implementaci - uplatňování systému hodnocení kvality, provází.

Klíčová slova: Systém kvality, management kvality, terciární vzdělávání, inovativní přístup, výkonnost, efektivita, kultura organizace, vysoká škola, komplexní hodnocení kvality, akademický pracovník

Quality – change in shaping the behavioural profile of universities and the performance and productivity evaluation of an academic staff member

Abstract: The paper deals with the direction towards quality in organizations/universities. It highlights the importance of the concepts of internal and external objectives of comprehensive quality evaluation, which is then related to “creating characteristics” in academic and other staff members within the organization. It further comments on the importance of “measurements” for the prediction of planned, target values that the individual organisations, such as universities, would like to achieve in terms of their quality. The authors try to draw attention to the pitfalls and opportunities that accompany the application of the quality assessment system.

Key words: Quality system, quality management, tertiary education, innovative approach, performance, efficiency, corporate culture, university, comprehensive quality assessment, academic personnel

Prostředí, které obklopuje vysoké školy (VŠ), determinuje jejich chování a projevy. Musí být proto organizacemi vnímáno přiměřeně intenzivně, protože způsob reakcí na prostředí, ve kterém se nachází, ovlivňuje jejich stávající a zejména budoucí činnost.

Interakce s vnějším sociálním prostředím, obecně se zainteresovanými stranami, např. zájemci o studium, studenty, příjemci vědecko-výzkumné činnosti a dalšími zájmovými skupinami (dále „*stakeholders*“), podmiňují vznik nových přístupů.

Jedním z možných přístupů, jak reagovat na dané interakce, je nastavování vlastního vnitřního prostředí VŠ, s přihlédnutím ke zdrojům (materiálním, finančním, lidským a dalším), které má daná organizace k dispozici. Dalším z přístupů je např. orientace vnitřního prostředí zabezpečit kvalitu (... „*kvalitativní proměnu*“) ve všech oblastech činnosti příslušné organizace tak, aby VŠ mohla poskytovat společnosti dobré služby v ohledu kulturním, sociálním a ekonomickém (KVALITA, 2010). Kvalita, je tedy fenomén doby, který proniká postupně do všech vnitřních a vnějších oblastí činnosti a procesů VŠ. Za určitých předpokladů se pak může stát, např. jednou z podmínek výběru zájemce o studium absolvovat příslušnou VŠ, hodnotícím kritériem pro získání finančních prostředků atd.

Požadavek na kvalitativní změny v institucích terciárního vzdělávání (ITV) souvisí, mimo dalšími společenskými důvody, s novou orientací VŠ směrem k tzv. klientskému přístupu, po smyslu „*náš zákazník, náš pán*“. Aby byl tzv. zákazník/klient spokojen, musí být zaručeno, že si tzv. odnese to, co očekává a co zvyšuje jeho možnost uplatnitelnosti a konkurenceschopnosti na trhu práce a naplnění individuálních potřeb. Jednou z reakcí řídicího managementu k „*společenské objednávce*“, zahrnující např. uvedenou změnu vztahu k příjemci služby, je implementace komplexního řízení kvality Total Quality managementu (dále TQM), který je v rámci terciárního terénu v České republice (dále ČR) na VŠ postupně zaváděn a rozvíjen.

Mezi stěžejní požadavky každé VŠ patří vytváření takového systému TQM, který bude z hlediska vynakládaných zdrojů na činnost hospodárný, účelný a efektivní na straně jedné. Na straně druhé by měl jmenovaný systém pomoci plnit základní poslání VŠ. V obecné rovině, výše popisované náměty (potřeby a poslání), pro management kvality a ostatní zainteresované subjekty každé jednotlivé instituce, znamenají nejednoduchá zadání. Jejich řešení jsou vázána na uskutečnění mnoha požadavků, které, mimo provázanost na další dílčí cíle organizace, souvisí se strategicky rozplánovaným a precizně zvládnutým komplexním systémem hodnocení kvality. Z pohledu nastavení optimální strategie a standardů sloužících pro jeho podchycení a vlastní manažerské řízení je velmi důležité zabývat se aktuálními poznatky a informacemi o průběžném naplňování externích a interních cílů, ke kterým uvedený systém směřuje, průběhu jejich dosahování a užití v rámci procesu řízení životního cyklu produktů (tj. výstupů vysokoškolské činnosti v celém rozsahu).

V uvedeném kontextu je budování systému TQM v každé organizaci neodmyslitelně spjata s rozvojem vlastností zaměstnanců (respektive „*stakeholders*“) a měřením jejich výkonnosti a produktivity, v návaznosti na efektivitu jejich činnosti. To znamená, že při budování funkčního systému managementu kvality v rámci příslušné organizace musí být souběžně vytvářen „*Interní duální systém*“, zahrnující, vzájemně provázaný, vzdělávací systém a komplexní systém hodnocení kvality vztahující se ke

všem zaměstnancům VŠ, tj. akademickým pracovníkům a dalším pracovníkům obslužných činností, včetně dalších zainteresovaných skupin, který umožní docílit vyšší kvalitu ve stěžejních záměrech organizace, a zejména v každodenních činnostech a souvisejících výkonech u všech subjektů, spolupodílejících se na výše představeném procesu „kvalitativní proměny“ a současně se stává prostředkem k profesnímu a osobnímu rozvoji pro všechny jeho účastníky.

Představený proces instalace TQM do ITV souvisí se zlepšováním činnosti na všech organizačních úrovních a ve specifických oblastech jednotlivých VŠ, se záměrem např. dosáhnout nejvyšší mety pro oblast vzdělávání na VŠ, tzv. excelence ve vzdělávací činnosti a výzkumu, vývoji i další tvůrčí činnosti.

Předpoklady pro kvalitativní změny v organizace

Současná doba 21. stol. klade na ITV/VŠ různé nároky (např. výše uvedenou excelenci, dále je to internacionalizace vysokoškolského vzdělávání; mobilita a flexibilita vzdělávání atd.), které jsou pro ně motivy a podněty ke kvalitativním změnám ve vztahu k jejich vnitřnímu systému fungování a prováděným činnostem. Nastíněnou realitu je nutné reflektovat a přizpůsobit ji směřování a samotné chování organizace.

Mezi vnitřní a vnější faktory ovlivňující chování VŠ nebo její jednotlivé organizační části patří zejména individuální faktory (jednotlivci uvnitř/vně organizace – zástupci „stakeholders“). Z hlediska celistvého pohledu, nesmí být opomenuta proporcionalita všech ostatních faktorů (dále f.) uvnitř a vně organizace, do kterých řadíme: skupinové f. (týmy v organizaci); strukturální f. (organizační struktury); procesní f. (procesy v organizaci) a f. managementu (management organizace), a jejich vzájemné sladění. Výsledkem a zároveň zpětně ovlivňujícími prvky jsou efektivita organizace a pozitivně orientovaná (zdravě nastavená) kultura organizace.

Efektivita činnosti organizace a samotného jednotlivce v organizaci je definována, jako schopnost řešit jednotlivé pracovní úkony (činnosti) ve vymezeném čase, s důrazem na zamýšlenou kvalitu, s optimálně vynaloženým úsilím a vstupy, jejichž prostřednictvím lze plánovaného produktu, nebo služby dosáhnout. Odpovědnost za její regulaci má řídicí management organizace, který je kompetentní uvedené proměnné řídit. Nastíněnou způsobilost je nutné strategicky plánovat, kontrolovat a vyhodnocovat. Pod pojmem efektivita organizace se skrývá řada kvantitativních a kvalitativních měření ke zhodnocení výkonnosti, produktivity i jakosti.

Uvedená organizační výkonnost a ostatní vnitřní faktory jsou ve velmi úzkém vztahu s kulturou organizace. Z obecného pohledu nahlížíme na kulturu organizace jako na nosný prvek organizace, který se dle Novotné (2008) projevuje, např. vizuálním stylem (jaké má sídlo, jak je uspořádána, vzhledem pracovníků atd.); komunikačním stylem (zdvořilost, srozumitelnost, atp.); stylem jednání (spolehlivost, korektnost, apod.); ... skrze poskytované služby a vlastní produkty; osobitým přístupem k prováděným činnostem a pojmání kvality, atd.

Každá ITV/VŠ využívá své možnosti, vnitřní a vnější faktory, včetně optimálně nastavené kultury organizace, pomocí kterých dosahuje naplnění svého poslání, včetně dosažení předurčených cílů. Je však těmito faktory v případě, když je dále nerozvíjí, zpětně limitována.

Nenadál zdůrazňuje, že „organizace trvají, když se mění“ (Nenadál a kol, 2008, s. 28). Uvedené je podnětem pro řídicí management ITV, nezůstávat dlouhodobě na současném stupni vývoje organizace, nekonzervovat aktuální, doposud získanou způsobilost (pro zajištění služby a produktů), a naučené (stereotypní) chování a přístupy. Naopak je nutné se snažit hledat taková řešení, která budou v dominantních zájmech VŠ, podporovat jejich rozvoj a inovace, v souvislosti se změnami v chování, včetně široké komunikace se všemi „stakeholders“ a podporovat vlastní autodeterminaci. Prováděné změny je nutné řídit v zájmu existence trvání organizace, jako stále rozvíjejícího se sociálně-technického systému.

V uvedeném kontextu Dědina a Odcházel (2007) upozorňují na komplexnost, rozsáhlost a provázanost vazeb, vztahů a souvislostí, které je nutné vnímat a přetvářet v linii transformace. Organizace, dle jmenovaných autorů:

- je sociálním uspořádáním organizačních prvků (osob, skupin, procesů, útvarů, apod.), prostřednictvím kterých je dosahováno řízeným způsobem kolektivních cílů;
- má organizaci, tj. formu pořádku, kde každý organizační prvek má svá práva a povinnosti řídit se kritérii, která jsou odvozena z cílů stanovených pro daný prvek;
- je organizována, po smyslu strategické koncepce řídicího managementu, v zájmu které jsou organizační prvky ovlivňovány, strukturalizovány ve prospěch cílů (motivace, organizační kultury, poslání, kvality atd.).

V důsledku uvedeného ITV/VŠ musí reagovat inovativním a vztahujícím se k jakosti přístupy k profilaci svého dosavadního chování a zaměření, skrze kvalitativní změny prováděné v celé šíři organizační struktury a zájmové oblasti (např. přes důraz kladený na zajištění vyššího standardu v procesu hodnocení výkonnosti a produktivity akademických pracovníků a nejen u nich, nebo prostřednictvím zdokonalování aktivit podporující zvyšování kvality vysokoškolského vzdělávání atd.).

Orientace systému VŠ ve prospěch kvality souvisí s respektováním celé řady požadavků, které, jak se domníváme, budou znamenat pozitivní proměny v profilaci chování organizací/ITV.

Profilace chování organizace

Z uvedeného, viz předchozí odstavce, vyplývá, že profilace chování vysokých škol musí zabezpečovat a případně i měnit spektrum takových projevů a rysů organizace, které směřují k vytváření podmínek, prostřednictvím kterých dochází k naplňování základního poslání vlastní instituce a celého spektra (strategických, koncepčních aj.)

cílových záměrů. Profilaci chování organizace následně vnímáme, jako „vytváření vlastností“ pracovníků, organizace, nebo také „stanovení základních charakteristik (parametrů) vnitřní struktury a organizace určitého objektu podle kritérií vyplývajících z požadavků na jeho funkční (účelové) zaměření“ (Petráčková a kol., 2000, s. 834).

K průběžným změnám v profilaci ITV/VŠ existuje řada přirozených důvodů, např.: zajistit kvalitativní posun v činnosti (činnostech) organizace ve vztahu ke svým tzv. zákazníkům/klientům; optimalizace vnitřního uspořádání; existující a rozvíjející se konkurence mezi jednotlivými VŠ; schopnost ekonomicky zabezpečit činnost v organizaci; proměny v naplňování poslání organizace apod.

Každá případná změna profilace chování musí respektovat, v předešlém textu, uvedenou integritu organizace a její aspekty. Jedná se tak vlastně o jedinečnou příležitost, pro řídicí management, nastavit profilaci příslušné VŠ objektivně s ohledem na předpoklady které má, nebo v budoucnosti bude mít a oprostit se mnohdy od historického kontextu vzniku a existence organizace, tj. jejího stávajícího sociálního uspořádání a organizace, včetně kvalitativní dimenze v jejím celistvém rozměru.

Na základě uvedeného musí dojít, po popsání současných procesů a jejich analýze, k odstranění duplicitních nebo neúčelných činností a procesů. V některých případech lze očekávat určité „soupeření“ mezi jednotlivými autonomními subjekty (fakultami, ústavy, respektive týmy a jednotlivci) VŠ o zachování stávajícího rozsahu činnosti, nebo různých aktivit, které budou změnám v profilaci zabraňovat. Základním východiskem, pro změny konstrukce profilace chování v daném případě, je získání informací, pomocí nichž nastavujeme další reakce a postupy.

K nastíněné proměně organizace, ve vztahu ke kvalitě, by se mělo přistoupit, v souhrnné komplexnosti, po smyslu „vše souvisí se vším“, kompaktním a integrovaným přístupem k problematice řízení, myšlením v souvislostech a s určitou mírou kreativity, na pozadí zdravého selského rozumu. Naznačený přístup následně znamená – aktuální (a zejména aktivní) zabezpečení vzdělávací a tvůrčí činnosti a souvisejících činností v rámci příslušné organizace VŠ.

To znamená, že např. k tvorbě systému vnitřního hodnocení kvality je nezbytné přistupovat nikoli jako k souboru náhodně seskupených informací, ale jako k systému, který bude trvale součástí existence příslušného subjektu.

Cíl

Dosud naznačené znamená, že jsme součástí přelomového okamžiku, ve kterém dochází, ve společnosti, v terénu ITV/VŠ, k postupnému vybalancování představ, na zajištění kvality v celé její dimenzi, v obou jejích rovinách (externí a interní). Autoři příspěvku podporují odbornou diskusi týkající se nastavení kvality na VŠ a nabízí svůj úhel pohledu. V kontextu uvedeného se zaměří za 1. na shrnutí požadavků dotýkajících se cílů komplexního systému hodnocení kvality (dále „Klasifikace“), včetně prostředků

a podmínek k jejich dosažení; za 2. se pokusí předložit „*Námět k vyhodnocování výkonnosti a produktivity práce u akademických pracovníků*“ (dále „*Námět*“).

Metodika

Na podkladě evropských a národních dokumentů a na základě soustředění získaných teoretických znalostí z odborné literatury a seznámení se s problematikou z praxe, kdy je usuzováno z dějů, které obklopují zkoumanou oblast (tj. odbornou debatu k stanovení a hodnocení kvality VŠ) a její subjekty (jednotlivce a skupiny účastníci se rozpravy), dochází prostřednictvím teoretického diskursu, který je směřován do zájmové oblasti managementu kvality ITV, za užití standardních metod teoretického zkoumání, k zpracování konceptů: „*Klasifikace*“ a „*Námět*“.

Výsledky a diskuse

Total Quality management, který dbá na realizaci kvalitativní dimenze, v rámci příslušné VŠ, by nastíněný profil, utváření kvality, ve vztahu k oběma rovinám, měl uvádět v život, zejména prostřednictvím principu „*dosahování úspěchu díky schopnostem pracovníků*“ a dalších sedmi principů excelence (Nenadál, Hutýra, Petříková, Vykydal, 2014, s. 10), s důrazem na zachycení pozitivních impulsů vyplývajících z vlastní identifikace příležitostí a hrozeb ve vztahu k nastavované „*kvalitativní proměně*“ a na základě kontinuálně, k samotnému průběhu procesu, prováděné evaluace všech účastných stran. Jednotlivé managementy kvality VŠ by v nastíněném kontextu měly klást důraz na vytváření takového modelu komplexního hodnocení kvality, za pomoci kterého budou požadovanou kvalitu, v strategicky organizovaném systému a daném časoprostoru, mít možnost „*formovat*“ (tj. zpřesňovat, rozvíjet a zvyšovat).

Z uvedeného vyplývá, že získání představy o cílech komplexního systému hodnocení kvality představuje pro zástupce TQM jednotlivých VŠ zcela zásadní směr, kterým by se při utváření svého institucionálního pohledu, na žádanou kvalitu, měli primárně zabývat. Nastíněný předpoklad je v souladu se standardy organizace Evropská asociace pro zajišťování kvality ve vysokém školství (European Association for Quality Assurance in Higher Education), popsány v dokumentu Standardy a směrnice pro vnitřní a vnější zajišťování kvality v evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání (ESG), (Standards, 2015).

Autoři příspěvku, v naznačeném vnějším a vnitřním prostoru, spatřují možnost pro klasifikaci požadavků a dalších podmínek, vytvářející bázi pro definování cílů komplexního systému hodnocení kvality (tzn. na co zaměřit úsilí ke kvalitativnímu rozvoji; čemu se věnovat; kde hledat možnosti ke změnám). Usuzují, že by pozornost managementu kvality měla být orientována na pozitivní kvalitativní posun v požadavcích vyplývajících z externího prostředí „*vně*“ ITV/VŠ:

- **daných zákonem o vysokých školách**, který formuluje základní předpoklady pro zabezpečení naplnění smyslu a účelu zřízení VŠ;

- **plynoucích z postupů pro institucionální akreditaci studijních oborů** fakult, ústavů, příslušné VŠ a z **užívání národního kvalifikačního rámce terciárního vzdělávání;**
- **kladených na zvyšování kvality výstupů - produktů VŠ a výsledků vědecko-výzkumné činnosti ve vztahu k praxi a jejich vlastní aplikační realitě,** kde by bylo např. vhodné zaměřit pozornost na „aktivní“ přenos výsledků z akademické půdy VŠ do praxe; na prohloubení komunikace mezi teoretickým a aplikačním prostředím atd.

Pro naplnění vytknutých požadavků, vycházejících z tzv. externího prostředí ITV/VŠ, je nutné vytvořit prostředky a podmínky:

- **pro posuzování potřeb VŠ** a s ní svázaných organizačních jednotek (fakult, ústavů, center, apod.) na zdroje finanční, personální, investiční, apod.;
- **pro zvýšení úrovně a prestiže VŠ** se zaměřením na propagaci školy a jejich organizačních složek;
- **pro komparaci srovnatelných VŠ** a jejich organizačních jednotek.

Souběžně by pozornost managementu kvality měla být orientována na pozitivní kvalitativní posun v požadavcích vyplývajících z interního prostředí „uvnitř“ ITV, kdy je v zájmu VŠ:

- **zvyšovat kvalitu řízení** (v oblastech plánování, provádění, kontroly) a stále zlepšovat vnitřní organizační systém včetně **výkonnosti jednotlivých článků systému řízení** (např. fakulta - katedra - předmětová skupina - jednotlivec), s ohledem na poslání a působnost subjektu;
- **dbát na profesně-kariérový rozvoj akademických pracovníků** s ohledem na kritéria a výstupy **pro akreditační proces** a zvyšování konkurenceschopnosti jednotlivce ve struktuře článků řízení (např. v rámci předmětové skupiny nebo katedry, oboru, apod.);
- **přiměřeně zvyšovat nároky na personál tzv. obslužných činností,** s ohledem na jejich určení v rámci organizačního uspořádání VŠ;
- **postupně zdokonalovat výukový proces** fakulty (ústavu atd.) včetně komunikace mezi účastníky procesu vzdělávání;
- **zvyšovat úroveň vědecko-výzkumné činnosti** s ohledem na její využitelnost z pohledu specifčnosti zaměření a užitečnosti pro rozvoj vlastního oboru a příslušně orientovanou praxi.

Pro naplnění vytknutých požadavků a dalších podmínek, vycházejících z tzv. interního prostředí ITV/VŠ, je nutné vytvořit prostředky a podmínky:

- **k řízení a hodnocení průběhu procesu životního cyklu produktů VŠ,** plus identifikovat zvláštnosti a specifika odborného zaměření a využitelnost dosažených výsledků činnosti pro vnitřní a vnější potřebu VŠ;
- **umožňující rozvíjet dlouhodobou strategii rozvoje VŠ s adekvátní představou o administrativní a nákladové náročnosti,** ve vztahu k jednotlivým organizačním jednotkám a dosahované kvalitě výstupů;

- tj. **koncipovat systém TQM jako otevřený s vědomím dalších možností směřování v procese „kvalitativní proměny“ a „formace kvality“.**

Výše uvedené požadavky dotýkající se cílů komplexního systému hodnocení kvality naznačují, že se jedná o velmi rozsáhlý a komplikovaný systém, který by měl být managementem kvality VŠ řešen v součinnosti se všemi subjekty „stakeholders“ spolupodílejícími se na popisovaném procesu „kvalitativní proměny“ v terénu VŠ. Úplné naplnění výše uvedených prostředků a podmínek je nemalým a jistě i nelehkým úkolem, kterého logicky nikdy nebude dosaženo v plném rozsahu. Komplexní systém hodnocení kvality je, v daném smyslu, opatřením k stálému rozvoji a realizaci souboru dílčích prvků naznačeného procesu, které byly identifikovány, s přiřazenou odpovědností „subjektu“ podle organizační struktury a v návaznosti na monitorování provádějících procesů, např. výkonnosti a produktivity jednotlivých vlastníků procesů a dalších účastníků procesů. Uvedené znamená, že k měření je nezbytné přistoupit kupř. pomocí měření procesů z hlediska zmiňované výkonnosti a produktivity, kde vnitřním zákazníkem jsou výhradně vlastníci procesů, u kterých jsou měření realizována (Nenadál, 2001).

Výsledek monitorování by měl poskytnout data a informace ke zlepšení činnosti. Zlepšování může být založeno pouze na základě měření a hodnocení, neboť lze uplatnit premisu: „*Chceme-li řídit, musíme vědět, a máme-li vědět a ne se pouze domnívat, musíme být schopni měřit*“ (Bazala a kol., 2006, s. 63).

Poznámka autorů: Změny v profilaci příslušného typu VŠ a existenci funkčního systému monitorování činnosti zaměstnanců školy považují autoři za základní podmínku možného zabezpečování a zlepšování kvality.

Jedním z rozhodujících prvků měření, přispívající k celistvému systému „formace kvality“, je realizace vnitřního hodnocení výkonnosti a produktivity jednotlivých zaměstnanců (akademických pracovníků a pracovníků obslužných profesí).

Soustředíme-li pozornost např. na měření výkonnosti a produktivity u akademických pracovníků, můžeme konstatovat, že se před námi otevírá jedna z vážných úvah. Zní: „*Jak správně vyhodnotit výkonnost a produktivitu práce u akademických pracovníků?*“.

Námět k vyhodnocování výkonnosti a produktivity práce u akademických pracovníků

Pro definování výkonnosti lze podle Nenadála (2001, s. 187) využít, dle terminologie Evropské nadace pro jakost (EFQM - European Foundation for Quality Management), citace „*výkonnost je míra dosahovaných výsledků jednotlivci, skupinami, organizací, procesy*“.

Hodnocení úrovně plnění dosahované hodnoty výsledku procesu by vždy mělo být porovnáno s definovanou, plánovanou, nebo cílovou hodnotou procesu.

Určitá omezení při využití nástrojů a metod využívaných pro měření výkonnosti jednotlivců v organizaci, na základě dosavadních zkušeností, plynou zejména z pohledu

přesnosti, sledovatelnosti a přístupu při odhadování plánovaných, cílových, vzdělávacích, vědecko-výzkumných, ekonomických a dalších kritérií činnosti a také z vyhodnocování jejich skutečnosti, včetně produktivity. Při predikování plánovaných, cílových hodnot výsledku jsou dalším možným omezením zejména nepřesnosti při identifikování a odhadování potřeb a požadavků subjektů, s kterým příslušný řídicí organizační stupeň VŠ vstupuje do interakce (jedinec – zaměstnanec, student, absolvent a ostatní subjekty - organizace a instituce). Do prostoru omezení procesu hodnocení akademického pracovníka lze dále zahrnout i požadavek na schopnost organizace zcela přesně identifikovat a popsat procesy chování (jejich vstupy a výstupy), včetně volby nástrojů a metod k měření.

Poznámka autorů: Zásadním požadavkem na užívání nástrojů a metod pro monitorování uvedené výkonosti a produktivity v organizaci je jednoduchost a srozumitelnost z důvodu jejich pochopení všemi zúčastněnými stranami.

Činnost jednotlivce – akademického pracovníka je však velmi různorodá, je založena na činnosti bezprostředně související s jeho pracovním zařazením v organizaci. Je však dále rozšířena o řadu aktivit, které koná v rámci organizace a v řadě případů i mimo ni. Rozhodující hodnotící oblasti, které jsou již v současné době, při monitorování, využívány:

- pedagogická činnost;
- věda a výzkum;
- organizační činnost;
- ostatní.

V rámci vytknutých oblastí lze pro daného jednotlivce určit konkrétní hodnotící kritéria.

V obecné rovině by měla použitá kritéria pro hodnocení výkonnosti a produktivity akademických pracovníků synergicky popisovat rozsah zapojení pracovníka v systému organizace. Pořád tomu tak, ale v realitě hodnocení výkonnosti akademického pracovníka stále není. Dosud používané nástroje a techniky většinou slouží pouze k sumarizaci již dosažených výsledků, nerespektují a nerozlišují kupř. funkční zařazení na příslušném organizačním stupni řízení, nebo některé důležité vlastnosti pracovníka podle jeho dosažené vědecké nebo pedagogické hodnosti, např. skrze dosažení stupňů jednotlivých kompetencí a podobně. Ve vrcholovém managementu ITV/VŠ se dokonce setkáme se slovním obratem „*standardní akademický pracovník*“, ale „*Kdo z nás akademických pracovníků se za něj může považovat a kdo bude ten, který se bude pyšnit statusem převyšující standard (nadstandardní ... excelentní pracovník), nebo naopak se možná bude stydět za stav nedosahující standardu?*“, „*Jaká kritéria musí jeden, jak druhý naplňovat, nebo nenaplňovat?*“. Zde se upřesňujících odpovědí prozatím také nedočkáme. Navazující otázkou může být: „*Stačí nám, v kontextu honby za vyšší kvalitou, excelencí, pojetí standardu?*“. Přece vynikajících výsledků by měli dosahovat i ti tzv. standardní –

průměrní akademičtí pracovníci. Autoři se nesnaží úvahu dále rozvíjet, ponechávají prostor volně k možné navazující diskusi.

Prozatímní nástroje (respektive techniky) vykazují nedostatky, nikoliv jenom v nedostatečně vyladěných standardech sloužících pro samotné hodnocení, ale domníváme se, že by bylo vhodné, z důvodu objektivitě hodnocení, zmenšit, v předchozím textu, uvedená omezení pro hodnocení, a naopak zařadit atributy organizace, zcela přesně identifikovat a popsat procesy chování. V souvislosti s uplatněním systému kvality by mělo dojít u jednotlivých akademických pracovníků k vymezení jejich osobních měřitelných skutečností, nastavení plánovaných hodnot a následně k jejich vyhodnocení dle skutečnosti. Ty by potom měly sloužit jako hodnotící prvek výkonosti a produktivity akademického pracovníka.

Závěr

Zavedení komplexního systému hodnocení kvality zcela jistě přispěje k procesu instalace nové koncepce obrazu kvality do ITV na VŠ a vytvoření předpokladů pro jejich další rozvoj. Musí být však rozvíjen v souvislostech „Klasifikace“, které výsledný efekt zvýrazní. Mezi zásadní patří změna profilace chování organizace a uplatněné systémy hodnocení výkonnosti a produktivity akademických (viz „Námět“) a dalších pracovníků VŠ.

Potřeby odborné a laické veřejnosti v ČR a v Evropské unii na ITV, jsou dnes směřovány ke stále vyšší kvalitě v profilu jejich aktivit a činností. Je očekávána nejvyšší možná forma profesionalismu a excelence. Vysoké školy v ČR se snaží přizpůsobovat se aktuálním požadavkům. Jedná se o komplikovaný proces, kde je nutné počítat s problémy, ale věrme, že máme dobrou výchozí pozici, která nám dává možnosti pro „kvalitativní proměnu“ bez větších nedostatků.

Použitá literatura

BAZALA, J. a kol. *Logistika v praxi: praktická příručka manažera logistiky*. Praha: Verlag Dashöfer, 2006. ISBN 80-86229-71-8.

DĚDINA, J., ODCHÁZEL, J. *Management a moderní organizování firmy*. Praha: Grada Publishing, 2007, 328 s. ISBN 978-80-247-2149-1.

KVALITA [online]. Praha: MŠMT, 01. 08. 2010 [cit. 2015-06-15]. Dostupné z: <http://kvalita.reformy-msmt.cz/detaily-projektu>

NENADÁL, J. *Měření v systémech managementu jakosti*. Praha: Management Press, 2001, 320 s. ISBN 80-7621-054-6.

NENADÁL, J. a kol. *Integrovaný systém řízení*. Praha: Verlag Dashöfer, 2008, svazek 2, část 7, díl 1. ISSN 1801-8165.

NENADÁL, J. a kol. *Metodika komplexního hodnocení kvality ITV/VŠ*. Praha: MŠMT, 2014, 89 s. ISBN 978-80-87601-22-8.

NOVOTNÁ, E. *Sociologie organizace*. Praha: Grada Publishing, 2008, 112 s. ISBN 978-80-247-2428-7.

PETRÁČKOVÁ, V. a kol. *Akademický slovník cizích slov A-Ž*. Dotisk. Praha: Academia, 2000, 836 s. ISBN 80-200-0982-5.

Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG) [online]. (Standardy a směrnice pro vnitřní a vnější zajišťování kvality v evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání). Schváleno Konferencí ministrů v Jerevanu, 14. -15. 05. 2015 [cit. 2015-06-15]. Dostupné z: http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/05/ESG_endorsed-with-changed-foreword.pdf.

Jak se mění chyby studentů vysoké školy u zkoušky

Ing. Václav Ždímal, Ph.D., Mendelova univerzita v Brně, Agronomická fakulta, Ústav aplikované a krajinné ekologie, Zemědělská 1, 61300 Brno, e-mail: vaclav.zdimal@mendelu.cz

Abstrakt: Zkouška je nejběžnějším ukončením předmětu při studiu na vysoké škole. Některé předměty teoretického základu se v průběhu času mění nepatrně. Jedním z nich je i předmět Základy projektování, zaměřený na základy technických norem a principů technického kreslení. Písemná zkouška probíhá od roku 2006 do současnosti obdobně a lze porovnat, jak se změnily chyby studentů. Nastal celkový pokles počtu studentů, ale průměrné hodnocení je prakticky stejné. Pro analýzu chyb studentů byl použit postup zakotvené teorie a definovány jednotlivé kategorie chyb. Ubylo chyb v kategoriích představivost a nepozornost, přibylo chyb v kategoriích a měřítko popis.

Klíčová slova: zkouška, chyba, student, změna

How university students' mistakes in exams change

Abstract: An exam is the most common conclusion of a university course. Some theoretical courses change only very slightly over the course of time. One of them is Principles of Designing, which focuses on basic technical standards and principles of technical drawing. A written exam has been done in this course in a similar fashion since 2006 and thus allows us to compare how student's mistakes have changed. The number of students has decreased but the average grade is practically the same. The method of grounded theory was used for the analysis of student's mistakes and the categories of mistakes were defined. The number of mistakes has decreased in the area of imagination and inattention; however, mistakes in the categories of scale and description have increased.

Key words: exam, mistake, student, change

Každá generace již od dob starého Řecka říká, že generace následující je horší, než byli oni. Případně pokud již následujících generací bylo více, že je to horší a horší. Pomineme-li v tomto pojetí obtížně definovatelný pojem horší, tím, že se tento jev opakuje, lze jej považovat za sporný. Zcela jistě ale dochází ke změnám nových generací oproti generacím starším. Každá generace vyrůstá v jiné době, za jiných okolností a v jiném prostředí. Ale říci že je lepší nebo horší než generace předchozí asi nelze.

V dnešní době žijí vedle sebe generace, které se narodily a vyrůstaly za velice odlišných podmínek. Technický a společenský pokrok, především v devadesátých letech dvacátého století, přinesl velké změny v našich životech. Digitální revoluce přinesla nová

komunikační média, která byla přijata širokou veřejností. Lidé začali používat mobilní telefon, který se společně s počítači a internetem stal fenoménem měnícím společnost a člověka. Zároveň s masovým používáním nových komunikačních technologií se začaly objevovat i jejich negativní důsledky. Trvalá dostupnost jako výhoda je vykoupena trvalou dostupností jako nevýhodou, používání mobilních telefonů zatěžuje rodinný rozpočet, člověk si tak zvykl na mobilní telefon, že při jeho ztrátě jej zachvacuje panika, a lidé jej vnímají jako svoji součást.

Vývoj techniky a nástup nových zařízení a modelů je velmi rychlý a člověk se z hlediska času techniky prakticky nevyvíjí. Změny, které nastaly, lze pochopit pouze společným přístupem mnoha disciplín. K těmto oborům patří psychologie, sociologie, umění, design, inženýrské a počítačové vědy, lingvistika, filozofie, fyziologie, antropologie, ergonomie, umělá inteligence a další.

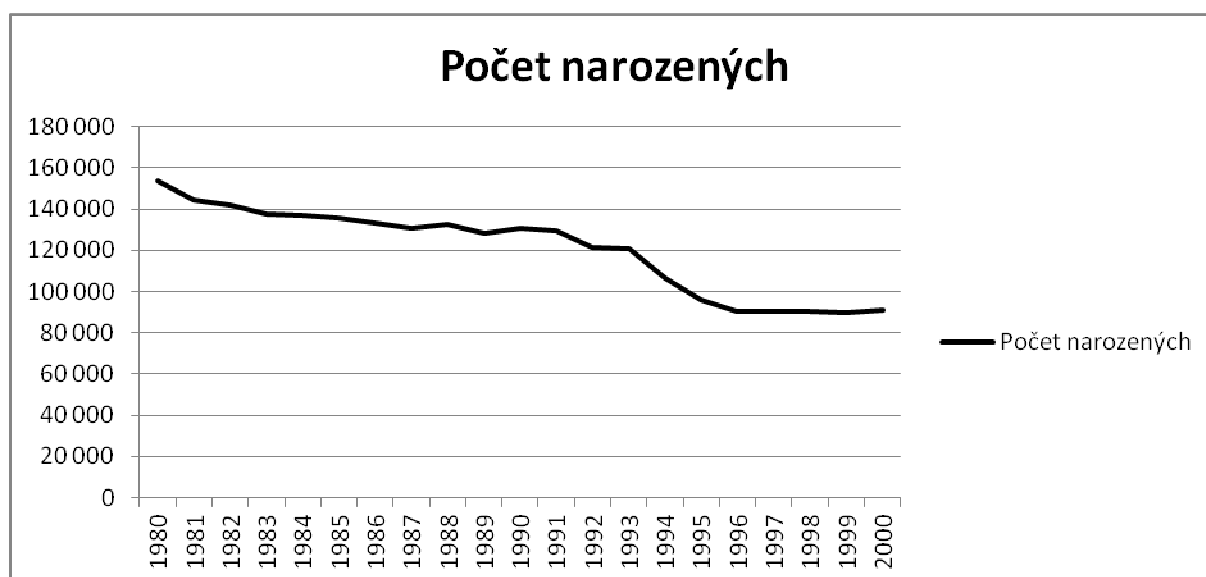
Změny, které se udály ve společnosti a technice, se nevyhnuly ani Mendelově univerzitě v Brně. Přicházejí sem studenti různých generací, za posledních deset let generaci X (Generace X, 2015) vystřídala generace Y (Generace Y, 2015). Přesto existují některé předměty teoretického základu, které se v průběhu času mění nepatrně. Jedním z nich je i předmět Základy projektování (Filip, 2005), zaměřený na základy technických norem a principů technického kreslení. Tento předmět je zakončen zkouškou. Písemná část zkoušky probíhá od roku 2006 do současnosti obdobně a lze porovnat, jak se změnilы chyby studentů.

Cíl

Cílem příspěvku je porovnat chyby, které studenti udělali při zkoušce v roce 2006 a v současnosti. Jedná se o chyby v písemné části zkoušky z předmětu Základy projektování. Předmět Základy projektování je vyučován v prvním semestru studia bakalářských oborů Agroekologie a Pozemkové úpravy a ochrana půdy.

Metodika

Výzkumný soubor tvoří studenti prvního ročníku Agronomické fakulty Mendelovy univerzity v Brně. Byli přijati na obory Agroekologie a Pozemkové úpravy a ochrana půdy a většinou jim jim 19 let, tzn jsou narozeni v roce 1987 a 1995. Na Obrázku 1 pro informaci vidíme, jaký byl v daných letech počet narozených, tzn z jak početných ročníků studenti pocházejí.



Obrázek 1. Počet narozených

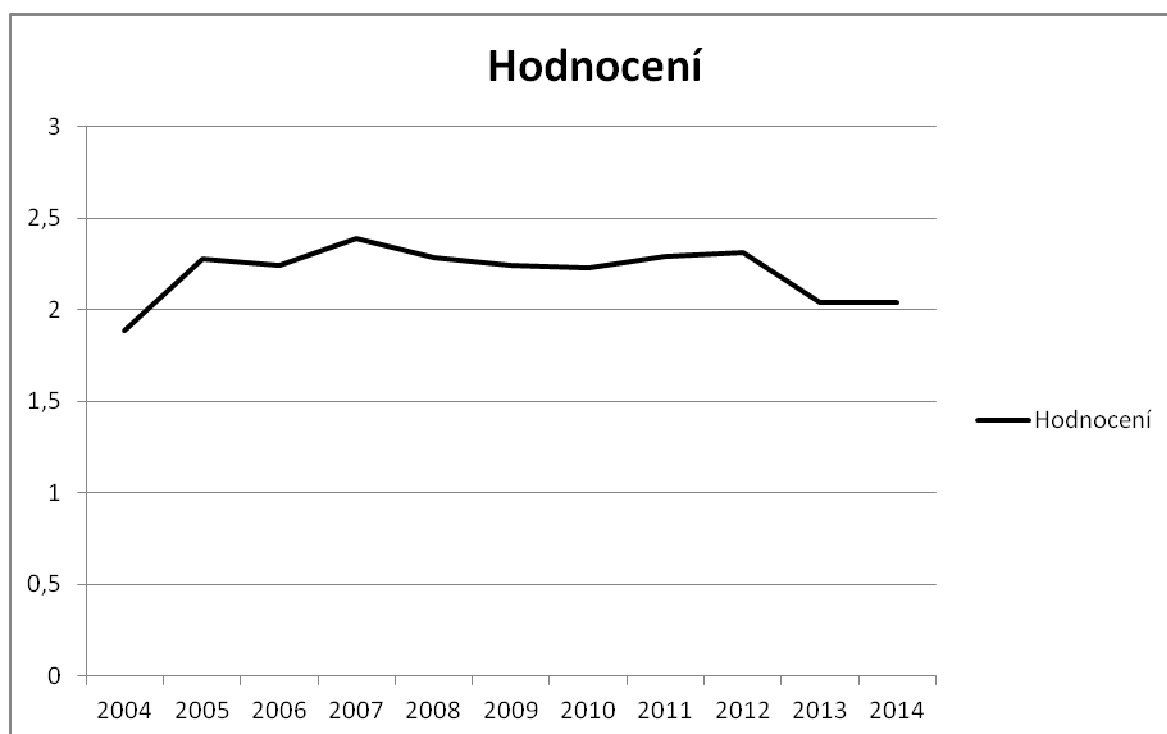
Zdroj: ČSÚ

Počet studentů předmětu Základy projektování poklesl od roku 2004 do roku 2014 ze 190 na 88. Tabulka 1 ukazuje počty studentů v jednotlivých letech, počty studentů úspěšně ukončených a procento studentů úspěšně ukončených.

Tabulka 1. Počty studentů v jednotlivých letech

Rok	Počet studentů:	Úspěšně ukončených:	% úspěšně ukončených:
2004	190	157	83
2005	155	113	73
2006	138	94	68
2007	166	114	69
2008	171	127	74
2009	160	114	71
2010	128	93	73
2011	130	95	73
2012	121	95	79
2013	95	67	71
2014	88	61	69

Celkové průměrné hodnocení všech studentů je po celou dobu prakticky stejné a je uvedeno na Obrázku 2. Výjimkou je rok 2004. V tomto roce byl použit odlišný test, proto je celkové hodnocení odlišné.



Obrázek 2. Průměrné hodnocení všech studentů

Pro porovnání chyb, které studenti udělali v písemné části zkoušky, byly zvoleny roky 2006 a 2014. Tento předmět je vyučován v zimním semestr a pro označení zimního semestru školního roku 2006/2007 je používáno označení 2006. Ze souboru písemných částí zkoušky bylo v roce 2006 a v roce 2014 náhodně vybráno 50 testů, které byly dále analyzovány. Každý test sestává ze čtyř otevřených otázek. Pro analýzu testů byla zvolena Zakotvená teorie (Strauss a Corbinová, 1999) s použitím otevřeného a axiálního kódování. Tento postup nelze považovat za laboratorní experiment, protože lze předpokládat, že dřívější ročníky předali informace o předmětu aktivním studentům.

Výsledky a diskuze

Studenti, kteří v letech 2006 a 2014 skládali zkoušku z předmětu Základy projektování, byli narozeni v letech 1987 a 1995. V roce 1987 se v České republice narodilo 130 921 dětí a v roce 1998 96 097 dětí. Pochází z rozdílně početných populací a v roce 2014 bylo pro ně snazší být přijat ke studiu na vysoké škole.

Počet studentů studujících předmět Základy projektování poklesl od roku 2006 ze 138 na 88 v roce 2014. Jedná se o výrazný pokles počtu studentů.

Do průměrného hodnocení všech studentů byly zahrnuty všechny pokusy a známky s výjimkou hodnocení F. Průměrné hodnocení všech studentů je odlišné v roce 2004, kdy bylo 1,9. V tomto roce byl použit jiný test než v letech následujících. Od roku 2005 do roku 2014 se průměrné hodnocení pohybovalo od 2,0 po 2,4. Nejlepší bylo v roce 2013, kdy dosáhlo hodnoty 2,0. Průměrné hodnocení lze pokládat za prakticky konstantní.

Pro analýzu chyb studentů byl použit postup zakotvené teorie a definovány jednotlivé kategorie chyb. Po postupu otevřeného a axiálního kódování bylo definováno pět kategorií a počty chyb v jednotlivých kategoriích jsou uvedené v Tabulce 2. Počet chyb byl zaznamenán u 50 studentů v obou termínech a u jednotlivých studentů se stejná chyba mohla vyskytnout vícekrát.

Tabulka 2. Počet chyb v jednotlivých kategoriích

Kategorie chyb	ZS 2006/2007	ZS 2014/2015
Představivost navíc	6	0
Nepozornost zadání	11	7
Špatná představivost	52	48
Špatné měřítko	21	22
Špatný popis	12	25

Do kategorie „představivost navíc“ byly zahrnuty chyby, kde studenti nakreslili více prvků, než měli. Kategorie „nepozornost zadání“ představuje chyby, kdy si studenti špatně přečetli zadání. V kategorii „špatná představivost“ jsou chyby, kdy si studenti nedokázali představit trojrozměrný objekt a správně jej zakreslit v dvojrozměrném zobrazení. U kategorie „špatné měřítko“ studenti nedokázali použít správné měřítko a chyby v kategorii „špatný popis“ znamenaly nesprávně popsany objekt.

V kategorii „představivost navíc“ chyby se počet chyb snížil na nulu, v kategorii „nepozornost zadání“ se počet chyb snížil z jedenácti na sedm. V těchto dvou kategoriích můžeme hovořit o značném snížení počtu chyb studenty. V kategorii „špatná představivost“ došlo pouze k mírnému snížení počtu chyb a v kategorii „špatné měřítko“ k mírnému zvýšení počtu chyb. V těchto dvou kategoriích zůstal počet chyb prakticky zachován. V kategorii „špatný popis“ se počet chyb zvýšil ze dvanácti na dvacet pět, což lze považovat za výrazné zvýšení.

Závěr

Každá generace již od dob starého Řecka říká, že generace následující je horší, než byli oni. I já jsem někdy měl pocit, že současní studenti jsou horší než ti minulí a zároveň stále čekám, kdy noví studenti budou umět dobře pracovat s počítačem. Předmět Základy projektování je zaměřený na základy technických norem a principů technického kreslení a jeho obsah se prakticky nemění. Tento předmět je zakončen zkouškou a písemná část probíhá od roku 2006 do současnosti prakticky stejně a je možné porovnat, jak se změnila chyby studentů. Celkové průměrné hodnocení se prakticky nezměnilo. Pro analýzu testů byla zvolena Zakotvená teorie a definováno pět kategorií chyb. V kategoriích „špatná představivost“ a „špatné měřítko“ zůstal počet chyb prakticky zachován. V kategoriích „představivost navíc“ a „nepozornost zadání“ došlo ke znatelnému snížení počtu chyb studenty. V kategorii „špatný popis“ se počet chyb výrazně zvýšil. Znamená to, že nedošlo k žádnému výraznému zhoršení výsledku

studentů u zkoušky, právě naopak. Celkově došlo spíše k mírnému zlepšení a nelze potvrdit, že noví studenti jsou horší než ti dřívější.

Použitá literatura

FILIP, J., ŽDÍMAL, V., TICHÁ, M. *Základy projektování*. 1. vyd. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2005, 193 s. ISBN 80-7157-917-3.

Generace X. In: Wikipedia: the free encyclopedia [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001–, [cit. 2015-07-02]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Generace_X.

Generace Y. In: Wikipedia: the free encyclopedia [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001–, [cit. 2015-07-02]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Generace_Y.

Počet a struktura narozených [online]. Praha: Český statistický úřad, 2011, [cit. 2015-07-02]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20566735/400811a1.pdf/14a0edab-1b31-4ff9-8e32-34bbb120c61f?version=1.0>.

STRAUSS, Anselm L a Juliet M CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Vyd. 1. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999, 196 s. ISBN 80-85834-60-x.

Název: **Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2015**

Editoři sborníku: Lenka Danielová, Josef Schmied

Vydavatel: Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno

Vydání, rok: První, 2015

Publikace neprošla jazykovou úpravou

ISBN 978-80-7509-287-8