

## MONOGRAFIE

---

Vybrané trendy celoživotního učení  
v České republice  
a dalších státech Evropské unie

---

Lenka Danielová  
Dita Janderková  
Pavel Vyleťal  
Lucie Foltová  
(editoři)

**Vybrané trendy  
celoživotního učení  
v České republice  
a dalších státech  
Evropské unie**

Mendelova univerzita v Brně  
Brno 2013



## INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

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

### Citace:

DANIELOVÁ, L., JANDERKOVÁ, D., VYLEŤAL, P., FOLTOVÁ, L. (editoři). *Vybrané trendy cestovního vzdělávání v České republice a dalších státech Evropské unie*. 1. vyd. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2013. 275 s. ISBN 978-80-7375-883-7 (CD-ROM).

### Recenzovali:

doc. PhDr. Zdeněk Friedmann, CSc.  
doc. Ing. Rudolf Horák, CSc.

Publikaci schválila vědecká rada nakladatelství.

# Obsah

<b>1 Vzdělávání pedagogických pracovníků</b>	<b>7</b>
Úvod	8
1.1 Detské jasle – edukačné, či sociálne inštitúcie? (Zita Baďuríková)	10
1.2 Súčasný stav prípravy učiteľov profesijných predmetov na prácu s dospelými v podmienkach stredných odborných škôl v SR (Tímea Zaťková)	17
1.3 Počáteční vzdělávání učitelů odborných předmětů středního vzdělávání v oboru hotelnictví, gastronomie a turismus (Jan Žufan)	24
1.4 Príprava učiteľov na neštandardné situácie – podvádzanie žiakmi (Eleonóra Černáková)	32
1.5 Bolonský proces a implementácia jeho odporúčaní na pedagogických fakultách v Slovenskej republike (Simona Chuguryan, Gabriela Petrová)	39
1.6 Vysokoškolská príprava učiteľov v kontexte transformačných procesov (Gabriela Petrová, Jana Duchovičová)	58
1.7 Některé problémy evaluace vysokoškolských učitelů (Dana Linhartová, Lenka Danielová)	78
1.8 Rámec profesních kvalit učitele jako cesta profesního rozvoje učitelů (Nataša Mazáčová)	89
1.9 Komenského pojetí celoživotního vzdělávání a potřeby evropské společnosti 21. století (Jiří Semrád, Milan Škrabal)	96
1.10 Filosofie výchovy ve vzdělávání pedagogických pracovníků (Ivana Nekvapilová)	100
1.11 Motivace žáků ZŠ a studentů SŠ ke studiu technických oborů (Lenka Kretschmerová)	107
1.12 Informační a čtenářská gramotnost (Věra Radváková)	116
1.13 Informační gramotnost a digitální generace (Jiří Potáček)	121
1.14 Struktura a hodnocení informačních zdrojů využívaných žáky středních škol při kariérovém rozhodování (Petr Hlaďo)	125
1.15 Problematika vzdělávání ředitelů škol (Václav Trojan)	130
Závěr	135
Literatura	139
<b>2 Další odborné vzdělávání</b>	<b>148</b>
Úvod	149
2.1 Vzdělávání úředníků v Moravskoslezském kraji (Vojtěch Beck)	150
2.2 Prohlubování finanční gramotnosti neoficiálním vzděláváním (Josef Budík)	156
2.3 Využití eLearningu při naplňování aktuálních vzdělávacích potřeb pracovníků hotelů a restaurací (Jan Hán, Zdena Lustigová)	161
2.4 Neformální vzdělávání v podmínkách Mendelovy univerzity v Brně (Lenka Danielová, Dita Janderková, Marie Horáčková)	167
2.5 Sociální partnerství jako nástroj neformálního vzdělávání (Lenka Danielová, Dana Linhartová)	179
2.6 Studium psychologie v rámci celoživotního vzdělávání (reflexe posluchačů studia i učitelů) (Věra Kosíková)	188

2.7 Význam ověřování způsobilosti osob řídit projekty v oblasti školství a vzdělávání (Pavel Máchal, Jaromír Pitaš) . . . . .	195
2.8 Flexibilno-analytický prístup k potrebám ďalšieho profesijného vzdelávania (Viera Prusáková) . . . . .	199
2.9 Škola hotelového servisu v Jekatěrinburgu (Rusko): technologie tvoření (Liubov Ryashko) . . . . .	205
2.10 Koncept „staff development“ na ČVUT v Praze (Monika Součková) . . . . .	209
2.11 Současná výchova – vzdělávání (edukace) (ne)pedagogických pracovníků volnočasových aktivit v kontextu sociálních proměn (Pavel Vyletál) . . . . .	212
Závěr . . . . .	219
Literatura . . . . .	221
<b>3 Seniorské vzdělávání . . . . .</b>	<b>225</b>
Úvod . . . . .	226
3.1 Motivácia v edukácii seniorov (Miroslav Krystoň) . . . . .	227
3.2 Psycho-sociální aspekty vzdělávání seniorů (Eva Hrudová) . . . . .	233
3.3 Vliv edukačního programu v rámci U3V na subjektivní prožívání sociální role seniorů (Jana Miňhová, Vladimíra Lovasová, Václav Holeček) . . . . .	235
3.4 Aktivizace seniorů a její role v prevenci syndromu geriatrické křehkosti (Eva Nechlebová) . . . . .	240
3.5 Poskytování logopedické intervence v domovech pro seniory (Petr Kopečný, Jiřina Klenková) . . . . .	245
3.6 Význam edukačních programů pro seniory v prevenci aktivního stáří (Markéta Šauerová) . . . . .	251
Závěr . . . . .	257
Literatura . . . . .	259
<b>Seznam autorů . . . . .</b>	<b>262</b>
<b>Souhrn . . . . .</b>	<b>265</b>
<b>Summary . . . . .</b>	<b>266</b>
<b>Seznam tabulek . . . . .</b>	<b>267</b>
<b>Seznam obrázků . . . . .</b>	<b>269</b>

# Kapitola 1

## Vzdělávání pedagogických pracovníků

Zita Baďuríková  
Eleonóra Černáková  
Lenka Danielová  
Jana Duchovičová  
Petr Hlad'o  
Simona Chuguryan  
Lenka Kretschmerová  
Dana Linhartová  
Nataša Mazáčová  
Ivana Nekvapilová  
Gabriela Petrová  
Jiří Potáček  
Věra Radváková  
Jiří Semrád  
Milan Škrabal  
Václav Trojan  
Tímea Zaťková  
Jan Žufan

## Úvod

Vzdělávání pedagogických pracovníků stále patří mezi aktuální téma, se kterými se setkáváme v pedagogice. Řeší se jak problémy teoretického charakteru, tak i praktické problémy. Jen kvalitně připravený pedagog může poskytnout dostatek podnětů svým žákům.

Význam má nesporně už výchova a vzdělávání dětí do 3 let. Existuje více přístupů a koncepcí tvorby edukačních programů pro děti této věkové kategorie v mnoha evropských zemích i USA a s tím související příprava personálu.

Velkým tématem je i příprava učitelů odborných předmětů a to jak u nás, tak i na Slovensku. Stále více se klade důraz na zvládání práce s dospělou populací.

Kvalita poskytovaného vzdělávání je závislá na kompetencích učitelů. Učitelé musí být vybaveni nejen kompetencemi v oblasti své předmětné profilace, ale musí mít i dostatečně rozvinuté pedagogicko-psychologické kompetence tak, aby dokázali adekvátně reagovat na nestandardní situace, jako je například podvádění ze strany žáků, opisování, plagiátorství.

Příprava pedagoga souvisí s kvalitou terciárního vzdělávání. Kvalita vysokých škol je budována v souladu s bolonským procesem, který se začal v roce 1999 a stanovil další trendy v Evropském systému terciárního vzdělávání.

S úrovní přípravy učitelů velmi úzce souvisí otázky evaluace. Významným evaluačním nástrojem je například Rámec profesních kvalit učitele jako významné cesty podpory profesionalizace učitelské profese v ČR, který vznikl v rámci projektu Cesta ke kvalitě. Jedná se o popis kvality profesních činností učitele základní a střední školy. Nástroj byl pilotně ověřen na vybraných školách v ČR. Jeho význam spočívá také v tom, že podporuje profesní rozvoj učitelů.

Kvalita přípravy pedagogů vždy vyrůstá z pedagogických a také filozofických konцепcí. Jen tak může být nadčasová, nepodléhat módním výstřelkům a okamžitým nápadům. Musí být pevně ukotvená. Proto je nutné studovat osvědčené zdroje a nacházet v nich stále nové podněty. Příkladem může být pojetí celoživotnosti J. A. Komenského, vymezené jeho formulací zákona o celoživotním vzdělávání.

Pedagog není jen realizátorem výuky, má ale i své vnitřní prožívání, nejistoty a klade si mnohé otázky po smyslu své práce. Zažívá pocity nejistoty, obav, marnosti z vlastního konání. Vyhstávají před ním otázky smyslu edukace v konkrétním sociálním, historickém, situačním kontextu. Podobnými tématy se zabývá filosofie výchovy, která sehrává také zásadní roli při formování schopnosti budoucího pedagoga.

Dobře připravený pedagog musí mít osvojeny také už výše zmíněné pedagogicko-psychologické, diagnostické, komunikační kompetence. Pokud je i po této stránce kvalitně připraven, dokáže rozvíjet své žáky. Velkým tématem se pak v této souvislosti jeví motivace žáků ke studiu, vzbuzování jejich zájmu a především udržování jejich motivace během studia. V současnosti se tato potřeba jeví jako naléhavá především ve středním odborném školství v technických oborech. V této souvislosti nelze opomíjet roli motivačních strategií, které zahrnují i motivaci rodičů a učitelů technických předmětů.

Současný svět staví na moderních technologiích, které umožňují vytvářet a šířit informace v téměř neomezeném množství a téměř v neomezeném prostoru a to značnou rychlosťí. Ovšem to, co se jeví, jako velké pozitivum, s sebou nese i mnohá nebezpečí.

Jak zvládnout tento přísluh informací, jak se v informacích vyznat. Nutnou podmínkou je schopnost správné interpretace informací a porozumění danému textu. V této souvislosti musíme řešit otázku informační a čtenářské gramotnosti, informační etiky a to v kontextu celoživotního vzdělávání.

Práce s informacemi je součástí, mimo jiné, i rozhodovacích procesů, které souvisí s volbou dalšího vzdělávání a profesní dráhy, na kterých participují výchovní poradci, školní a poradenští psychologové, učitelé kariérové výchovy.

Problematika managementu ve školství nastoluje také mnoho otázek. Konfrontace s praxí vyžaduje stále nové upřesňování a precizování realizovaných postupů. Opět se nelze s touto problematikou vyrovnat bez vzdělávání. V tomto kontextu se jedná například o vzdělávání ředitelů škol v České republice. Ukazuje se, že některá téma nejsou v současnosti dostatečně řešena a to se negativně odráží v celém vzdělávacím systému.

Je mnoho problémů, otázek, které si klademe v oblasti školství, pedagogiky, vzdělávání budoucích vychovatelů a učitelů. Některá téma se jeví jako snazší, některá jako velmi obtížná. Nicméně hledáme vždy cesty, jak se dívat do budoucnosti, a přitom nezapomínat i na zkušenosti z minulosti a brát je jako poučení. Pokud se budeme ubírat tímto směrem, máme naději na zlepšení a zefektivnění procesu vzdělávání v tomto nejširším kontextu jako procesu celoživotního učení.

## 1.1

# Detské jasle – edukačné, či sociálne inštitúcie?

Zita Baďuríková

V posledných dekádach sa v štátach s rozvinutými systémami inštitucionálnej edukácie detí predškolského veku venuje systematická pozornosť aj problematike učenia sa detí od narodenia do troch rokov a možnostiam ich inštitucionálnej výchovy a vzdelávania – používa sa u nás z minulosti dobre známy pojem „**výchovná starostlivosť**“ – dnešným jazykom edukačná starostlivosť o dojčatá a batolatá. Pozornosť, ktorá je venovaná detom tejto vekovej skupiny, nie je považovaná za luxus, ale za prvý krok investovania do detí a ich výchovy a vzdelávania. Rané detstvo je považované nielen za obdobie, v ktorom sa vytvárajú základné štruktúry v mozgu a kognitívne vzorce, ale aj za dôležité obdobie z hľadiska utvárania vzťahu k učeniu sa. Vychádza sa z predpokladu, že aktivity, činnosť a skúsenosti dieťaťa pozitívne vplyvajú na rozvoj vedomostí dieťaťa a tie naopak podnecujú dieťa do ďalších aktivít, v ktorých získavajú nové spôsobilosti.

Nielen materské školy, ale aj detské jasle majú v Európe viac ako 150-ročnú tradíciu. Obidve inštitúcie mali od začiatku plniť sociálnu aj pedagogickú funkciu a najväčší rozmach zaznamenali koncom 20. a začiatkom 21. storočia. Prelom storočí bol zároveň obdobím mnohých diskusií a výskumov o ich pozitívnom vplyve na vývin dieťaťa a o možných rizikách, najmä vo vzťahu k detským jasliam. Všeobecná zhoda panuje v názore, že deti by mali byť v prvom roku vychovávané matkou, aby sa predišlo možným negatívnym dôsledkom nedostatočnej väzby matka – dieťa na ďalší vývin dieťaťa (Belsky, 2006). Iné výskumy poukazujú na **význam kvality edukačnej starostlivosti** a vybavenie detských jasľí (Howes a kol., 1992), dokonca sa skúmal aj vplyv domácich opatrovateľiek na vývin detí (Barglow a i.). Mnohé výskumy sa realizovali v USA, kde vzrástla zamestnanosť matiek s deťmi do jedného roka zo 46 % v roku 1985 na 58 % v roku 1999, čo vyvolalo aj rozvoj rozmanitých foriem starostlivosti o dojčatá a batolatá mimo vlastnej rodiny, či inou osobou ako vlastnou matkou, ale aj vo Veľkej Británii (napr. Kathy Silvaová), Švédsku (B.-E. Andersson a i.) i v ďalších európskych štátach. Zistenia zo Švédska, kde sú detské jasle (a ich rozmanité formy pre deti od jedného roka veku) súčasťou vzdelávacieho systému, preukázali, že majú pozitívny vplyv na detský vývin, zároveň však už spomínaný Andersson poukazuje na skutočnosť, že niektoré pozitívne i negatívne účinky týchto inštitúcií sa môžu prejavíť v neskoršom období – nazýva ich spiacimi účinkami. Vyzdvihuje pritom najmä to, že celý švédsky systém podpory rodičov s deťmi pôsobí tak, aby sa rodičia mohli rozhodovať podľa potrieb, aby dôverovali tým, ktorí poskytujú edukačnú starostlivosť ich deťom a mohli tak sami byť doma lepšími rodičmi.

Snahou je poukázať na základe štúdia a porovnania rozmanitých spôsobov riešenia potrieb rodičov smerujúcich k inštitucionálnej edukácii detí mladších ako 3 roky na to, aké sú v zahraničí systémy výchovnej starostlivosti o túto skupinu detí, výchovné programy pre tieto zariadenia a vzdelávanie pracovníkov/pracovníčok poskytujúcich edukačnú starostlivosť deťom v týchto zariadeniach.

### *Systémy výchovnej starostlivosti o deti od narodenia do troch rokov*

V Slovenskej republike sa po roku 1990 postupne demontoval systém detských jasľí. Medzi prvými sa zrušili spoločné zariadenia „detské jasle – materská škola“, podnikové zariadenia, gescie nad detskými jasľami sa vzdalo ministerstvo zdravotníctva. V súčasnosti neexistujú ani štatistické údaje o tom, kol'ko detských jaslí v SR existuje, aké je vzdelanie personálu starajúceho sa o deti v nich, pretože neexistuje príslušná legislatíva. Vo väčšine rozvinutých štátov sa však k tejto problematike pristupuje odlišne a práve výchovnej starostlivosti o deti od narodenia sa venuje značná pozornosť.

Na systémy edukačnej starostlivosti o deti v ranom veku vplývajú viaceré faktory:

- odborné (pedagogické a psychologické),
- rodiny a ich potreby,
- zamestnanosť matiek,
- tradície,
- aktuálny vývoj v spoločnosti,
- sociálna a vzdelávacia politika štátu.

Do popredia sa dostávajú otázky zlaďovania materstva a pracovnej kariéry, dosahovania rovnosti mužov a žien v zamestnaní, deľby práce v rodine (nielen v SR, ale všeobecne v európskych štátach ženy zabezpečujú priemerne 80 % úloh a prác súvisiacich s výchovou detí a chodom domácnosti). Zároveň sa poukazuje na **negatívny vplyv chudoby na vývin detí od narodenia** – štúdia OECD Starting Strong II uvádzajú, že v rozmedzí rokov 1995 až 2005 vzrástla chudoba detí v 17 z 24 štátov OECD. „Ľudský kapitál je tvorený počas celého života nielen genetickým dedičstvom, ale aj rodinami, školami a pracovným prostredím... väčšina výskumov potvrdzuje, že rodinné prostredie je kritické z hľadiska podporovania rozvoja intelektových schopností a pohody dieťaťa... Deti z rodín s nízkym socio-ekonomickým statusom majú štatisticky menšiu možnosť dosiahnuť rovnakú úroveň zručností a intelektovej kapacity ako deti z rodín s vysokým socio-ekonomickým statusom“ (Starting Strong II, 2006, s. 34).

Aj z týchto dôvodov bolo na stretnutí v Barcelone v roku 2002 prijaté Európskou úniou odporúčanie, aby do roku 2012 bola rozšírovaná kapacita detských jasľí a im podobných inštitúcií tak, aby v nich bolo miesto pre minimálne 33 % detí vo veku do 3 rokov. Tento cieľ, podobne ako cieľ, aby v materských školách bolo miesto pre 90 % detí, sa však nepodarilo dosiahnuť.

Európska únia ponecháva členským štátom autonómiu v oblasti výchovy a vzdelávania. Každý štát si vytvára vlastný systém sociálnej pomoci rodinám s deťmi, inštitucionálneho zabezpečenia výchovy a vzdelávania detí od útleho veku, či iné formy podpory rodiny pri výchove a vzdelávaní detí. Rozmanitosť systémov umožňuje na jednej strane rozvíjať tradície, na druhej strane je zdrojom inšpirácie pri skvalitňovaní edukačnej starostlivosti aj pre ostatné štáty.

Spoločným znakom systémov poskytujúcich v Európe výchovu a vzdelávanie deťom predškolského veku je v posledných 20 rokoch transformácia. Kým v tzv. postsocialistických štátach bolo pre túto transformáciu charakteristické nielen hľadanie nových prístupov k výchove a vzdelávaniu detí od narodenia do 6 rokov, zmeny v obsahu a procese edukácie, ale aj takmer úplná likvidácia detských jasľí, v tzv. starých štátach EÚ sa tieto zariadenia stali predmetom zvýšeného záujmu odborníkov aj politikov a nástojčivou sa stala otázka kvality poskytovanej edukačnej starostlivosti, tvorby vzdelávacích programov a kvalifikovanosť personálu detských jasľí, ale aj osôb poskytujúcich tieto služby v rodinných detských jasliach či obdobných zariadeniach (Oberhuemer a kol., 2010).

Súbežne rastie aj **snaha zaangažovať do starostlivosti o deti aj otcov**, predovšetkým rozmanitými spôsobmi poskytovania rodičovskej dovolenky

V EÚ existujú popri nám známych detských jasliach, spoločných zariadeniach detské jasle + materská škola, či materských školách prijímajúcich deti mladšie ako 3 roky, aj tzv. rodinné jasle, či hrové skupiny, ktoré sú vytvárané na báze verejnej, súkromnej, podnikovej, či dobrovoľníckej. Dôležité však je, že **členské štáty svojou legislatívou stanovujú pravidlá a požiadavky na ich zriadovanie** a fungovanie, podliehajú určitému rezortu (spravidla je to rezort sociálnych vecí) a sú monitorované (na rozdiel od situácie v SR). Tak napríklad vo Fínsku a Dánsku, aj keď spadajú do právomoci rezortu sociálnych vecí, musia plniť aj pedagogickú funkciu a byť dostupné pre všetky deti, ktorých rodičia o umiestnenie dieťaťa do jaslí požiadajú. S detmi pracujú pedagógovia/pedagogičky s bakalárskym vzdelaním. V Dánsku sú miestne úrady povinné vytvoriť miesto v predškolskom zariadení pre každé dieťa od 6 mesiacov do 6 rokov, ak o to rodičia požiadajú.

Skutočnosť, že v Nemecku je zamestnaných len necelých 40 % matiek s deťmi do 2 rokov, sa odráža aj v systéme poskytovaných služieb pre deti tejto vekovej skupiny. Spadajú do kompetencií spolkových krajín, ale organizačne a finančne ich zabezpečujú miestne úrady. Všetky zariadenia sú dotované z verejných zdrojov a podliehajú štátnej inšpekcii. Miestne úrady sú povinné zriaďať predškolskú inštitúciu len vtedy, ak to nie sú schopné urobiť mimovládne inštitúcie a organizácie. Nedostatok miest sa snažia riešiť podobne ako u nás – umožňujú prijať dvojročné deti do materskej školy (Oberhuemer a kol., 2010).

Belgicko má vo francúzsky hovoriacej časti zariadenú agentúru zodpovednú za zdravie a ochranu matky a dieťaťa (Office de la Naissance et de l'Enfance), v ktorej sa musia registrovať všetci poskytovatelia výchovy a vzdelávania pre deti do 6 rokov, získať jej odobrenie a pracovať v súlade s predpismi. Deti od dvoch rokov majú právo na bezplatné miesto v predškolskom zariadení. Vo flámskej časti táto problematika spadá pod ministerstvo sociálnych vecí, verejného zdravia a rodiny avládnej agentúry Diet'a a rodina (Kind en Gezin). Táto agentúra kontroluje predpisy a koncepte, predpokladá potrebné počty miest v zariadeniach, v spolupráci s odborníkmi stanovuje požiadavky na kvalitu, ktorú zároveň monitoruje. Všetky typy jaslí sú licencované, monitorované a dotované agentúrou, to znamená, že musia zodpovedať požiadavkám na program edukačnej starostlivosti, materiálne vybavenie, na spoluprácu s rodinou, na kvalifikačné požiadavky na personál, či na bezpečnosť (Starting Strong II, 2006).

V Bulharsku spadajú pod ministerstvo zdravotníctva, ale kurikulum pre detské jasle odobrilo ministerstvo školstva, aby sa aj tak zdôraznila ich pedagogická funkcia. Okrem toho v každých jasliach musí pracovať aspoň jedna kvalifikovaná učiteľka materskej školy, ktorá zodpovedá za pedagogickú činnosť, keďže požadovaná kvalifikovanosť personálu je zdravotná sestra s vysokoškolským vzdelaním. Zaujímavým vývojom prešli detské jasle v Maďarsku. Od roku 2006 musia obce s viac ako 10 000 obyvateľmi zriaďať v zmysle zákona detské jasle. Ich práca je dominantne orientovaná na poskytovanie starostlivosti o deti, v pedagogickom procese sa využíva holistický prístup podporujúci kognitívny, sociálny a psychomotorický vývin detí. Legislatíva upravuje aj fungovanie rodinných detských jaslí. Kvalitu práce posudzujú metodické centrá, ktoré zároveň poskytujú aj potrebnú pomoc a podporu. Pobaltské štáty a Slovensko prijímajú deti vo veku od jedného roka do materských škôl (Oberhuemer a kol., 2010).

V tomto kontexte o to viac vystupuje v negatívnom zmysle do popredia skutočnosť, že v SR nespadajú detské jasle do právomoci žiadneho rezortu. Môžu ich zriaďovať obce, súkromné osoby, nie je však vytvorený legislatívny rámec, ktorý by vymedzoval požiadavky na ich zriadovanie a činnosť (napríklad požiadavky na kvalifikovanosť personálu,

vybavenie, vzdelávací program, počet detí na dospelú osobu), ale aj monitorovanie kvality ich práce. Celoštátne sa ani nesleduje, kol’ko inštitúcií poskytuje starostlivosť dojčatám a batolatám, o ich programoch a personálnom zabezpečení. (Existuje len Vyhláška MZ SR č. 527/2007 Z. z. o podrobnostiach o požiadavkách na zariadenia pre deti a mládež a Zákon NR SR č. 355/2007 Z. z. o ochrane, podpore a rozvoji verejného zdravia a o zmene a doplnení niektorých zákonov – ide v nich o požiadavky týkajúce sa hygieny.)

### 1.1.1 K programom edukačnej práce s deťmi od narodenia do 3 rokov

Vo vzťahu k obsahu edukačnej starostlivosti o dojčatá a batolatá sa vedú dlhé diskusie o tom, či sú vôbec potrebné nejaké programy výchovnej starostlivosti, aký by mal byť ich obsah a forma. Vo väčšine štátov neexistujú centrálny vypracované programy, ktoré by konkretizovali obsah vzdelávania detí tejto vekovej skupiny, ale môžeme identifikovať snahu ovplyvňovať kvalitu edukačnej starostlivosti prostredníctvom rámcových vzdelávacích programov, odporúčaní a legislatívy.

V tých štátoch, v ktorých prijímajú do materských škôl deti od jedného roka, bývajú spravidla rámcové programy výchovy a vzdelávania rozdelené do dvoch častí – pre deti do 3 rokov a pre deti 3–6-ročné. Na ich základe si každé zariadenie vytvára svoj vlastný a špecifický vzdelávací program. Tak je to napríklad v Slovinsku, v severských štátoch, či v pobaltských štátoch. Vo väčšine ostatných štátov s vysokou úrovňou starostlivosti o predškolskú výchovu a vzdelávanie je tendencia v snahe zvyšovať kvalitu pedagogickej práce aj s dojčatami a batolatami poskytnúť im rámcové vzdelávacie programy, či štandardy, na základe ktorých si zariadenia vytvárajú vlastné programy podľa špecifických podmienok a potrieb detí a rodičov. V Maďarsku sú to Minimálne kritériá pre zariadenia výchovnej starostlivosti a detailné aspekty profesionálnej práce, vypracované v roku 1999 Národným inštitútom ochrany rodiny a dieťaťa (Oberhuemer a kol., 2010).

Vo Veľkej Británii boli po prijatí zákona (Childcare Act) z roku 2006 vypracované požiadavky na výchovu a vzdelávanie detí od narodenia do 5 rokov (Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage. Setting the Standards for Learning, Development and Care for Children from Birth to Five) už v roku 2008 a všetky zariadenia musia podľa nich pracovať. V úvode materiálu sa zdôrazňuje význam raných skúseností dieťaťa pre jeho rozvoj a životné šance, ale aj to, že ak sa rodičia rozhodnú využiť služby detských jasli, tak by mali mať istotu, že v nich dieťa dostane čo najlepšiu výchovnú starostlivosť. Účelom vypracovania tohto dokumentu bolo stanoviť štandardy pre učenie sa, vývin a starostlivosť o deti tak, aby bolo zabezpečené napredovanie vo vývine pre každé dieťa, aby sa vytvárali rovnaké príležitosti pre všetky deti bez diskriminácie, aby sa vytváral rámec pre partnerstvo s rodinou, zlepšovala kvalita predškolských zariadení a aby sa vytvoril bezpečný základ pre budúce učenie sa dieťaťa v súlade s jeho záujmami a potrebami (Statutory Framework..., 2008). Ciele a obsah vzdelávania sú orientované do 6 oblastí: osobnostný, sociálny a emocionálny vývin; komunikácia, jazyk a gramotnosť; riešenie problémov, uvažovanie, číslo; poznatky a porozumenie svetu; telesný vývin; tvorivosť. Kedže vytváranie programu edukačnej práce je náročná činnosť, vyžadujúca od personálu jasli rozsiahle vedomosti o detskom vývine, pedagogických poznatkoch aj skúseností, v roku 2008 bola vypracovaná aj praktická príručka, ktorá im túto náročnú činnosť uľahčuje (Practice Guidance for the Early Years Foundation Stage. Setting the Standards for Learning, Development and Care for Children from Birth to Five). Zdôrazňuje sa v nich zároveň aj diagnostická činnosť personálu ako prostriedok

optimalizácie a individualizácie práce s deťmi. Pracovníci a pracovníčky predškolských inštitúcií môžu v Británii získať pomoc a podporu aj od viacerých organizácií či asociácií odborníkov, ktoré poskytujú rozmanité formy školení, supervíziu, pomoc pri tvorbe vzdelávacích programov, poskytuje informácie o dobrých skúsenostiach a príkladoch z praxe a pod. Jednou z nich je napríklad v Lincolnshire pôsobiaca „Birth to Five Service“, ktorá monitoruje detské jasle aj materské školy, organizuje školenia, podporuje zriaďovateľov v prístupe k potrebným dokumentom, ale aj dobrým skúsenostiam a príkladom z praxe ([birthtofive.org.uk](http://birthtofive.org.uk)). Pedagogickí pracovníci/pracovníčky tak získavajú potrebné informácie a podnety, na ktoré sa majú edukačné ciele zameriavať v jednotlivých vekových skupinách, ako pripravovať individuálne plány rozvoja pre deti, ako pripravovať edukačné prostredie atď.

Rámcový celoštátny dokument je vypracovaný aj v Írsku (Aistear: the Early Childhood Curriculum Framework, 2009), obsah je sústredený okolo 4 tém: pohoda, identita a spolupatričnosť, komunikácia, skúmanie a myslenie. Príklady sú uvádzané pre prácu s dojčatami, batolatami a s deťmi od 3 rokov, pričom konkretizujú požiadavky na vedomosti, činnosti, pôsobenie a úlohy dospelého, nie predstavy o výkonových štandardoch pre deti. Pracovníci a pracovníčky írskych detských jasľí nájdú v tomto dokumente nielen ciele, ale aj námety na materiálne zabezpečenie pedagogického procesu a niektoré metodické postupy.

V predchádzajúcej časti príspevku som uviedla, že v Nemecku len veľmi málo detí navštevuje detské jasle. Napriek tomu existujú viaceré iniciatívy smerujúce ku skvalitneniu pedagogickej práce týchto inštitúcií. Uvediem aspoň jednu z nich – spoločnú prácu Bertelsmannovej nadácie (*Bertelsmann Stiftung*) a Štátneho inštitútu pedagogiky raného veku (*Staatsinstitut für Frühpädagogik*) na preklade a adaptácii anglického materiálu *Birth to Three Matters*. Výsledkom je materiál *Wach, neugierig, klug – Kinder unter 3: Ein Medienpaket für Kitas, Tagespflege und Spielgruppen* (2008), ktorý je určený nielen pracovníkom a pracovníčkam detských jasľí a im zodpovedajúcich zariadení, ale aj rodičom ako pomôcka pri výchove detí tejto vekovej skupiny. Upriamuje pozornosť dospelého na najdôležitejšie faktory z hľadiska vývinu dietáta, vedie ku komplexnému pohľadu na detský vývin a rozvoj a pomáha integrovať plánovanie pedagogickej práce s deťmi. Obsahuje zároveň aj konkrétné ukážky činností s komentárom.

Bohatá a dlhodobá diskusia sa o tejto problematike vedie aj v USA. Významné postavenie v nej zohráva National Association for the Education of Young Children (NAEYC), ktorá prezentuje názory rešpektovanej organizácie odborníkov. Od roku 2005 majú záujemcovia k dispozícii *Washington State Early Learning and Development Benchmarks* (Kagan a kol., 2005), ktoré obsahujú charakteristiku, princípy, ale aj indikátory detských vedomostí, spôsobilostí a zručností, či metódy a stratégie práce s deťmi (plus slovník odborných termínov). V roku 2010 bol vydaný dokument *Infant/Toddler Curriculum and Individualization* (2010), ktorého cieľom je pomáhať v práci konzultantom pre detské jasle a podobné zariadenia. Zdôrazňuje sa v ňom, že obsah vzdelávania dojčiat a batoliat musí mať inú podobu ako obsah vzdelávania detí starších ako 3 roky, podčiarkujúc význam komunikácie, vzťahov, emocionálneho vývinu a integrovaného vývinu dojčiat a batoliat v oblasti komunikácie, sociálno-emocionálnej, kognitívnej a psychomotorickej. Ako pomocníka pri plánovaní pedagogickej práce možno využiť *Infant/Toddler Early Learning Guidelines* (2007).

Vyššie spomínaná NAEYC sa venuje skvalitňovaniu pedagogickej práce predškolských zariadení aj prostredníctvom akreditovania jednotlivých detských jasľí, či materských škôl. Získanie jej akreditácie je vecou prestíže a znakom kvality. Vypracovala súbory štandardov pre akreditáciu, napríklad štandardy týkajúce sa kurikula, či prípravy pro-

fesijných pracovníkov/pracovníčok, ktoré stanovujú základné obsahové okruhy poznatkov a praktických skúseností tých, ktorí sa pripravujú na prácu s deťmi od narodenia do veku 8 rokov.

V SR vzhľadom na to, čo bolo uvedené vyššie, nikto nevyžaduje od jaslí, aby mali vypracovaný premyslený vzdelávací program. Napriek tomu, v prípade záujmu majú k dispozícii príručku *Krok za krokom: ako vychovávať dojčatá a batolatá* (2000), ktorej preklad, adaptáciu a vydanie zabezpečila Nadácia Škola dokorán. Je to jediná publikácia, ktorá u nás podáva určitú sústavu informácií a námetov, aj hygienických požiadaviek, ktoré by mal personál detských jaslí rešpektovať, aj keď mu to žiadny predpis neukladá ako povinnosť.

### 1.1.2 K problematike vzdelávania personálu detských jaslí

Do začiatku 90. rokov 20. storočia boli v bývalom Československu, teda aj na Slovensku detské jasle v kompetencii ministerstva zdravotnícka, ktoré prostredníctvom stredných zdravotníckych škôl zabezpečovalo aj vzdelávanie personálu v študijnom odbore detská sestra. Súčasťou učebného plánu boli aj predmety pedagogické a psychologické, ktorých obsahom boli poznatky potrebné na poskytovanie výchovnej starostlivosti o dojčatá a batolatá. V súčasnosti v SR neexistuje žiadny študijný program, ktorý by poskytoval kvalifikáciu na poskytovanie edukačnej starostlivosti o deti tejto vekovej skupiny.

V zahraničí je to naopak, vzhľadom na vedomie významu prvých rokov života dieťaťa pre jeho ďalší vývin, ako aj špecifík práce s deťmi tejto vekovej skupiny sa vo vyspelých štátach venuje problematike vzdelávania personálu detských jaslí značná pozornosť. Môžeme povedať, že od osôb pracujúcich s deťmi tejto vekovej skupiny sa požaduje:

- vysokoškolské vzdelanie v odbore zdravotná sestra,
- vysokoškolské vzdelanie v odbore v odbore sociálna pedagogika, či učiteľstvo pre materské školy,
- stredoškolské vzdelanie,
- absolvovanie kurzov.

V niektorých štátach existuje súbežne viacero možností.

**Stredoškolské vzdelanie** sa akceptuje ako postačujúce napríklad v Rakúsku, Belgicku, Francúzsku, Taliansku. **Vysokoškolské vzdelanie** sa vyžaduje v severských štátach, pobaltských štátach, ale aj na Cypre, v Grécku, Španielsku či Portugalsku. V Rakúsku sa napríklad pripravujú na pedagogickej akadémii v špecializácii na prácu s deťmi do 3 rokov, špecializované štúdium (postredoškolské) ponúkajú aj v Belgicku či Francúzsku. Fínsko vyžaduje bakalársky stupeň vzdelania, pričom aspoň tretina zamestnancov musí byť kvalifikovaná učiteľka materskej školy s vysokoškolským vzdelaním, podobne aj v Španielsku aspoň jedna osoba z personálu každej triedy musí mať vysokoškolské vzdelanie v odbore predškolská pedagogika. V Maďarsku zaviedli vysokoškolské vzdelávanie aj pre túto skupinu pracovníkov v roku 2003, pričom sú povinní zúčastňovať sa na ďalšom vzdelávaní. V priebehu 5 rokov musia získať príslušný počet kreditov, aby mohli zostať na svojom pracovnom mieste a byť zaradení do Národného registra opatrovateľov. Vysokoškolské vzdelanie a kontinuálne vzdelávanie sa vyžaduje od zamestnancov jaslí aj v Slovinku a ďalších, vyššie uvedených štátach (Oberhuemer kol., 2010).

Okrem toho možno vidieť ďalšiu snahu – aby popri zdravotných sestrách pracovali s dojčatami a batolatami aj kvalifikovaní pedagogickí pracovníci, ktorí majú byť určitou zárukou kvality pedagogickej práce s deťmi tejto vekovej skupiny. Aj táto skutočnosť

nám potvrdzuje, že v súčasných rozvinutých štátoch sú detské jasle považované za edukačné inštitúcie, ktorých úlohou je poskytovať nielen opateru a zdravotnú starostlivosť, ale v rovnakej miere kvalitnú výchovu a vzdelávanie.

Údaje o požiadavkách na kvalifikovanosť personálu detských jasľí neznamenajú, že všetok personál týchto zariadení má skutočne požadované vzdelanie. Týka sa to nielen súkromných inštitúcií, ale aj tých, ktoré sú zriadené miestnymi úradmi, keďže zamestnanie osôb s nižším vzdelaním redukuje požiadavky na finančné ohodnotenie a prináša mestám a obciam momentálnu úsporu.

Detské jasle a im podobné inštitúcie, ako vyplýva z vyššie uvedeného, sú v štátoch s rozvinutými systémami predškolskej výchovy považované za rovnocenné materským školám. Bez ohľadu na zriaďovateľa a konkrétnu formu jasľí je podporovanie týchto inštitúcií súčasťou sociálnej aj vzdelávacej politiky týchto štátov. Odborníci a pod ich vplyvom aj politici sa na ne pozerajú ako na dôležité edukačné inštitúcie, pomáhajúce rozvíjať detský potenciál všetkých detí, ktorých rodičia takúto službu potrebujú, ale osobitne deťom zo znevýhodneného prostredia, deťom imigrantov, či deťom z rodín žijúcim v chudobe. Posilňovanie edukačnej funkcie jasľí sa prejavuje aj v požiadavkách na vypracovávanie vzdelávacích programov a na kvalifikačné predpoklady na prácu s dojčatami a batolatami. Súčasnosť tak potvrdzuje správnosť základného trendu v bývalej ČSSR, ktorý sa prejavil tak zmenami a obohatovaním učebného plánu odboru detská sestra o poznatky pedagogické a psychologické, tak aj v tvorbe programu výchovnej práce a metodiky.

## 1.2

# Súčasný stav prípravy učiteľov profesijných predmetov na prácu s dospelými v podmienkach stredných odborných škôl v SR

**Tímea Zaťková**

V súlade so súčasnými požiadavkami celoživotného vzdelávania a učenia sa, ktoré vychádzajú z meniacich sa potrieb trhu práce, je aktuálnou potreba rozšírenia doterajších aktivít stredných škôl o širšie spektrum možností celoživotného vzdelávania. Táto zmena je veľmi aktuálna najmä v oblasti rozvoja vzdelávacích príležitostí pre dospelých. Cieľom je prepojenie vzdelávania s potrebami trhu práce, zvýšenie zamestnanosti, zvýšenie šancí pre uplatnenie sa v nových podmienkach, keď budú zanikať mnohé pracovné príležitosti, ale zároveň budú vznikať a vytvárať sa nové. Od 1. februára 2010 je účinný zákon o celoživotnom vzdelávaní č. 568/2009 Z. z., ktorého cieľom je podporiť ďalšie vzdelávanie dospelých, zvýšiť jeho kvalitu a rozšíriť možnosti rekvalifikácie predovšetkým strednej a staršej generácie. Celoživotné vzdelávanie, t. j. vzdelávanie v priebehu celého života ako základný princíp výchovy a vzdelávania uplatňovaný vo vzdelávacej sústave Slovenskej republiky tvorí školské vzdelávanie (v materských školách, základných školách, gymnáziách, stredných odborných školách, konzervatóriach, školách pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami zriadených podľa osobitných predpisov a štúdium v akreditovaných študijných programoch na vysokých školách) a ďalšie vzdelávanie nadvážujúce na stupeň vzdelania dosiahnutý v školskom vzdelávaní vo vzdelávacích inštitúciách ďalšieho vzdelávania, ktoré nadvázuje na školské vzdelávanie a umožňuje získať čiastočnú kvalifikáciu alebo úplnú kvalifikáciu alebo doplniť, obnoviť, rozšíriť, alebo prehĺbiť si kvalifikáciu nadobudnutú v školskom vzdelávaní, alebo uspokojiť záujmy a získať spôsobilosť zapájať sa do života občianskej spoločnosti (Zákon č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní, s. 2).

Podľa tohto zákona ďalšie vzdelávanie môžu uskutočňovať gymnáziá, stredné odborné školy, konzervatóriá, školy pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, základné umelecké, jazykové a vysoké školy. Rovnako aj právnické a fyzické osoby – podnikatelia, ktorých predmetom činnosti je vzdelávanie a činnosti priamo súvisiace so vzdelávaním. Podľa Zákona sú definované druhy ďalšieho vzdelávania:

- a) ďalšie odborné vzdelávanie v akreditovanom vzdelávacom programe, ktorý vedie k doplneniu, obnoveniu, rozšíreniu alebo prehĺbeniu kvalifikácie potrebnej na výkon odbornej činnosti,
- b) rekvalifikačné vzdelávanie v akreditovanom vzdelávacom programe, ktorý vedie k získaniu čiastočnej kvalifikácie alebo k získaniu úplnej kvalifikácie,
- c) kontinuálne vzdelávanie vo vzdelávacích programoch, ktorým si účastník ďalšieho vzdelávania doplňuje, rozširuje, prehľbuje alebo obnovuje kvalifikáciu ako predpoklad na výkon odbornej činnosti v súlade s osobitnými predpismi,

- d) záujmové vzdelávanie, občianske vzdelávanie, vzdelávanie seniorov a iné vzdelávanie, ktorým účastník ďalšieho vzdelávania uspokojuje svoje záujmy, zapája sa do života občianskej spoločnosti a všeobecne rozvíja svoju osobnosť.

Vzdelávacie programy sa môžu uskutočňovať prezenčnou, dištančnou alebo kombinovanou formou (zákon č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní, § 4, s. 4).

„Klientmi“ školy by nemali byť iba žiaci v povinnom vzdelávaní, ale všetci občania regiónu, pre ktorých je škola v tomto význame slova verejnou službou. Významnou zložkou klientely školy sú pracovníci v odvetviach a odboroch, pre ktoré škola vzdeláva a vychováva žiakov vo svojom základnom poslaní. Pre nich škola ponúka ďalšie vzdelávanie, inovačné kurzy, kurzy na obnovovanie či rozširovanie pracovných zručností, re-kvalifikačné kurzy (Bratislavský samosprávny kraj, 2007, s. 96). „Dobrá stredná škola“ je poradenským centrom, konzultačným centrom a centrom celoživotného vzdelávania, ktorá poskytuje možnosti v rôznych programoch formálneho i neformálneho vzdelávania.

V súčasnej dobe v SR stredné školy nenavštevujú iba žiaci dospevajúci, ale aj dospelí rôzneho veku, ktorí sa usilujú o dosiahnutie stredného vzdelania po určitej časovej prestávke v externej alebo v kombinovanej forme štúdia. Aj na základe už vyššie uvedeného Zákona o celoživotnom vzdelávaní majú stredné školy možnosť poskytovania rôznych programov ďalšieho vzdelávania, prípadne sú dospelí účastníkmi nadvážujúcich foriem vzdelávania, ako napríklad nadstavbové a pomaturitné štúdium na SŠ.

Nadstavbové štúdium poskytuje vyššiu úroveň všeobecného a široko profilovaného odborného vzdelávania a prípravy, ktorou sa žiaci zdokonalujú pre kvalifikovaný výkon povolania a špecializujú sa na výkon niektorých technicko-hospodárskych činností prevádzkového charakteru alebo pripravujú na ďalšie vzdelávanie.

Pomaturitné štúdium sa člení na:

- zdokonaľovacie štúdium alebo inovačné štúdium,
- kvalifikačné štúdium, v ktorom žiaci získavajú odbornú kvalifikáciu v inom odbore vzdelania, než v ktorom vykonali maturitnú skúšku,
- špecializačné štúdium,
- vyššie odborné štúdium.

Učiteľ na strednej škole nie je teda iba učiteľom, ale aj andragógom – vzdelávateľom dospelých a z tohto hľadiska by mal v príprave na výkon svojho povolania nadobudnúť i poznatky o špecifikách práce s dospelými.

Z hľadiska medzinárodného kontextu, ako uvádzajú aj správa Dospelí vo formálnom vzdelávaní: politika a prax v Európe (Dospelí vo formálnom..., 2011, s. 32), v Európskych krajinách formálne vzdelávanie a programy odbornej prípravy pre dospelých, ktorí sa vrátili k štúdiu, sú poskytované v rámci rôznych inštitucionálnych postupov. Niektoré štáty poskytujú tieto programy v rovnakých zariadeniach, ako pre základné, nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie mladých ľudí, zatiaľ čo v iných štátoch je vzdelávanie zabezpečené vo veľkej miere vzdelávacími inštitúciami, ktoré už nepodliehajú dennému povinnému vzdelávaniu. Kombináciu oboch typov inštitucionálneho usporiadania je zrejmá vo viacerých európskych štátoch. V štátoch – Bulharsko, Česká republika, Rumunsko a Slovensko sú inštitúcie poskytujúce základné, nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie pre mladých ľudí prakticky jedinými poskytovateľmi formálneho vzdelávania a odbornej prípravy aj pre dospelých až po vyššie sekundárne vzdelávanie. Programy pre dospelých majú väčšinou formu dial'kových, večerných, externých alebo

dištančných kurzov a sú poskytované učiteľmi a školiteľmi pracujúcimi v systéme počiatočného vzdelávania a odbornej prípravy.

### **1.2.1 Učiteľ profesijných (odborných) predmetov vo vzdelávaní dospelých**

Existujú tiež ďalšie spôsoby na prispôsobenie formálnych programov v hlavnom prúde potrebám dospelých študentov. Jeden z klúčových faktorov v zabezpečení, že vzdelávacie programy sú šité pre potreby dospelých študentov, sú zručnosti učiteľov a školiteľov.

Vo väčsine európskych štátov učitelia a školitelia vo formálnych programoch pre dospelých študentov musia splňať rovnaké kvalifikačné požiadavky ako tí, ktorí vyučujú žiakov v programoch základného, nižšieho alebo vyššieho sekundárneho vzdelávania v systéme počiatočnej prípravy a odbornej prípravy. Avšak vo väčsine štátov programy počiatočnej prípravy učiteľov nezahrňujú žiadne zložky týkajúce sa vyučovacích metód a prístupov zameraných na dospelých študujúcich. Nachádzame iba niekoľko výnimiek. Napríklad v Nórsku metodika vyučovania zameraná na dospelých študentov je zahrnutá v počiatočnej príprave učiteľov. V Slovinsku všetci učitelia na vyššej sekundárnej úrovni musia mať magisterský titul v predmete (s výnimkou niektorých odborov, kde sa také vzdelávanie neposkytuje), ktorý bežne zahrnuje modul zameraný na teoretické vedomosti pre vyučovanie mladých ľudí, ako aj dospelých študentov. Ak taký modul nie je zahrnutý v počiatočnej príprave učiteľov, učitelia musia absolvovať doplnkový kurz v relevantnom odbore, aby získali stále zamestnanie. V Spojenom kráľovstve (Anglicko, Wales a Severné Írsko) je rozdiel medzi školským sektorm, vzdelávaním dospelých alebo ďalším vzdelávaním. Vzdelávanie a odborná príprava učiteľov, ktorí majú záujem o kariéru v sektore ďalšieho vzdelávania, zahrnuje aktivity zamerané na vybavenie budúcich učiteľov pre vzdelávanie dospelých, ktorí sa vrátili do vzdelávacieho systému. Právne požiadavky na vyučovanie v školskom sektore (vzdelávanie do veku 16 rokov a od 16 do 19 rokov, ktoré sa realizuje v školách) sú odlišné. Vyžaduje sa to dokonca aj keď programy vyučované ve školách a v inštitúciach pre ďalšie vzdelávanie môžu byť niekedy rovnaké. Na záver treba zdôrazniť, že pokial' vo väčsine európskych štátov vyučovacie metódy pre dospelých nie sú zahrnuté v počiatočnom vzdelávaní budúcich učiteľov na základnej, nižšej sekundárnej alebo vyšszej sekundárnej úrovni, učitelia vo väčsine štátov môžu ďalej rozvíjať svoje zručnosti pre vyučovanie dospelých prostredníctvom systému sústavného odborného rozvoja (Eurydice, 2011, s. 41).

V oblasti ďalšieho vzdelávania sa prakticky neuplatňujú špeciálne právne predpisy na lektorov, pokial' nie sú stanovené príslušným profesijným združením. V SR neexistuje legislatívne vymedzenie požiadavky pedagogického alebo andragogického vzdelania lektora v programoch ďalšieho vzdelávania. Ako sa uvádza i vo výročnej správe o odbornom vzdelávaní a príprave za rok 2011, „vel'ký počet lektorov sú vysokoškolskí učitelia, ktorí na rozdiel od stredoškolských učiteľov zvyčajne nemajú ani pedagogické vzdelanie“ (ReferNet, 2011, s. 136). Preto Asociácia inštitúcií vzdelávania dospelých v SR realizuje kurzy na rozvoj lektorských spôsobilostí. Certifikácia lektorov na základe kurzov poskytovaných Asociáciou inštitúcií vzdelávania dospelých v SR (AIVD) nie je povinná, ale získava postupne väčší význam.

„S rastúcou konkurencieschopnosťou na trhu, snahy o vytvorenie kontroly kvality a kvality samoregulácie sa stali predmetom diskusie. Napriek snahám o povinnú certifikáciu lektorov v súčasnosti potvrdenie o lektorskej spôsobilosti dokladom o vzdelaní môže byť nahradené potvrdením vzdelávacej inštitúcie o výkone lektorskej činnosti lektora“ (Zákon o celoživotnom vzdelávaní..., § 11).

Učitelia profesijných (odborných) predmetov na stredných odborných školách sú zvyčajne absolventi inžinierskych neučiteľských študijných programov s doplnením pedagogickej spôsobilosti vo forme súbežného denného alebo externého doplňujúceho pedagogického štúdia (DPŠ). Doplňujúce pedagogické štúdium sa organizuje ako štvorsemestrálne štúdium a vyhláškou Ministerstva školstva Slovenskej republiky z 27. novembra 2007 o doplňujúcim pedagogickom štúdiu je vymedzené rozsahom najmenej 200 hodín. Realizuje sa v dennej forme pre študentov neučiteľských študijných programov súbežne so štúdiom študijného programu alebo v externej forme pre absolventov. Doplňujúce pedagogické štúdium (DPŠ) sa realizuje v súlade so Zákonom č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a Vyhláškou MŠ SR č. 581/2007 o doplňujúcim pedagogickom štúdiu. Uskutočňuje sa podľa § 102 ods. 2 písm. s) zákona č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení zákona č. 528/2003 Z. z. a § 14 ods. 5 písm. b) zákona č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. Okrem možnosti nadobudnutia učiteľskej kvalifikácie doplňujúcim pedagogickým štúdiom, časť učiteľov odborných predmetov môže v súčasnosti získať kvalifikáciu absolvovaním štúdia učiteľstva profesijných technických predmetov (Dubnický technologický inštitút, Univerzita Konštantína Filozofa a Univerzita Mateja Bela), praktických chemických a potravinárskych predmetov (Trnavská univerzita) a štúdiom učiteľstva odborných umeleckých predmetov.

Cieľom doplňujúceho pedagogického štúdia v podmienkach Slovenskej poľnohospodárskej univerzity (SPU) je nadobúdať a rozvíjať učiteľské kompetencie spolu s rozvíjaním odborovo predmetovej spôsobilosti študujúcich. Rozvinúť ich didaktickú a pedagogickú spôsobilosť (riadiť výučbu), komunikačnú spôsobilosť a étos učiteľskej profesie v zmysle koncepcie tvorivo-humanistickej výučby a zvyšovania riadenia kvality výučby. Zabezpečovať kvalitné vzdelanie učiteľov pre komplexné rozvíjanie kompetencií žiakov stredných odborných škôl, motivovať študujúcich k sebarozvoju, pre celoživotné učenie sa a k utváraniu vlastnej osobnosti, a to v sociálnom kontexte (postoj k škole, učiteľská rola, vzťah učiteľ a žiak, reflexia a sebareflexia, zvládanie problémových situácií a záťaže). Realizuje sa k študijným odborom, ktoré má SPU v Nitre akreditované v prvom alebo druhom stupni vysokoškolského štúdia. Absolvent DPŠ nadobudne vysvedčenie o pedagogickej spôsobilosti spolu s diplomom o ukončení inžinierskeho štúdia jednotlivých fakúlt SPU (Fakulty agrobiológie a potravinových zdrojov – FAPZ, Fakulty biotechnológie a potravinárstva – FBP, Fakulty ekonomiky a manažmentu – FEM, Fakulty európskych štúdií a regionálneho rozvoja – FEŠRR, Fakulty záhradníctva a krajinného inžinierstva – FZKI, Technickej fakulty – TF). Získanie vysvedčenia oprávňuje absolventa DPŠ vyučovať predmety príslušného alebo príbuzného odboru, z ktorého bola vykonaná štátна záverečná skúška (podľa odborného zamerania štúdia), na stredných odborných školách, ako aj na ďalších školách v zmysle Vyhlášky MŠ SR č. 581/2007 Z. z.

Pre výkon učiteľskej kvalifikácie je nevyhnutné komplementárne spojenie odbornej a pedagogickej spôsobilosti. Podmienkou odbornej spôsobilosti učiteľa profesijných predmetov sú odborné vedomosti a zručnosti získané štúdiom na vysokej škole. Podmienkou pedagogickej spôsobilosti sú vedomosti a zručnosti z oblasti psychológie a pedagogiky, vrátane didaktiky, nevyhnutnej pre výkon pedagogickej činnosti (Hlaďo, Stehlíková, 2010, s. 89).

Kvalifikačné predpoklady učiteľov profesijných (odborných) predmetov v SR bližšie špecifikuje Vyhláška Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky č. 437/2009 Z. z., ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvali-

fikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov.

V rôznych odboroch štúdia majú pedagogicko-psychologické disciplíny rozdielne zastúpenie i odlišnú časovú dotáciu, a to nielen v rozdielnych učiteľských odboroch fakúlt pripravujúcich budúcich učiteľov (najmä pedagogických, filozofických a prírodovedeckých fakúlt), ale bohužiaľ obsahová i časová nejednotnosť sa prejavuje paradoxne aj v rovnakých odboroch fakúlt a katedier s rovnakým zameraním. Podobná situácia je i v učebných plánoch doplňujúceho pedagogického štúdia realizovaného na slovenských vysokých školách, kde neexistuje spoločný model pre jeho realizáciu na celonárodnej úrovni. Jedinou podmienkou je iba legislatívne vymedzenie rozsahu štúdia a predmetov záverečnej skúšky, ktoré pozostávajú pre absolventov vysokých škôl s dosiahnutým vysokoškolským vzdelaním druhého stupňa z predmetov *všeobecná pedagogika, psychológia a didaktika vyučovacích predmetov*. Samotná obsahová náplň štúdia je v kompetencii jednotlivých pracovísk.

V súlade s požiadavkami na celoživotné vzdelávanie a s možnosťou realizácie programov vzdelávania pre dospelých v rámci stredných odborných škôl nás zaujímalo, či sú učitelia profesijných predmetov pripravovaní i na špecifiká práce s touto vekovou skupinou. Realizovali sme prieskum internetových zdrojov oficiálnych web stránok slovenských univerzít uskutočňujúcich doplňujúce pedagogické štúdium pre učiteľov profesijných predmetov (Zat'ková, 2011, s. 100).

V septembri 2011 sme uskutočnili analýzu verejne dostupných informácií na stránkach siedmich verejných vysokých škôl, ktoré realizujú DPŠ pre učiteľov profesijných odborných predmetov. Z týchto analyzovaných web stránok, u dvoch vysokých škôl bola uvedená iba informácia o možnosti DPŠ štúdia a u piatich boli učebné plány DPŠ verejne prístupné: *Ekonomická univerzita v Bratislave, Technická univerzita v Košiciach, Slovenská technická univerzita v Bratislave, Slovenská polnohospodárska univerzita v Nitre, Žilinská univerzita v Žiline*.

*Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne* (učebný plán nezverejnený) informuje, že absolventi môžu získať „úplnú pedagogickú spôsobilosť na výchovno-vzdelávaciu činnosť, a tým oprávnenosť vyučovať odborné (technické a ekonomicke) predmety na všetkých formách a druhoch stredných škôl a poznatky z pedagogiky, psychológie, didaktiky odborných predmetov a ďalších vied, ktoré Vám pomôžu aj na iných pracovných pozíciách ako v školstve (napr. lektor alebo školiteľ v bankovej sfére, vzdelávanie pracovníkov v podnikoch a pod.)“ (<http://www.tnuni.sk>), na základe uvedeného môžeme iba dedukovať, že uskutočňujú i prípravu na edukačnú činnosť u dospelých.

*Technická univerzita vo Zvolene* (učebný plán nezverejnený) – informácie na oficiálnej stránke o DPŠ uvádzajú, že „štúdium je určené pre študentov a absolventov Technickej univerzity vo Zvolene a univerzít technických smerov“ (<http://www.tuzvo.sk>), nevieme identifikovať, či pripravujú i na špecifiká práce s dospelými študujúcimi. V prieskume sme sa zamerali na identifikovanie vyučovaných predmetov v jednotlivých učebných plánoch, ktorých tematické zameranie sa venuje oblasti prípravy učiteľov profesijných predmetov na prácu s dospelými, bohužiaľ, v nami preštudovaných učebných plánoch sme identifikovali iba jeden voliteľný predmet realizovaný v 3. semestri doplňujúceho pedagogického štúdia na Slovenskej polnohospodárskej univerzite s názvom – *Management vzdelávania dospelých*, ktorý si môžu študenti voliť ako alternatívu k predmetu *Didaktika predmetu prax*.

Prehľad predmetov uvádzame v Tabuľkách 1.1 a 1.2.

Tabuľka 1.1

*Povinné predmety v učebných plánoch DPŠ*

<b>Povinné predmety</b>
Seminár k záverečnej práci (4×), Záverečná práca (1×)
Seminár k pedagogickej praxi (1×), Školská prax (2×), Pedagogická prax (2×), Učiteľská prax (1×), Pedagogická prax náčuvová (1×), Pedagogická prax výstupová (1×)
Riadenie kvality v škole (1×), Organizácia a riadenie školstva (2×)
Materiálne prostriedky výučby (1×), Technické prostriedky vyučovania (2×), Didaktická technika (2×), Technológia vyučovania (1×)
Didaktika odborných predmetov I (1×), Didaktika odborných predmetov II (1×), Didaktika odborných predmetov (1×), Odborová didaktika (2×), Metodika odborných predmetov (1×), Didaktika podľa odborného zamerania (1×), Didaktické praktikum (1×), Didaktika podnikovej ekonomiky (1×), Didaktika účtovníctva (1×), Didaktika technických predmetov (1×)
Rétorika (2×), Rétorika a kultúra prejavu (1×), Pedagogická komunikácia v odbornom vzdelávaní (1×), Komunikačné zručnosti (1×)
Biológia dorastu a školské zdravotníctvo (1×), Biológia mládeže a školská hygiena (1×), Biologické základy vývinu (1×), Biológia školského dorastu (1×)
Pedagogika – všeob. pedagogika a dejiny pedagogiky (1×), Úvod do pedagogiky (1×), Pedagogika (1×), Súčasné trendy vo vzdelávaní (1×), Pedagogika I (1×), Pedagogika II(1×), Všeobecná pedagogika DPŠ (1×)
Psychológia I (1×), Psychológia II (1×), Pedagogická a sociálna psychológia (3×), Psychológia práce a riadiacej činnosti (1×), Všeobecná a vývinová psychológia (3×), Psychológia (1×)
Didaktika (1×), Všeobecná didaktika (2×)
Pedagogika – Teória výchovy (1×), Teória výchovy (1×), Teória školskej a mimoškolskej výchovy (1×)
Úvod do štúdia (1×), Etika a etiketa v práci učiteľa (1×), Vybrané kapitoly zo sociológie (1×), Logika (1×)
Metodológia pedagogických vied a pedagogická diagnostika (1×)
Cvičná firma pre učiteľov (1×)

Zdroj: Zat'ková (2011, s. 101)

Na základe výsledkov konštatujeme, že okrem jediného vyučovacieho predmetu nie sú v nami analyzovaných učebných plánoch zaradené predmety výlučne orientované na prípravu učiteľov pre prácu s dospelými. Môžeme iba predpokladať, že sú andragogické témy súčasťou iných vyučovaných predmetov. V rámci biologických disciplín sme však vo všetkých učebných plánoch identifikovali predmety zamerané iba na biológiu detí a dorastu. Najväčšia zhoda v učebných plánoch bola v predmetoch venovaných pedagogickej praxi (ktorá sa však na základe našich skúseností zameriava výlučne na rozvoj učiteľských kompetencií u vekovej skupiny mládeže) a príprave, respektíve vypracovaniu záverečných prác (tieto predmety sme identifikovali vo všetkých učebných plánoch).

Najväčší priestor pre začlenenie tém venovaných vzdelávaniu dospelých je podľa nášho názoru v rámci didaktík, prípadne psychologických disciplín, keďže tieto tvoria najpočetnejšiu skupinu vyučovaných predmetov v rámci všetkých nami skúmaných učebných plánov. Uvedomujeme si, že zdroje nášho prieskumu boli obmedzené, a preto

Tabuľka 1.2

*Voliteľné predmety v učebných plánoch DPŠ*

<b>Voliteľné predmety</b>
Didaktika manažmentu (1×), Didaktika daňovníctva (1×), Didaktika personalistiky (1×), Didaktika aplikovanej informatiky (1×), Didaktika cvičnej firmy (1×), Didaktika úvodu do makroekonómie (1×), Didaktika predmetu prax (1×), <b>Manažment vzdelávania dospelých (1×)</b>

Zdroj: Zat'ková (2011, s. 102)

si myslíme, že by bolo vhodné do budúcnosti realizovať hlbší prieskum zameraný nielen na identifikovanie vyučovaných predmetov, ale najmä na ich reálnu obsahovú náplň.

## 1.3

# Počáteční vzdělávání učitelů odborných předmětů středního vzdělávání v oboru hotelnictví, gastronomie a turismus

**Jan Žufan**

Vznik Vysoké školy hotelové v Praze v roce 1999 završil snahu etablovat hotelnictví a gastronomii jako samostatný obor, ve kterém je možné získat vysokoškolské vzdělání. Tomu předcházela dlouhá cesta budování odborného hotelového školství v Československu a později České republice v oblasti středního školství, resp. středního vzdělávání. Prudký rozvoj počtu středních hotelových škol a nárůst počtu žáků, které vzdělávají, s sebou přinesl potřebu zvýšeného počtu učitelů. Systém přípravy učitelů odborných předmětů středních (nejen hotelových) škol přitom prošel v posledních desetiletích řadou zásadních změn a je otázkou, zda se vůbec dá v současnosti o systému mluvit.

Oblast národního hospodářství, pro kterou tyto školy připravují svoje absolventy, je významná jak svým podílem na hrubém domácím produktu (HDP), tak i podílem na zaměstnanosti práceschopného obyvatelstva. Podle Českého statistického úřadu činil ve 4. čtvrtletí 2010 počet osob zaměstnaných v oboru ubytování, stravování a pohostinství celkem cca 110 tis. (ČSÚ, 2009). Vedle toho musíme uvažovat o dalších osobách, které v oboru podnikají jako osoby samostatně výdělečně činné (OSVČ). Jaromír Beránek uvádí pro rok 2008 cca 2,8 % HDP a počet osob pracujících v oboru cca 240 000, což je cca 4 % práceschopného obyvatelstva. Je zjevné, že se jedná o poměrně rozsáhlý sektor národního hospodářství s požadavky na specificky kvalifikovanou pracovní sílu a tedy i na kvalifikaci a kvalitu těch, kteří pracovníky pro tento sektor připravují. Ve světě si tento fakt uvědomili již dříve a například proslulá École Hoteliere Lausanne byla založena již v roce 1893. V České republice prošlo hotelové vzdělávání v posledních dvaceti letech bouřlivým rozvojem, při kterém kvantita a rychlosť budování různých hotelových škol v řadě případů nepřispívala k žádoucí kvalitě podnikatelů a zaměstnanců v oboru. Svoji roli v tom sehrálo jistě i to, že nebyl dlouhodobě vyjasněn způsob přípravy učitelů odborných předmětů pro tyto školy. Je přitom jasné, že kvalita absolventů je závislá především na kvalitě těch, kteří je učí.

### 1.3.1 Modely přípravy učitelů odborných předmětů

Pro učitele odborných předmětů na středních školách jsou kvalifikační požadavky stanoveny zákonem č. 563/2004 Sb., takto:

„Učitel odborných předmětů střední školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu:

- a) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů odborných předmětů střední školy, nebo

- b) studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného odborného předmětu, a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na přípravu učitelů střední školy, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů střední školy, nebo studiem pedagogiky podle § 22 odst. 1 (dále jen „studium pedagogiky“).“

Z citovaného znění zákona jsou patrné dva způsoby, jakými může učitel odborných předmětů střední hotelové školy nabýt odpovídající kvalifikace. První způsob předpokládá existenci specializovaného studia učitelství odborných předmětů, druhý pak pedagogické studium doplňující získanou vysokoškolskou kvalifikaci v příslušném oboru.

První z uvedených způsobů, nazývaný „integrativní“ (Marinková, 2009), vychází z tradic přípravy učitelů středních škol vzniklé již v dobách Rakousko-Uherska. V případech přípravy učitelů pro střední průmyslové školy byly příslušné obory součástí strojní, stavební a elektrotechnické fakulty Českého vysokého učení technického, pro střední ekonomické školy (pozdější obchodní akademie) pak Vysoké školy ekonomické<sup>1</sup>. Pro oblast terciární již situace tak jednoznačná nebyla. Vzdělávání učitelů (resp. výhradně učitelek) středních zdravotnických škol zajišťovala Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, zatímco výuka odborných předmětů na jiných typech škol neměla ani toto zázemí. Neexistence vysoké školy (fakulty, resp. katedry některé vysoké školy) se zaměřením na hotelnictví neumožňovala zřízení uvedeného oboru po vzoru ČVUT nebo VŠE.

Uvedené obory, ačkoliv byly zamýšleny jako „primární“ zdroj učitelů středních odborných škol, tuto roli ovšem nikdy neplnily na 100 %. Důvodů pro to bylo jistě řada, nicméně realita vedla k hledání „doplňkového“ zdroje učitelů, kterým byli odborníci z praxe, kteří disponovali zpravidla vysokoškolským vzděláním v daném oboru. Podmínkou jejich plnohodnotného zapojení do vzdělávání bylo doplnění pedagogického vzdělání, což se realizovalo formou tzv. doplňujícího pedagogického studia (DPS). Z tohoto pojetí se vyvinul druhý způsob, tzv. „konsekutivní“ (Marinková, 2009), zmiňovaný v bodu b) výše uvedeného odst. 2, § 9 zákona o pedagogických pracovnících. Tento způsob tedy v současnosti předpokládá u učitele odborných předmětů střední školy absolutorium magisterského studijního oboru, který odpovídá svým charakterem vyučovanému předmětu a dále pak pedagogické vzdělání bud' formou řádného studia na bakalářském stupni (tedy v rozsahu šesti semestrů), nebo formou kurzu celoživotního vzdělávání organizovaného vysokou školou podle § 60 zákona o vysokých školách.

Ustavením Vysoké školy hotelové v Praze byla naplněna formální podmínka možnosti získat vysokoškolské vzdělání ve „studijním oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu“. Jestliže si – vedle svého hlavního poslání, tj. přípravy středního a vrcholového managementu pro oblast hotelnictví, gastronomie a cestovního ruchu – klade za cíl být vrcholovým pracovištěm hotelového školství v České republice, pak se musela zabývat i otázkou kvalifikace a přípravy učitelů středních hotelových škol. Vzhledem k faktické neexistenci systému jejich přípravy došla k závěru, že je vhodné tuto problematiku řešit. Ke zvážení zůstala otázka, zda se zabývat i vytvořením a realizací studijního oboru „učitelství odborných předmětů pro hotelové školy“ nebo jít cestou konsekutivní. Ačkoliv je samozřejmě lákavé vytvořit nový studijní obor, chladná

<sup>1</sup>Historie vzdělávání učitelů odborných ekonomických předmětů začíná již v roce 1907, kdy „Vynesením bývalého rakouského ministerstva vyučování ze dne 24. května 1907, č. 135 ř. z., zavedeno bylo totiž na české vysoké škole technické od počátku školního roku 1907/1908 dvouleté studium obchodní pro přípravu kandidátů učitelství oboru obchodního pro vyšší školy obchodní“ (Zasedání, 1919).

úvaha vede ke konsekutivnímu modelu, jehož pedagogická část je organizována jako kurz celoživotního vzdělávání.

Jaké důvody k tomu vedou? V první řadě je to otázka širší uplatnitelnosti absolventů konsekutivního modelu studia. Absolvent magisterského oboru „management hotelnictví a lázeňství“ s pedagogickou průpravou je jistě vhodným kandidátem na manažerskou pozici nejen v hotelu, zatímco učitel odborných předmětů pro hotelovou školu, byť také inženýr, má v praktickém uplatnění poněkud zúžený manévrovací prostor – jeho uplatnění mimo odborné školství sice není nemožné, avšak svoji způsobilost k výkonu manažerských funkcí v podnikatelské sféře musí prokazovat podstatně důrazněji. To by pochopitelně ovlivnilo i zájem o takovýto studijní obor, a jelikož Vysoká škola hotelová je soukromou školou, která je financována výhradně ze školného, pak je zde otázka rentability takového studijního oboru. Navíc školné by bylo opět záporně působícím faktorem – jestliže si u manažerského oboru student může být s vysokou mírou pravděpodobnosti jistý návratností investice do svého vzdělání v relativně krátkém čase, pak u učitelského studia je tomu spíše naopak. Stejné ekonomické důvody pak vedou i k tomu, že pedagogická část vzdělávání je organizována formou kurzu celoživotního vzdělávání. Jestliže Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky vyžaduje u kurzů pedagogického vzdělávání v rámci celoživotního vzdělávání rozsah cca 250 hodin, pak je toto studium realizovatelné (kombinovanou formou) za tři semestry. Ve srovnání se šestisemestrovým bakalářským studijním programem jde o významně kratší dobu, což má vliv i na náklady a tím i na cenu takového studia<sup>2</sup>.

Pokud jsme si tedy vymezili institucionální rámec pro přípravu učitelů odborných předmětů hotelových škol a čas, který máme k dispozici, můžeme se soustředit na obsah jejich přípravy.

### **1.3.2 Kompetence učitelů odborných předmětů hotelových škol a jejich dosahování**

Za podstatnější než to, jakou formou, jakým modelem má být organizována, však povážujeme diskusi o tom, co má příprava budoucích učitelů obsahovat. Vedle dlouhodobých bolestí přípravy učitelů odborných předmětů v pedagogicko-psychologických disciplínách, jak je definuje např. V. Švec (2001, s. 48), tedy „...přetrvávající akademické pojetí těchto (psychologických a pedagogických předmětů – pozn. autora), které jen v malé míře odrázejí charakter situací a problémů, jimž je absolvent ve školské praxi vystaven... nízká propojenosť obsahu pedagogických a psychologických předmětů, oborových didaktik a pedagogické praxe...“ jsou to zejména zcela nové oblasti, disciplíny, které učitelé středních škol musí zvládnout. Jde zejména o tvorbu a inovace školních vzdělávacích programů, jakožto důsledku zrušení centrálně schvalovaných osnov jednotlivých předmětů, dále pak o zvládnutí základů andragogiky a andragogické didaktiky, jako nezbytné podmínky kvalitního pedagogického působení v rámci celoživotního vzdělávání realizovaného středními školami. V neposlední řadě pak i zvládnutí problematiky řízení kvality, a to jak ve vztahu k vyučovaným předmětům (tedy řízení kvality v praxi, pro kterou jsou připravováni žáci středních škol), tak i řízení kvality vzdělávacího procesu samého.

<sup>2</sup>Z finančního hlediska je zde další nezanedbatelný aspekt. Zatímco školné za studium na soukromé vysoké škole nelze učiteli střední školy hradit (z prostředků státního rozpočtu určených na DVPP, ani jako daňově uznanou položku v případě soukromých škol), poplatky za kurzy celoživotního vzdělávání hradit lze. Stávající učitelé středních hotelových škol přitom tvoří významnou část (aktivní nebo potenciální) účastníků tohoto studia.

V rámci resortního výzkumu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. LS20007 byly zpracovány návrhy profesních standardů učitelů jednotlivých stupňů a typů škol. Ačkoliv doposud nebyly formalizovány v podobě normativního dokumentu, lze je, podle našeho názoru, brát jako východisko při vytváření obsahu přípravného studia učitelů odborných předmětů pro hotelové školy. Tento návrh standardů je postaven na žadoucích kompetencích učitele, kterými jsou podle (Vašutová, 2001):

- kompetence oborově předmětové;
- kompetence didaktické a psychodidaktické;
- kompetence diagnostické a psychointervenční;
- kompetence sociální, psychosociální a komunikativní;
- kompetence manažerské a normativní;
- kompetence profesně a osobnostně kultivující.

Co se za těmito kompetencemi skrývá a jak jich lze dosáhnout, resp. jak lze jejich získávání promítnout do přípravy učitelů? Podle zmiňovaných standardů jde o následující vztahy obsahu uvedených kompetencí a disciplín studia (podle Vašutové, 2001, s. 122 a dále):

*Kompetence oborově předmětová* směřuje k systematickému osvojení znalosti aprobačního oboru a jeho transformaci do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů, dále pak k aplikaci praktických poznatků z oboru do vzdělávacího obsahu a k integraci mezioborových poznatků do předmětu a k vytváření mezioborových vazeb.

Je zjevné, že nejvýznamnější část této kompetence získává učitel v rámci studia aprobačního předmětu, tedy v rámci studia svého magisterského oboru (kterým je v případě odborných předmětů na hotelových školách typicky bakalářský obor hotelnictví a navazující obor management hotelnictví a lázeňství). Vedle toho je nezbytnou součástí získávání oborově předmětové způsobilosti studium oborové didaktiky, resp. pedagogické psychologie a informatiky.

*Didaktická a psychodidaktická kompetence* obsahuje zvládnutí strategie vyučování, metodických postupů a jejich přizpůsobení individuálním potřebám žáků a požadavkům a podmínkám konkrétní školy. Součástí kompetence jsou znalosti vzdělávacích programů a schopnost je aplikovat při přípravě vlastní výuky. S tím souvisí i znalost teorií hodnocení a jejich používání vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem žáků a potřebám školy. Nedílným prvkem je zvládnutí didaktické techniky včetně využití informačních a komunikačních technologií ve vyučování. Tato kompetence se formuje při studiu obecné a oborové didaktiky, psychologie (vývojové, pedagogické, kognitivní) a v rámci řízených pedagogických praxí.

V rámci *obecně pedagogické kompetence* učitel ovládá procesy a podmínky výchovy na střední škole na základě znalosti psychologických, sociálních a kulturních aspektů. Je schopen podporovat individuální kvality žáků, tj. pracovat jak se žáky nadanými, tak i se žáky se specifickými poruchami učení. Má znalosti o právech dítěte a dokáže je respektovat v pedagogické práci. Daná kompetence je získávána studiem pedagogiky, psychologie, sociologie a práva (školské legislativy) a rozvíjena v rámci řízené pedagogické praxe.

*Kompetence diagnostická a intervenční* směřuje k používání prostředků pedagogické diagnostiky ve vyučování a to jak k individualitě žáka, tak k sociálním vztahům v koletivu. V jejím rámci je učitel schopen identifikovat nadané žáky, žáky se specifickými poruchami učení, sociálně patologické jevy. Dovede uzpůsobit výběr učiva a metody vyučování potřebám uvedených skupin a zná možnosti prevence a nápravy sociopato-

logických jevů. Diagnostickou a intervenční kompetenci učitel nabývá v rámci studia pedagogické diagnostiky, psychologie a patopsychologie a speciální pedagogiky.

*Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní* předpokládá ovládání prostředků budování příznivého pracovního klimatu ve třídě, prostředků profesní socializace žáků, orientaci v sociálních situacích žáků ve škole i mimo ni a schopnost zprostředkovat jejich řešení. Významnou složkou kompetence je také schopnost uplatnit efektivní způsoby komunikace s rodiči a sociálními partnery školy a orientace v problematice rodinné výchovy. Kompetenci učitel získává studiem sociální pedagogiky a psychologie, sociologie výuky, rétoriky a přirozeně v rámci studia svého aprobačního oboru.

*Manažerská a normativní kompetence* orientuje učitele v oblasti školské, oborové, pracovní právní a jiné související legislativy, ve státní vzdělávací politice a jejích souvislostech. Má znalosti o procesech školy a podmínkách jejího fungování a základní organizační schopnosti potřebné pro organizaci výuky a mimovýukových aktivit žáků. Zná zásady řízení kvality ve vzdělávání a nástroje pro její kontrolu. Kompetence je výsledkem studia základů školského a třídního managementu, systémů řízení kvality, legislativy a normativních dokumentů státní vzdělávací politiky, psychologie práce a cizích jazyků. Významnou složkou získávání kompetence je řízená pedagogická praxe. V oblasti vzdělávání učitelů odborných předmětů je pak třeba zdůraznit otázku legislativy, kterou je regulováno příslušné odvětví.

*Kompetence profesně a osobnostně kultivující* je celkovým svorníkem všech učitelských kompetencí – předpokládá u učitele všeobecně kulturně politické znalosti a schopnost s jejich pomocí působit na formování žáků. Základem pro její uplatňování jsou osobnostní předpoklady umožňující učiteli reprezentovat pedagogickou profesi a školu, argumentovat a obhajovat zvolené pedagogické postupy a řešení, spolupracovat s dalšími subjekty ve výchovně vzdělávacím procesu a reagovat na změnu vzdělávacích podmínek modifikací svých postupů a metod. V návaznosti na sebehodnocení a hodnocení své práce různými relevantními subjekty modifikovat svoje pracovní chování a pracovní výkony.

### **1.3.3 Realizace programu vzdělávání učitelů odborných předmětů pro obory hotelnictví, gastronomie a turismus na Vysoké škole hotelové**

Jak jsme zmínili v předchozí části, založení Vysoké školy hotelové v Praze vytvořilo podmínky pro přípravu učitelů odborných předmětů v oblasti odborné způsobilosti. Dalším nutným krokem bylo rozhodnutí o způsobu pedagogické přípravy. Po zvážení všech pozitiv a negativ obou možností (akreditace bakalářského oboru podle zákona o vysokých školách nebo kurzu celoživotního vzdělávání akreditovaného podle zákona o pedagogických pracovnících) jsme zvolili variantu druhou. V prvním období, tj. v letech 2005–2008, byl program kurzu uskutečněn v rozsahu 250 hodin, ve struktuře předmětů uvedené v Tabulce 1.3.

Realizace takto koncipovaného kurzu (dva běhy po třech semestrech) ukázala potřebu některých změn, které by lépe a efektivněji umožnily účastníkům získat požadované kompetence. Podněty vyšly především od samotných účastníků a z rozboru jejich struktury, zaměření a výsledků studia. Účastníky lze rozdělit do dvou základních skupin. Do první patří lidé bez pedagogické praxe, zájemci o povolání učitele na střední hotelové škole, kteří obvykle patří mezi studenty magisterského studijního oboru Management hotelnictví a lázeňství. Pro tuto skupinu je charakteristická v podstatě nulová pedagogická praxe, zatímco poznatky z hotelnictví, gastronomie a turismu (které tvořily převážně obsah studia oborové didaktiky) získávají v souběžném studiu svého oboru.

Tabulka 1.3

*Obsah kurzu „Učitelství odborných předmětů pro obory hotelnictví, gastronomie a turismus“ realizovaného na VŠH v letech 2005–2008*

	I.	II.	III.	Celkem
<b>Biologie člověka</b>	10			<b>10</b>
<b>Psychologie</b>				<b>35</b>
• Psychologie I. (obecná a vývojová psych.)	15			15
• Psychologie II. (sociální psych.)		10		10
• Psychologie III. (pedagogická psychologie)			10	10
<b>Pedagogika</b>				<b>40</b>
• Pedagogika I. (obecná a srovnávací)	10			10
• Pedagogika II. (obecná didaktika)		20		20
• Pedagogika III. (sociální pedagogika)			10	10
<b>Didaktika</b>				<b>65</b>
• Didaktická technika	10			10
• Didaktika odborných předmětů – turismus, lázeňství	15	5	20	
• Didaktika odborných předmětů – gastronomie			20	20
• Didaktika odborných předmětů – hotelnictví			15	15
<b>Pedagogická praxe</b>	30	30	40	<b>100</b>
<b>Celkem</b>	65	85	100	<b>250</b>

*Zdroj: Vlastní zpracování podle MŠMT (2005)*

Druhou skupinu pak tvoří účastníci přicházející z prostředí mimo Vysokou školu hotelovou, obvykle právě učitelé odborných předmětů ze středních škol s nepedagogickým vysokoškolským vzděláním, kteří si touto formou doplňují pedagogické vzdělání. Pro ně je výrazně neefektivní dlouhá řízená praxe, neboť jde o učitele v průměru s několikaletou praxí, avšak oceňují (a objektivně potřebují) možnost udržet na odpovídající úrovni svoji odbornost. Tyto okolnosti, spolu s potřebou zařadit (z důvodů uvedených v části o kompetencích) do výuky poznatky z oblasti andragogiky a andragogické didaktiky a školského managementu, nás vedly k úpravě obsahu kurzu u příležitosti nové akreditace, která proběhla v prvním pololetí roku 2009. Upravený program kurzu, tak jak byl zahrnut do žádosti o akreditaci, a jak probíhal od začátku zimního semestru akademického roku 2009/2010, je uveden v Tabulce 1.4.

Jak je ze srovnání obou tabulek patrné, došlo k některým formálním změnám, podstatnější jsou však změny obsahové. Vedle již zmíněných disciplín andragogických byl do obsahu kurzu zařazen předmět Řízení kvality, jehož cílem je „... poskytnout účastníkům základní pohled na problematiku hodnocení školy s důrazem na vlastní hodnocení a role, které v něm hraje management školy, jednotliví učitelé, ale i žáci jako celek i jednotlivci. Posluchači se dále seznámí s problematikou řízení jakosti a různými modely řízení jakosti vzdělávacích institucí (ISO, EQF, CAF, ...) a s procesem certifikace organizace. V souvislosti s reformou základního a středního vzdělávání je předmětem kurzu i problematika analýzy účinnosti školních vzdělávacích programů a jejich inovací“ (MŠMT, 2009). V rámci tohoto předmětu se účastníci kurzu seznámí i se základy školské legislativy a souvisejícími normativními dokumenty. Významnou změnu zaznamenala také oborová didaktika. A to především v tom, že bylo zřetelněji vymezeno studium oborové didaktiky od studia aktuálních trendů a perspektiv hotelnictví, gastronomie

Tabulka 1.4

*Obsah kurzu „Učitelství odborných předmětů pro obory hotelnictví, gastronomie a turismus“ akreditovaného MŠMT pro VŠH na roky 2009–2012*

	I.	II.	III.	Celkem
<b>Biologie člověka</b>	10			<b>10</b>
<b>Psychologie</b>				<b>35</b>
• Psychologie I.	15			15
• Psychologie II.		10		10
• Psychologie III.			10	10
<b>Pedagogika a andragogika</b>				<b>40</b>
• Pedagogika I.	15			15
• Pedagogika II.		15		15
• Základy andragogiky			10	10
<b>Didaktika</b>				<b>50</b>
• Obecná didaktika	10			10
• Didaktika odborných předmětů		20		20
• Andragogická didaktika			10	10
• Didaktická technika		10		10
<b>Řízení kvality</b>			15	<b>15</b>
<b>Pedagogická praxe</b> pro studenty/absolventy VŠH bez pedagogické praxe	30	30	40	<b>100</b>
<b>Pedagogická praxe</b> pro učitele odborných předmětů s pedagogickou praxí	10	10	10	<b>30</b>
<b>Aktuální trendy v hotelnictví, gastronomii, turismu a lázeňství</b>	20	20	20	<b>70</b>
<b>Celkem</b>	<b>80</b>	<b>85</b>	<b>85</b>	<b>250</b>

*Zdroj: Vlastní zpracování podle MŠMT (2009)*

a turismu. Z organizačního hlediska to pak umožnilo diferencovat výuku v kurzu pro již zmíněné účastníky z řad studentů prezenčního studia Vysoké školy hotelové, kteří absolvují řízenou pedagogickou praxi v rozsahu 100 hodin, od výuky účastníků z řad středoškolských učitelů, kteří absolvují praxi v rozsahu 30 hodin a zbývajících 70 hodin absolvují v předmětu Aktuální trendy v hotelnictví, gastronomii, turismu a lázeňství.

V tomto modelu proběhly na Vysoké škole hotelové v letech 2009–2012 tři běhy studia (poslední není ještě v době psaní článku dokončen). V tomto období se studia zúčastnili v naprosté většině případů studenti VŠH, účastníci z praxe již byli výjimkou – zájemci se rekrutovali především z řad pracovníků středních škol bez dosaženého vysokoškolského vzdělání, pro které tento druh studia není určen. Větší zájem o studium však škola zaznamenala z řad studentů 3. ročníku bakalářského studia. Převaha frekventantů ze závěrečných ročníků navazujícího magisterského a bakalářského studia však vytvářela především organizační komplikace v třísemestrální formě studia. Proto VŠH přistoupila při žádosti o reakreditaci na další 3 roky v roce 2012 k úpravě studijního plánu tak, aby celé studium bylo možno technicky zvládnout v průběhu jednoho akademického roku při nezměněném rozsahu výuky. Významným prvkem inovovaného studijního plánu je inovace obsahu předmětu Didaktika odborných předmětů, do které jsou ve

větší míře zahrnutý prvky týkající se didaktiky odborných praxí (MŠMT, 2012). To je reakce na skutečnost, že stále více zájemců o studium je mezi studenty/absolventy bakalářského studia, kteří mohou tímto způsobem dosáhnout plné kvalifikace učitele praktického vyučování. Vedle toho došlo k posílení předmětu Řízení kvality, který obsahuje problematiku organizace a řízení školy, vnitřní a vnější kontroly, státní správy a samosprávy ve školství a také ekonomické souvislosti, především otázku financování odborného školství. Opět jde o praktickou potřebu spojenou s činnostmi, které jsou po učitelích a managementu škol vyžadovány a jejichž znalost je v současnosti pro učitele nezbytnou podmínkou.

## 1.4

# Príprava učiteľov na neštandardné situácie – podvádzanie žiakmi

Eleonóra Černáková

Funkcie školy sú nielen vzdelávacia, teda predat' vedomosti, zručnosti, ale hlavne rozvinúť a podporiť schopnosť premýšľať, rozhodovať sa, vyhľadávať a spracovávať informácie – teda podpora žiackych kľúčových kompetencií. Škola zohráva dôležitú úlohu aj pri celkovom rozvoji osobnosti žiaka. Výchovná funkcia školy sa uvádza ako prvoradá. Učitelia sa veľmi často pri kontrole dosahovania cielov zameriavajú na preverovanie vedomostí. Zo strany žiakov sú názory, že je takmer nemožné obsiahnuť požadované množstvo poznatkov z obsahu vyučovania. Aj rozvoj nových informačných technológií spôsobil, že mladí ľudia zastávajú názor, že nie je potrebné si pamätať fakty, keď je možné ich veľmi rýchlo a spoľahlivo vyhľadať. V pregraduálnej príprave učiteľov sa zdôrazňuje, že učiteľ sa musí zamerať na prípravu, realizáciu a kontrolu edukácie. Aj získať spätnú informáciu je veľmi dôležitou časťou učiteľovej práce; na to využíva pedagogickú diagnostiku.

Preverovanie výsledkov výučby je každodennou súčasťou práce učiteľa, preto v didaktickej príprave učiteľov aj na doplňujúcom pedagogickom štúdiu na Katedre pedagogiky a psychológie SPU sa kladie dôraz na pripravenosť absolventov aj v tejto oblasti. Pedagogická diagnostika je súčasťou viacerých predmetov tu vyučovaných – je súčasťou Všeobecnej pedagogiky, Didaktiky, Metodiky odborných predmetov a aj Metodológie pedagogického výskumu a pedagogickej diagnostiky. Obsahom pedagogickej diagnostiky je tu hlavne účel, spôsoby, metódy diagnostikovania a ich možnosti využitia vo vyučovaní odborných predmetov. Ale diskutujú sa aj otázky podvádzania, opisovania, plagiátorstva pri preverovaní, hodnotení a klasifikácií stredoškolských žiakov, pretože podvádzanie študentov je jedným zo závažných problémov prostredia škôl.

Pedagogická diagnostika je pedagogická disciplína, ktorá preveruje a hodnotí edukačný proces. Pojem pochádza z gréckych slov dia, čo znamená hĺbkovo a gnosis – poznanie. Diagnostika je proces posudzovania a jej výsledkom je diagnóza (Koutecková, 2007, s. 7).

Podľa Petláka (2004, s. 129) diagnostikovať znamená zistiť, určiť, rozpoznať, stanoviť a pod. V ostatných rokoch ho do svojej terminológie prevzala aj didaktika a vyjadruje ním vlastné zistenia, v užšom zmysle určenie výsledkov učebnej činnosti žiakov.

Často sa stretávame s pojmom pedagogická evalvácia (hodnotenie). Diagnostika a hodnotenie sa vzťahuje na celú edukáciu; v zúženom slova zmysle je to však zistenie stavu a hodnotenie produktov edukácie, najčastejšie školského vzdelávania a výchovy. Produkty edukácie sa nazývajú výstupy. Výstupmi školskej edukácie teda sú výsledky edukácie, t. j. bezprostredné zmeny v osobnosti žiaka spôsobené edukačným procesom a sú to vedomosti, zručnosti, návyky, záujmy, presvedčenie, kultúrne vzorce, hodnoty, názory ... Sú badateľné bezprostredne počas alebo po edukáciu, dajú sa merat'. Efekty edukácie sú dôsledky vyvolané edukáciou a jej výsledkami u jedinca a prejavujúce sa aj v celej spoločnosti (dlhodobá hodnotová orientácia, začleňovanie do profesijných skupín spoločnosti ...). Dajú sa len ľahko zistovať a merat'.

Edukáciou sa formuje celá osobnosť človeka; vzdelávanie má za úlohu okrem iného aj rozšíriť a zvýšiť vzdelanie a odbornú kvalifikáciu, kde dôležitú úlohu zohrávajú aj v škole získané vedomosti, zručnosti, postoje. Preto je veľmi dôležité, aby škola ako inštitúcia prostredníctvom vedenia školy a učiteľov sledovala svoje produkty. Čoraz častejšie sa aj v edukácii a hlavne vo vzdelávaní stretávame s pojмami kvalita vzdelávania, efektivita, akontabilita... Kvalita vzdelávania je žiaduca, optimálna úroveň týchto procesov a inštitúcií, ktorá je predpísaná určitými požiadavkami (štandardami) a je objektívne merateľná a hodnotiteľná. Efektivnosť vzdelávania znamená pri optimálnych vstupoch (financie, čas, energia...) zabezpečiť maximálne možné výstupy edukácie. Akontibilita znamená zodpovednosť, schopnosť predložiť „účty“; schopnosť učiteľov, škôl, celého vzdelávacieho systému podať objektívne informácie o výsledkoch a niesť za ne zodpovednosť. Pri procese sledovania týchto znakov škôl sú dôležité diagnostické kompetencie učiteľa.

Podvádzanie študentov je ovplyvnené sociálnym prostredím danej školy a toto správanie môže byť chápané ako prispôsobenie sa nárokom rôznych vyučujúcich v kontexte klímy triedy a samozrejme klímy školy. Klasické spôsoby podvádzania ako napovedanie, odpisovanie alebo písanie ĭahákov prechádzajú mnohými inováciami a aj vplyvom rozvoja IKT. Žiaci sú častokrát technicky zdatnejší ako učitelia, v tomto zmysle zneužívajú i dovolené technické zariadenia ako kalkulačky, počítač, mobilný telefón. Predpokladá sa, že učiteľ automaticky bude pôsobiť proti podvádzaniu žiakov a viest' ich k čestnému správaniu. Zabránenie podvádzaniu, následné odhalenie a reagovanie na takéto správanie je len na samotnom učiteľovi (Uhráková, 2005). Zamedzenie odpisovania by práve malo dať objektívny obraz o žiakmi zvládanom učive a podporovať kvalitu vyučovacieho procesu.

U Skalku nachádzame takúto definíciu pre odpisovanie a plagiátorstvo – je to nedovolené používanie cudzích publikovaných i nepublikovaných myšlienok, formulácií, poznatkov, výsledkov bádania alebo iných výsledkov tvorivej práce, ako aj ilustrácií, tabuliek, fotografií bez referencie o pôvode a uvedenia zdroja. Za plagiátorstvo v najzávažnejšej forme sa pokladá predloženie kompletnej práce podpísanej „novými autormi“, niekedy v inom jazyku. Týka sa to ktoréhokoľvek štátia výskumu, písania alebo zverejnenia práce, tlačenej aj elektronickej verzie (Skalka a kol., 2009). Určite sa s touto podobou podvádzania v stredných školách učitelia stretávajú v referátoch, esejach, protokoloch prípadne v projektoch žiakov a musia na to reagovať – žiadať zverejňovanie autorstva myšlienok a zdôrazňovať autorské práva aj na produkty duševnej práce.

Možno viac každodenným problémom je odpisovanie z učebníc, zošitov, poznámok, ĭahákov pri písomnom preverovaní, sporadickejšie s napovedaním pri písomnom alebo ústnom preverovaní. Pri eliminácii takéhoto nečestného správania možno správanie vyučujúcich rozdeliť na preventívne, aktívne a represívne. Tieto techniky nie sú striktne vymedzené, často vyučujúci používajú viacej techník súbežne. Uhráková uvádzala prieskum, kde sa identifikovali viaceré taktiky, ako zabrániť žiakom v podvádzaní: najčastejšie sa vyskytoval typ správania označený „policajt“, kde vyučujúci „hliadkuje“ počas testu alebo písomnej práce po triede a snaží sa prichytiť žiakov pri „čine“, odhaliť odpisovanie alebo nájsť ĭaháky. Preventívne pred písaním práce alebo testu vyučujúci zvyčajne skontroluje lavice a okolie žiakov, nasleduje odstránenie zošitov, kníh, papierov, tiež elektronických zariadení, hlavne mobilných telefónov. Vyučujúci sa snažia podľa svojich skúseností predvídať podvádzanie študentov a stážiť podvádzania rôznymi spôsobmi. Podvádzaniu malo žiakom zabrániť napr. používanie špeciálnych formátov papiera s označením, aby si žiaci dopredu nemohli vypracovať test a podvrhnúť takto pripravený ĭahák, individualizáciou zadanií, tak aby sa zadanie prác alebo testov neopa-

kovalo. Prípadne s použitím dostupnej techniky je možné využívať generovanie testov a zabrániť tak zdielaniu informácií o testových otázkach. Niektoré činnosti podvádzania, ako napr. napísanie a odoslanie SMS alebo MMS správy pomocou mobilného telefónu, vyžadujú určity čas a potom treba „poskytnúť len toľko času ako je nevyhnutne nutné na vypracovanie úlohy“, tak aby žiak nemal čas použiť nečestné prostriedky. Ďalej Uhráková uvádza, že na elimináciu nečestného správania pri preverovaní je možné použiť úplne opačný prístup a nechať žiakom, nech si pripravia „tahák“ budť z celého preverovaného učiva, alebo ako pomôcku s hlavnými podpornými bodmi ako vzorce a konštanty, alebo varianty tejto taktiky, keďžiaci majú povolené používať vlastné poznámky alebo akýkoľvek materiál. Učitelia pri využití tejto taktiky vidia pozitíva, napr. že žiak si pri príprave taháku opakuje a systematizuje učivo, alebo pri používaní vlastných poznámok sa zvýšila kvalita poznámok v zošitech a prehľad v spracovaných materiáloch (Uhráková, 2005).

Žiaci a študenti chápú opisovanie ako správanie prestupujúce normy školy – školský poriadok, ale zvyčajne ho chápú ako súčasť študentského života. Treba podotknúť, že ich chápanie nie je tak striktné, ako učiteľov. Myslíme si, že v tejto oblasti je potrebné dôsledne vplyvať na žiakov, aby chápali odpisovanie ako podvod, v podstate klamstvo a ako prejav nemorálneho správania. Preto je nutné diskutovať so študentmi o morálke a morálnom konaní. Základným teoretickým prameňom skúmania problematiky mravnosti a mravnej výchovy je *etika*. Jej predmetom skúmania sú dejiny mravnosti, všeobecné kategórie, teórie, vzťahy i názory a činy ľudí. Etika ako teória morálky skúma teoretické otázky o pôvode a podstate morálky, o úlohách morálky, otázky zmyslu života. V najširšom slova zmysle rozumieme ľou náuku, vedu o mravnosti, resp. vedu o morálke (Višňovský, Kačáni, 2000, s. 142). Etika skúma morálku a hľadá všeobecnú zásadu, ktorá by človeku ukazovala, čo má robiť, o čo sa má v živote usilovať, ako sa správať k iným ľuďom (Miedzgová, 1994, s. 12).

Preto je potrebné, aby študenti DPŠ pôsobiaci už počas učiteľskej praxe v role učiteľa jednoznačne eliminovali podvádzanie žiakov stredných škôl.

Na druhej strane je nutné vidieť problém aj z druhej strany. Pri práci učiteľa je nevyhnutné správať sa k žiakom korektnie, využívať pedagogický takt a správať sa eticky. Feik uvádza, že osobne považuje nespravodlivé známkovanie na skúške, prípadne nespravodlivé vyhodenie zo skúšky zo strany učiteľa za rovnaký prehrešok ako podvádzanie pri skúške zo strany študenta (Feik, 2008).

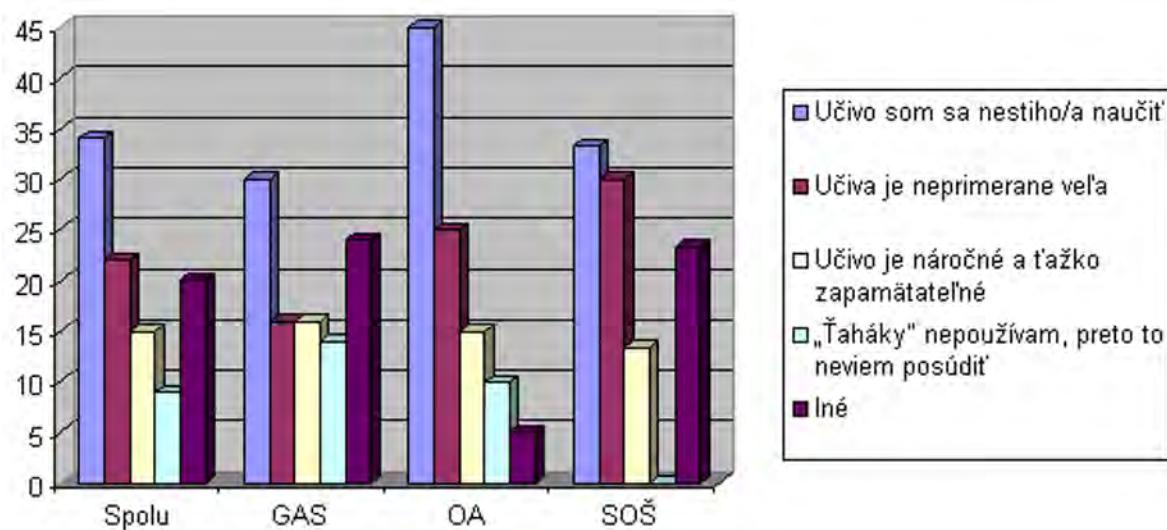
Pripomeňme ešte, v čom môže tkvieť porušovanie akademickej čestnosti – je to „vedomé umožnenie odpisovania inému študentovi počas skúšky alebo testu, poskytnutie domácej úlohy, seminárnej alebo inej práce inému študentovi za účelom plagiatizovania, umožnenie inému študentovi predložiť akýkoľvek prácu v inom mene, klamanie pedagógovi za účelom získania lepšieho ohodnotenia výkonu, krádež testov, falšovanie podpisov na výkazoch alebo iných dokumentoch. Za podvádzanie (*cheating*) sa považuje správanie za účelom získania uznania za prácu pomocou nečestných, klamlivých alebo podvodných spôsobov; tolerovanie podvádzania poškodzuje meno školy. Uvedieme niektoré príklady podvádzania: kopírovanie prác, odpovedí iných (testy, domáce úlohy), používanie neautorizovaných materiálov (poznámky, knihy, články, testy...), požiadanie, aby niekto iný namiesto nás napísal nejakú úlohu, článok, esej, uvádzanie literárnych zdrojov v práci nikdy nepreštudovaných článkov, kupovanie hotových článkov, prác, fabrikovanie (vymýšľanie) údajov, citátov v článkoch, úlohách, klamanie pedagógovi pri ospravedlňovaní neúčasti na výučbe, skúškach, testoch, kradnutie kníh, materiálov z knižníc, spolužiakom, asistovanie inému študentovi pri čomkolvek z výšsie uvedeného. Možné dôvody uvedeného konania sú ignorácia čestnosti, zlý časový ma-

nažment, slabé študijné zručnosti, neprimeraná súťaživosť, agresívni rodičia“ (Písomné práce, 2006).

Zverejniť názory učiteľov, žiakov, kompetentov na opisovanie, plagiátorstvo, podvádzanie pri preverovaní v škole; zároveň chceme zistíť možnosti eliminácie takého neetického správania. Na dosiahnutie cieľa sme použili literárnu metódu a dotazníkovú metódu.

Uvádzame názory žiakov na predmetnú tému z troch stredných odborných škôl v Kružíne (SOŠ s poľnohospodárskymi odbormi, obchodná akadémia, gymnázium A. Sládkoviča) získané pomocou dotazníka v počte 50, 30 a 20 z jednotlivých škôl v novembri 2011 (Obr. 1.1):

- Prístup vyučujúcich je podľa 59 % žiakov demokratický, asi tretina považuje vyučujúcich za liberálnych a 8 % tvrdí, že učitelia pristupujú k žiakom zväčša autokraticky.
- Učivo je na hodinách podávané tak, že väčšina študentov, až 83 %, je schopná ho pochopiť, aj keď vo väčšine prípadov s medzerami, ktoré potom dopĺňajú samoštúdiom. Učivo po výklade nechápe 17 % žiakov.
- 74 % žiakov považuje predmety, ktoré majú zaradené v študijnom pláne, za zaujímavé a bavia ich, 26 % vôbec ich odbor nebaví a nezaujíma.
- 56 % žiakov považuje rozsah, ale aj obsah učiva za primeraný. 44 % žiakov ho označilo za prehnaný, neužitočný. Najväčším mínusom je podľa nich to, že niektoré časti učiva alebo predmety sú pre nich čiastočne alebo úplne nevyužiteľné.
- Skoro každý žiak (97 %) má skúsenosti s odpisovaním na písomke. Iba 3 % žiakov označilo odpoved' že ešte nikdy na písomke neodpisovalo.
- Dve tretiny žiakov uviedlo, že práce zadané učiteľom si poctivo vypracujú a podpíšu sa len pod takúto prácu. Žiaľ, skoro 30 % žiakov uviedlo, že stiahli cudziu prácu z internetu a vyučujúcemu ju predložili ako svoju vlastnú.
- 47 % všetkých opýtaných žiakov uviedlo, že si myslia, že žiak sa pri tvorbe „ťaháku“ učivo aj naučí, 27 % si myslí opak a ostaní to nevedeli posúdiť.
- Väčšina študentov uviedla, že „ťaháky“ používa preto, lebo sa učivo nestihli naučiť a nikto z opýtaných by sa nepriznal vyučujúcemu.
- Všetci žiaci označili odpoved', že spolužiak, ktorý odpisoval, dostal lepšiu známku, ako oni.
- U žiakov prevláda tolerantný postoj k používaniu ďahákov a ich vypracovanie si žiaci spájajú s prívlaskami ako šikovnosť, zručnosť a vynaliezavosť.
- V otázkach tvorby a ukrývania ďahákov sme zaznamenali, že 46 % žiakov si ich robí pomocou počítača na malé papieriky, ktoré si potom ukrývajú, 7 % žiakov si učivo nafotí do mobilného telefónu; niektorí respondenti neodpovedali na túto otvorenú položku. Feik (2008) píše, že slovenským študentom pomáha pri skúškach na vysokých školách miesto papierového ďaháku handsfree, s pomocou podomácky upraveného mobilu s bezdrôtovým mikrofónom a slúchadlom študentom diktuje správne odpovede priateľ na telefóne.
- 73 % žiakov uviedlo, že bolo pristihnutých pri odpisovaní, 56 % vyučujúcich žiakovi ďahák zobrali, ale písomku mohli dokončiť.
- Žiaci sa zhodli v názore, že by bolo potrebné organizovať vyučovanie tak, aby sa aktivizovali triedy, chceli by zmenu prístupu pedagógov, chcú sa učiť veci, ktoré budú viac zamerané do života a praxe, znížiť množstvo predmetov, ktoré z ich



Zdroj: Jombíková (2012)

Obrázok 1.1. Dôvody použitia tħáħku

odborom nesúvisí. Medzi ďalšie časté názory patrí aj to, že žiaci si myslia, že by malo byť častejšie a dôležitejšie ústne preverovanie.

Učitelia spolupracovali pri prieskume, ale iba 15 bolo ochotných vyplniť dotazník. Z výsledkov dotazníka pre učiteľov vyplýva, že 100 % opýtaných pedagógov sa stretlo s tým, že žiaci odpisovali a cudziu prácu predkladali ako svoju vlastnú. U žiakov sa k plagiátorstvu priznalo 30 % opýtaných. Žiaci, ale aj pedagógovia sa zhodli na odpovedi k otázke, aký je najčastejší spôsob používania tħáħku – je to menší formát papiera s textom bud' ručne napísaný, častejšie počítačom, zriedka v kalkulačke alebo na ruke. Na otázku, akým spôsobom reagujú učitelia, ked' vidia, že žiak odpisuje, žiaci hovoria, že tħáħk im učitel' zobrał, ale písomku mohol dokončiť; ale učitelia uviedli, že zobraļali aj písomku a ohodnotili známkou 5. Zhodne si žiaci aj učitelia myslia, že žiak si pri tvorbe tħáħku učivo osvojí. V prieskume učitelia uvádzajú tieto spôsoby zamedzenia používania tħáħakov: rozsadenie žiakov po 1 v lavici; odloženie všetkých vecí z lavice na miesto, kde na ne nemajú dosah; žiakov, ktorí používajú tħáħky pravidelne, učitelia usadia za katedrou, aby na nich mali dobrý výhľad. V dnešnej dobre je dosť tħažké zabrániť tomu, aby žiaci nestāhovali vypracované práce z internetu. Niektorí učitelia pri podozrení žiakov z plagiátorstva dokážu vyhľadať prácu na internete a žiaka usvedčiť. Ak učitel' má podозrenie z plagiátorstva, žiaka vyzve, aby prácu odovzdal a potom mu vlastnými slovami porozprával o tom, čo písal do práce. Niektorí učitelia uprednostňujú taký spôsob odovzdávania prác, že žiaci musia všetko písat' ručne. Učitelia sa zhodli v odpovedi, že úplná eliminácia odpisovania a plagiátorstva nie je možná. Odpisovanie a plagiátorstvo je z pohľadu učiteľov závažný problém vyučovacieho procesu a je potrebné, aby žiak, ktorý je prichytený pri takomto čine, bol aj znevýhodnený. Ale pedagógovia si myslia, že úplná eliminácia odpisovania nebude možná.

Na druhej strane sme sledovali názory žiakov na etiku skúšania zo strany učiteľov. Zadali sme dotazník pre žiakov v troch stredných odborných školách v okrese Senica. Prieskumnú vzorku tvorilo 75 respondentov zo stredných škôl: 27 respondentov zo SOŠ obchodu a služieb Holíč, 25 respondentov zo SOŠ strojnícka Skalica a 23 respondentov zo SOŠ – elektrotechnická Gbely. Dievčat bolo 16 % a chlapcov 84 % od 15 do 17 rokov.

Zistili sme, že väčšina respondentov – 59 % – sa cíti v škole príjemne len niekedy, 26 % respondentov tvrdilo, že skôr nie a 15 % respondentov odpovedalo, že určite áno. 40 % respondentov dáva prednosť ústnemu individuálnemu skúšaniu, 30 % respondentov by uvítalo praktické preverovanie, konkrétnie 16 % respondentov preferuje preverenie ústne frontálne, 13 % respondentov odpovedalo, že im vyhovujú písomky a 1 % respondentov považuje za vyhovujúce skúšanie formou testu. 57 % respondentov má radšej klasifikáciu známkou a 43 % respondentom by vyhovovalo slovné hodnotenie. Po skúšaní 76 % žiakov uvádza, že môžu len v malej mieri vyjadriť svoj názor na hodnotenie, 16 % respondentov vôbec a určite 8 % respondentov má možnosť povedať svoj názor. Hodnotenie cez školský informačný systém schvaľuje 35 % opýtaných žiakov a 29 % respondentov označilo odpoved' že skôr nie. 48 % respondentov odpovedalo, že je bežné, aby učiteľ verejne zhodnotil odpovede žiakov a nahlas uviedol známku; pričom 52 % respondentov odpovedalo, že sa pri hodnotení cítia nepríjemne, 13 % je bez problémov a 35 % sa necíti dobre niekedy. Čo sa týka motivácie hodnotením a známkou, tak iba 8 % žiakov si uvedomuje motiváciu k učeniu známkou, pričom 44 % si neuvedomuje motiváciu známkami a hodnotením, 48 % nevedelo odpovedať.

Spokojnosť s hodnotením učiteľov vyjadriло 30 % opýtaných žiakov, 49 % respondentov sa nevie vyjadriť k danej otázke a 21 % odpovedalo, že nie sú spokojní so súčasným spôsobom hodnotenia. Ak by žiaci nerozumeli učivu, potom 45 % respondentov by hľadalo pomoc u rodičov, 20 % u súrodencov, 30 % by sa obrátilo na spolužiaka a len 5 % respondentov by hľadalo pomoc u učiteľa. 41 % žiakov si myslí, že učiteľ známkuje podľa nálady, 22 % si myslí, že neznámkuje spravodlivo a 37 % si myslí, že hodnotí spravodlivo. 43 % žiakov sa pripravuje na vyučovanie podľa toho, o aký predmet ide, 37 % sa pripravuje pravidelne na celé vyučovanie a až 20 % sa nepripravuje. 50 % žiakov sa vyjadriло, že sa necíti úplne pohodovo pri známkovaní, 26 % si myslí, že sú v ohrození a 24 % je pri známkovaní v pohode. 68 % žiakov si myslí, že učiteľ má žiakov zaškatuľkovaných do skupín podľa známok, ale 32 % si myslí, že má učiteľ na každého rovnaký meter. 45 % respondentov sa nestretlo s ponižovaním pri skúšaní, 28 % uviedlo, že len u niektorých učiteľov a 7 % odpovedalo, že áno. 50 % respondentov sa so šikanovaním za školské známky nestretlo, 49 % nepocituje šikanovanie a iba 1 % sa so šikanovaním za to, že majú slabší prospech stretlo. Dozvedáme sa, že 43 % odpovedajúcich žiakov nevyužilo šancu dať sa vyvolať a opraviť si známku, 36 % odpovedalo „ako u ktorého učiteľa“, 17 % respondentov využilo svoju šancu a prihlásili sa odpovedať na opravenie známky. 43 % respondentov sa nikdy nedostalo do situácie, v ktorej by zohľadňoval učiteľ dôvody jeho nepripravenosti, 37 % žiakov má učiteľa, ktorý mu pomôže, 20 % odpovedalo, že učiteľ zohľadní, prečo nie sú pripravení. Väčšia časť žiakov, 48 % si myslí, že súčasný systém hodnotenia v škole má isté nedostatky, 40 % žiakov si myslí, že je spravodlivý a 12 % respondentov odpovedalo, že je pre nich nevyhovujúci.

Na otvorenú otázku: „V čom vidíš nedostatky hodnotenia a známkovania na škole?“ respondenti najčastejšie odpovedali, že je to nespravodlivé ohodnotenie, nerovnaký meter, staromódny učiteľ, učiteľ hodnotí podľa nálady, neobjektívnosť, prevláda sympatia. Žiaci by nedostatky zlepšili lepšou prípravou učiteľov, odchodom starších učiteľov do dôchodku, lepšími materiálnymi didaktickými prostriedkami.

Zhrnutím výsledkov je možno konštatovať, že na skúmaných školách je väčšina vyučujúcich s demokratickým prístupom, žiaci po výklade pedagóga učivo chápú zväčša s medzerami. Používanie tăhákov udávajú žiaci z dôvodu, že sa nestihli naučiť požadované učivo, prípadne je ho neprimerane veľa, alebo je neprimerane náročné. Návrhy žiakov na elimináciu odpisovania sú zmeniť využívané najmä monologické metódy na

aktivizujúce a praktické, chcú sa učiť veci, ktoré budú viac zamerané do života a praxe, znížiť množstvo predmetov, ktoré s ich odborom nesúvisia. Všetci učitelia sa stretli s opisovaním u žiakov, ale myslia si, že sa nedá eliminovať. Väčšinou sa používajú malé papieriky s natlačeným textom.

Učitelia sa snažia eliminovať opisovanie a plagiárstvo zväčša preventívnym spôsobom (rozsadenie žiakov, rôzne varianty zadani, odloženie učebných materiálov a mobilov na nedostupné miesto ...). Žiaci sa pri preverovaní necítia úplne v pohode, preferujú ústne preverovanie a iba 1 % respondentov považuje za vyhovujúce skúšanie formou testu. Žiaci sú zvyknutí na známky, ale 2/5 respondentom by vyhovovalo slovné hodnotenie. Žiaľ, len v menšine môžu žiaci vyjadriť svoj názor na klasifikáciu a udávajú, že temer polovica učiteľov verejne známkuje aj hodnotí, ale žiaci sa pritom necítia úplne dobre. Zverejnenie hodnotenia a klasifikácie cez internetovú žiacku knižku žiaci skúmaných škôl schvaľujú v 2/5. Iba 1/3 žiakov je spokojná s hodnotením zo strany učiteľov a 2/3 žiakov si myslia, že učiteľ neznámkuje spravodivo, pričom s ponižovaním pri skúšaní sa stretlo iba málo žiakov. Za slabý prospech sa cíti byť znevažovaných iba 1 % žiakov. Žiaci však priznali, že iba 2/5 žiakov sa pripravuje pravidelne na vyučovanie. 1/5 žiakov udáva, že učitelia zohľadňujú dôvody nepripravenosti. Nedostatky hodnotenia a známkovania na škole vidia respondenti najčastejšie v nespravodlivom ohodnotení. Ako sme uviedli, všetci učitelia sa stretli s opisovaním u žiakov, ale myslia si, že sa nedá eliminovať. „Dobrá škola by mala vychovávať k občianskym cnostiam, k slušnosti a čestnosti. Stačí sa opýtať absolventov dobrých západných škôl, nakol'ko sa tam toleruje podvádzanie a odpisovanie, a o kol'ko vyššia je slovenská tolerancia voči nim – a tu je dôležitý spôsob výchovy k čestnému konaniu“ (Bútora, Kríž, 2008).

Pripomeňme hlavné argumenty proti nečestnému konaniu v školách (Písomné práce, 2006):

1. pri podvádzaní sa nehrá podľa pravidiel;
2. podvádzanie zraňuje iných ľudí;
3. podvádzaním sa dá stratíť, ale aj nečestne získať (napr. skúška, doping);
4. podvádzanie predstavuje slabosť charakteru;
5. podvádzanie narúša vzťahy.

A prečo nezačať, prípadne prečo prestáť podvádzat:

1. veda je o pravde a vyžaduje spoločnosť informácie;
2. počas štúdia sa má formovať etické správanie;
3. vzdelávanie sa nemá redukovať na hodnotenie.

## 1.5

# Bolanský proces a implementácia jeho odporúčaní na pedagogických fakultách v Slovenskej republike

**Simona Chuguryan, Gabriela Petrová**

Vysokoškolské inštitúcie v jednotlivých štátach prešli vo svojom vývoji rôznymi etapami, v ktorých sa postupne formovali a dotvárali.

Pedagogická teória i prax si permanentne vyžadujú uskutočňovať taký systém vzdelávania, ktorý napomáha vychovávať človeka vzdelanejšieho, humánnejšieho, aktívne sa spolupodieľajúceho na spoločenskom procese (Štepanovič, 2002, s. 11).

Súčasné problémy vysokého školstva, a to nielen na Slovensku, možno zhrnúť do nasledujúcich bodov: veľký nárast počtu študentov ako dôsledok záujmu o dosiahnutie vyššieho vzdelania, potrieb spoločnosti a súčasne aj politického tlaku takmer všetkých vlád civilizovaných krajín. Stále sa zhoršujúce financovanie vysokého školstva a istá nemožnosť riešiť tento problém. Očakávaný a dnes už aj pozorovaný pokles kvality vysokoškolského vzdelávania ako dôsledok oboch predchádzajúcich skutočností. Strata doteraz výsadného postavenia vysokých škôl ako jediných poskytovateľov vysokoškolského vzdelávania ako dôsledok explozívneho rozvoja informačných technológií.

Okrem spomenutých nedostatkov je nutné uviesť, že celá spoločnosť a vysoké školstvo nevynímajúc, prechádza hlbokou krízou hodnôt a musí prejsť radikálnou zmenou. Vysoké školy sú práve tie inštitúcie, ktoré plnia dôležitú úlohu vo výchove a vzdelávaní mladej generácie, a preto majú svoj význam i pri hodnotovej orientácii jednotlivca.

Väčšina európskych krajín pochopila tieto nedostatky a pristúpila k reformám svojich vysokoškolských systémov. Podobne to bolo i v Slovenskej republike.

Jedným z východísk zvýšenia kvality vysokých škôl je vytvorenie jednotných noriem terciárneho vzdelávania a zriadenie jednotného vzdelávacieho systému. Táto snaha je súčasťou Bolanského procesu, ktorý začal v roku 1998 a určil ďalšie smerovanie európskeho vysokoškolského systému.

Bolanský proces je dobrovoľnou a nepoliticou aktivitou, podporovanou vládami národných štátov Európy a Ázie (47 štátov).

Medzi základné odporúčania Bolanského procesu patrí:

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

Bolanská deklarácia sa stala základom pre najvýznamnejšiu a najrozšíahlejšiu reformu vysokoškolského vzdelávania v posledných desaťročiach.

„Bolanský proces je pojem označujúci reformu vzdelávania s cieľom zosúladíť vysokoškolské sektory krajín, ktoré podpísali Bolanskú deklaráciu. Zároveň sa však zdôrazňuje, že musí byť zachovaná ich rôznorodosť, ktorá sa chápe ako prvok atraktívnosti Európy“ (Čikešová, 2006, s. 8).

V roku 2010 bol vytvorený Európsky vysokoškolský priestor (EHEA), ako jeden zo základných cieľov Bolanskej deklarácie, ktorý podporil intenzívnejšiu medzinárodnú spoluprácu a akademickú výmenu.

Po zavedení európskeho priestoru vysokoškolského vzdelávania (EHEA) bol v naplňaní bolanských odporúčaní zaznamenaný výrazný pokrok. Stanovené reformy však neboli plne realizované, preto ministri stanovili ako nový dátum dokončenia Bolanského procesu rok 2020.

Úlohou Bolanského procesu je zharmonizovať rôznorodé národné vysokoškolské systémy tak, aby boli zachované ich špecifické znaky.

„Deklarácia sa nesnaží popierať rôznorodosť systémov a odborov, ale skôr ich podporovať a organizovať“ (Tauch, Haug, 2001, s. 7).

To znamená, že ide o vytvorenie spoločného systému vzdelávania, ktorý bude uznávať a rešpektovať špecifiká, tradície, kultúru a história všetkých národných vzdelávacích systémov a ich vzájomné prepojenie povedie k zvýšeniu kvality vzdelávacích systémov. V konečnom dôsledku sa z európskeho priestoru stane konkurencie schopný a nenahraditeľný vysokoškolský systém v rámci celej Európy i sveta.

Napĺňanie odporúčaní Bolanského procesu si vyžaduje rozsiahle reformy systémov vysokoškolského vzdelávania. Hlavne v poslednom období sú spojené so značným rozvojom mobility študentov a vysokoškolských učiteľov v celej Európe.

### 1.5.1 Bolanský proces a jeho odporúčania

Implementácia odporúčaní Bolanského procesu do národných vzdelávacích sústav má prispieť k ich skvalitneniu. Jedným z cieľov je zvýšiť percento vysokoškolsky vzdelaných ľudí, ktoré prispeje k rozvoju celej spoločnosti. Aby sa uvedený cieľ naplnil, došlo k zavedeniu trojstupňového systému vzdelávania, čím sa má vysokoškolské vzdelávanie sprístupniť väčšiemu množstvu populácie. Ako konštatuje Liessmann, štatistiky OECD vyžadujú vysoké kvóty vysokoškolsky vzdelaných ľudí a tie sa zavádzaním skrátených foriem štúdia a znižovaním úrovne napĺňajú (Liessmann, 2008, s. 35).

Je však otázne, či uvedené opatrenia naozaj povedú k zvýšeniu kvality vzdelávania a úrovne vysokých škôl. Majú teda zavádzané opatrenia pozitívny charakter? Liessmann je veľkým kritikom Bolanského procesu a tvrdí, že za všetky nedostatky môžu zavádzané reformné kroky, ktoré sú neuvážené a spájané nenávistou k tradičnému poňatiu vzdelávania.

„Vzdelávanie je jav, ktorý je rozšírený v nejakej forme vo všetkých krajinách sveta. Avšak v jednotlivých krajinách môže mať vzdelávanie odlišnú podobu, hlavne pokial' ide o obsah a fungovanie vzdelávacích systémov. Tieto odlišnosti sú spôsobované mnohými faktormi, hlavne historickým vývojom krajín, špecifikami národných kultúr, politickými, ekonomickými a demografickými faktormi a iné“ (Průcha, 2006, s. 19).

Snahou je rozdielne vzdelávacie politiky priblížiť a zabezpečiť ich vzájomnú spoluprácu, nie ich zjednotiť. Ich úplným spojením by podľa nášho názoru došlo k strate národných kultúr a identít národov. S čím by asi ani jeden z národov nesúhlasil, takže táto možnosť by nebola akceptovaná. Európska únia sa snaží o vytvorenie istej previazanosti vzdelávacích systémov členských štátov a ich kooperáciu, ktorá vedie v ich prospech. Zvýšila sa úroveň vzdelania i percento vzdelaných, vytvorili sa nové možnosti

vzdelávania. Jednotlivci sa môžu vzdelávať a rekvalifikovať, či zamestnávať sa nielen na území domovského štátu, ale v rámci celej EÚ.

Všetky základné odporúčania Bolanského procesu boli čiastočne upravené a doplnené na jednotlivých samitoch ministrov<sup>3</sup>, ktoré sa konajú každé dva roky. Ich úlohou je sprehľadnenie vysokoškolských systémov vzdelávania v jednotlivých signatárskych štátoch, zvýšenie vzájomnej spolupráce vysokých škôl, ktorá povedie k intenzívnejšej mobilite študentov, učiteľov a vedeckých pracovníkov. V konečnom dôsledku má zvýšiť kvalitu vysokoškolského vzdelávania a pozdvihnuť úroveň vysokých škôl. V súčasnosti sa okruh oblastí, do ktorých zasahujú reformy Bolanského procesu rozšíril, vzhľadom na dynamiku a vývoj vysokoškolského vzdelávania v Európe. Uvádzame nasledujúce oblasti, ktoré sú podľa nášho názoru dôležité.

### **1.5.2 Vytvorenie trojstupňového systému vysokoškolského vzdelávania**

Bolanský proces zaviedol trojstupňové štúdium v študijných programoch. 1. stupeň – bakalársky, 2. stupeň – magisterský, inžiniersky, doktorský a 3. stupeň – doktorandský.

„Bakalársky titul je rovnako vhodný pre európsky trh práce ako ostatné vysokoškolské kvalifikácie“ (Čikešová, 2006, s. 32).

Jeho zavedenie do praxe skráti dĺžku vysokoškolského štúdia, čím sa znížia finančné náklady a zároveň zvýsi počet vysokoškolákov.

Kritici bakalárskeho stupňa namietajú, že je neopodstatnený a znižuje úroveň vysokoškolského vzdelávania tým, že umožňuje štúdium na vysokej škole takým študentom, ktorí nezvládli magisterský stupeň.

„Bakalársky stupeň umožňuje absolvovať vysokú školu nedoštudovaným. Študenti, ktorí doteraz pre nedostatočnú kvalifikáciu stroskotali na diplomovej práci, sa teraz stávajú vysokoškolskými absolventmi“ (Liessmann, 2008, s. 74).

Na základe výsledkov nášho výskumu môžeme potvrdiť, že Bc. stupeň nie je považovaný za dostatočné vysokoškolské vzdelanie ani u nás (SR).

Študijné programy v bakalárskom a magisterskom štúdiu by mali poskytovať rôzne zameranie, aby vyhoveli individuálnym požiadavkám jednotlivcov. Zavedenie bakalárskeho stupňa štúdia má prispieť k väčšiemu počtu vysokoškolsky vzdelaných ľudí a umožniť im lepšie uplatnenie v praxi. Po úspešnom ukončení bakalárskeho stupňa môže absolvent pokračovať v magisterskom štúdiu.

### **1.5.3 Vytvorenie systému zrozumiteľných a porovnatelných akademických titulov**

Ide o uľahčenie a sprehľadnenie vzdelávania v Európe. Cieľom je, aby jednotlivci mali širšie uplatnenie na domácom i zahraničnom trhu práce. Má sa vytvoriť jednotný a prehľadný systém akademických titulov. Prijatie systému transparentných a porovnatelných titulov má napomôcť k rozvoju mobility ako jedného z kľúčových prvkov Bolanského procesu. Zámerom je uľahčiť a zjednodušiť uznávanie vzdelania v Európe. V konečnom dôsledku má zlepšiť medzinárodnú konkurencieschopnosť európskych vysokoškolských systémov.

„Tituly nebudú všeobecne uznané vo svete, ak nie sú všeobecne uznávané v Európe“ (Tauch, Haug, 2001, s. 8).

<sup>3</sup>Zatiaľ posledná ministerská konferencia sa konala v dňoch 26.–27. 5. 2012 v Bukurešti (Rumunsko), z ktorého vyplývajú pre vysoké školy priority na roky 2012–2015. Na konferencii boli prítomné delegácie zo 47 krajín sveta. Nasledujúca konferencia ministrov zodpovedných za vysoké školstvo sa bude konáť v roku 2015 v Arménsku (Jerevan).

Je potrebné, aby sa uznávanie stalo účinným a jednoduchým na inštitucionálnej, národnej i európskej úrovni. Súčasťou tohto princípu bolo zavedenie dodatku k diplomu.

#### 1.5.4 Vytvorenie kreditového systému

Európska komisia vytvorila systém prenosu kreditov (ECTS). Jeho hlavným cieľom bola podpora mobility. Môžeme však povedať, že prispel k lepšej transparentnosti a porovnateľnosti úrovne a výsledkov vzdelania. Tento systém umožňuje študentom zvolať si vlastný študijný plán a stanoviť si tak vlastné tempo štúdia. Jednotný kreditný systém poskytuje možnosť porovnávania študijných výsledkov a prenesenia získaných skúseností na inú inštitúciu doma i v zahraničí. Taktiež ponecháva vyššiu zodpovednosť na samotných študentoch za ich vlastné štúdium. Podobnosť obsahu štúdia jednotlivých vysokých škôl pôsobiacich doma i v zahraničí uľahčí porovnateľnosť jednotlivých študijných programov a jeho výsledkov. Napomáha i mobilite a jednoduchšiemu uznávaniu časti štúdia absolvovaného na zahraničnej vysokej škole. S uznávaním kreditov získaných na zahraničnej vysokej škole v podmienkach SR vidieť nemalé problémy. Neuznaním dochádza k predĺženiu štúdia a študentom vzniká povinnosť platiť za štúdium. Vidíme to ako jednu z prekážok mobility a podpory nezáujmu študentov o programy mobility. Konečným cieľom má byť vytvorenie Európskeho vysokoškolského priestoru. Bude otvoreným systémom a umožní bilaterálnu i multilaterálnu spoluprácu medzi jednotlivými vysokoškolskými inštitúciami.

„Všetky kreditové systémy berú ohľad na možnosti a schopnosti študenta, individualizujú štúdium, ale na druhej strane prenášajú značnú časť zodpovednosti za obsah, priebeh a najmä výsledky štúdia na študenta“ (Pokorný, 2009, s. 37).

ECTS má poskytnúť väčšiu flexibilitu vysokoškolského vzdelávania a zintenzívniť vzájomnú spoluprácu medzi vysokoškolskými ustanovizňami doma i v zahraničí. ECTS patrí medzi dôležité nástroje BP. V súčasnosti je takmer vo všetkých krajinách uvedený do praxe na základe legislatívy a právnych predpisov. Určité problémy sú s definovaním záťaže študentov, bude potrebné vytvoriť presnejšiu metodiku.

#### 1.5.5 Podpora medzinárodnej mobility

Umožňuje spoznávanie nových krajín, národov, zvykov, kultúr a tradícií. Mobilita má prispieť k rozvoju poznatkov, vedomostí a zručností, ktoré následne umožnia lepšie uplatnenie na trhu práce. Študenti sú práve tou časťou populácie, ktorá sa v najvyššej miere zúčastňuje na mobilite, a tým prispieva k rozvoju celej Európy. Mobilita sa uskutočňuje rôznymi spôsobmi:

- na základe spolupráce vysokých škôl so zahraničnými vysokými školami (bilaterálne a multilaterálne dohody);
- formou projektov;
- študijné (výskumné) programy na vlastné náklady;
- štipendijné programy pre individuálne mobility;
- prostredníctvom medzinárodných programov v rámci EÚ.

Všetky možnosti pomáhajú prehľbovať vzájomnú spoluprácu vysokých škôl v rámci celej Európy, dokonca i sveta a rozvíjajú jednotlivé programy mobilít. Ich hlavnou úlohou je rozšíriť počet študentov, ktorí sa zapoja do jednotlivých mobilných programov.

Snahou EÚ je „podporiť študentov, aby doplnili časť svojho štúdia v inom členskom štáte, a zároveň uláhať im uznanie takto doplneného štúdia“ (Recommendation of the European parliament and of the council, 2002, s. L215/34).

Európska komisia v snahe čo najviac uláhať a zintenzívniť vzájomnú mobilitu študentov jednotlivých štátov podporuje vysoké školy i v zavádzaní jednotného kreditného systému ETCS.

Európska únia rozširuje svoje pôsobenie v oblasti mobility študentov nielen v rámci únie, ale aj iných krajín sveta (napr. Ázia).

Mobilita učiteľov a študentov sa stáva nevyhnutnosťou. Najmä z aspektu nových kompetencií potrebných na rýchle meniacom sa trhu práce.

V poslednej dobe vzrástol počet študentov študujúcich za hranicami svojej vlasti, v rámci celého studijného programu alebo jej časti. To môže byť spôsobené priberaním nových členských štátov, a tým rozširovaním svojho pola pôsobnosti. Naďalej však pretrváva tendencia, že: „Ciele Európskej únie realizované prostredníctvom mobilných programov Erasmus a Sokrates pre študentov vysokých škôl, aby aspoň 10 % všetkých študentov absolvovalo časť svojho štúdia v zahraničí, sa doteraz nepodarilo realizovať“ (Porubská, Plavčan, 2004, s. 10).

Úlohou EÚ je zamedziť spomínanému trendu. Z tohto dôvodu realizuje množstvo projektov a programov prispievajúcich k rozvíjaniu mobility, ako sú: Erasmus, Socrates, Comenius, Leonardo da Vinci, Mládež pre Európu.

„Európska komisia si stanovila ambiciozny cieľ – dosiahnuť do roku 2012 mobilitu troch miliónov študentov“ (Filkornová, 2007, s. 24).

V tomto smere Brusel očakáva pomoc zo strany vysokoškolských inštitúcií, ktoré budú napomáhať a uláhať mobilitu.

Počet študentov zúčastňujúcich sa programov mobility je veľmi nízky a príliš nerastie. Dokonca v rámci Bc. štúdia, ktoré trvá len tri roky, je jednou z prekážok aj nedostatok času na uskutočnenie mobilít. Z daných dôvodov sa kritici zamýšľajú nad zmyslom reforiem uskutočnených v rámci Bolanského procesu.

„Kvôli menšine študujúcich sú všetky štáty povinné podrobiť svoje vysoké školstvo veľmi nákladnej reštrukturalizácii, čo sa javí ako sporné“ (Liessmann, 2008, s. 74).

Reformy uskutočnené prostredníctvom Bolanského procesu prispeli k zmene tradičného vzdelávania, ktoré už boli nevyhovujúce v súčasnom globalizujúcom sa svete.

Ako všetko, tak aj mobilita má negatívne dopady, medzi ktoré patria únik mozgov, strata kultúrnej identity, výrazné zvýšenie finančných zdrojov na podporu medzinárodných programov a zníženie záujmu o rozvoj lokálneho vzdelávania.

### **1.5.6 Podpora spolupráce pri zabezpečovaní kvality vysokoškolského vzdelávania**

Podpora kvality poskytovaného vzdelávania je uskutočňovaná formou akreditácie a evaluácie. Úsilím zlepšenia európskej spolupráce v zabezpečovaní kvality bolo zjednodušiť porovnatanie kvalifikácií v Európe a uláhať mobilitu.

Až v roku 2003 sa v súvislosti so snahou o vytvorenie Európskeho vysokoškolského priestoru stala kvalita vysokoškolského vzdelávania významnou prioritou. V súvislosti s autonómiou vysokých škôl je základná zodpovednosť za zabezpečenie kvality na každej vysokoškolskej inštitúcii. Aj Európska komisia tiež participuje na zabezpečovaní kvality v rámci Európy. Vyžaduje zavedenie vnútorných mechanizmov hodnotenia kvality, zavedenie spoločných štandardov, smerníc a procedúr, zavedenie Európskeho registra agentúr na zabezpečenie kvality a akreditácie. Na vysokých školách ponechala

slobodnú voľbu výberu agentúry na hodnotenie kvality. Rozhodnutie registrovanej agentúry musí byť akceptované všetkými štátmi únie.

„Dnešný stav vzdelávacej politiky možno charakterizovať jednoduchým konštatovaním – obmedzuje sa na sledovanie poradí v rebríčkoch“ (Liessmann, 2008, s. 35).

Do istej miery možno s týmto názorom súhlasit. Je pravda, že kvalita závisí od získania čo najväčšieho počtu kritérií, ale na druhej strane, aby sme mohli určiť kvalitu, musíme ju hodnotiť na základe určitých kritérií. Bolonský proces stanovil isté odporúčania, ktoré je potrebné dosiahnuť, ale ich implementácia a následný rozsah a čas reforiem je ponechaný na jednotlivé štáty.

Systémy zabezpečovania kvality existujú takmer vo všetkých krajinách, hoci nie všade sú plne v súlade s európskymi normami a usmerneniami. Možno konštatovať, že sa dosiahol výrazný pokrok v oblasti zabezpečovania kvality.

### 1.5.7 Rozvoj európskej dimenzie vo vysokoškolskom vzdelávaní

Ako členovia Európskej únie musíme svojimi schopnosťami a možnosťami prispievať k vytvoreniu zjednotenej Európy. Do povedomia našich ľudí sa musí dostať, nielen zodpovednosť za rozvoj Slovenska, ale aj celej Európy, ktorá sa stala našou druhou vlastou. Z tohto dôvodu je potrebné včleniť do kurikula dnešných škôl nové koncepcie, ktorých súčasťou bude tzv. európska dimenzia vzdelávania. Jej podstatným zmyslom sa stáva dlhý a náročný proces k európanstvu a k aktívnomu občianstvu.

„Európska dimenzia v praxi školy predstavuje spôsob, ako otvoriť nové oblasti pre slobodu vo výchove a vzdelávaní. Základným duchom takto orientovanej modernej školy je demokracia, pluralizmus a multikultúrnosť“ (Ondrušková, 2001, s. 3).

Výchova k demokratickému občianstvu je jednou zo základných úloh v dnešnej rýchlo sa meniaci spoločnosti a zjednocujúcej Európe. Je spoločným cieľom vzdelávacích reforiem v celej Európe. Každý jedinec musí participovať vo verejnej sfére, čo predpokladá spoluobčianstvo, spoluzodpovednosť, vzájomné porozumenie a spoluprácu.

Všetky uvedené princípy majú skvalitniť terciárne vzdelávanie poskytované vysokoškolskými ustanovizňami a podporiť jednotný Európsky priestor vysokoškolského vzdelávania.

### 1.5.8 Znalosť cudzích jazykov

Schopnosť komunikovať v cudzích jazykoch sa dnes stáva nevyhnutnosťou. Vedieť dohovoriť sa v minimálne dvoch, ale i vo viacerých jazykoch, by mala byť základnou výbavou každého absolventa vysokej školy. Cudzí jazyk sa stáva nástrojom medzinárodnej komunikácie. Neschopnosť cudzojazyčnej komunikácie sa stáva v dnešnej spoločnosti, ktorá sa snaží odstrániť akékoľvek prekážky vo vzájomnej komunikácii, skutočným problémom. Znalosť cudzích jazykov umožní mobilitu študentov, ako aj ich lepšie uplatnenie na trhu práce doma aj v zahraničí.

Ovládanie cudzích jazykov je potrebné, keďže vzájomná mobilita študentov sa realizuje aj medzi zahraničnými vysokými školami. Znalosť cudzích jazykov poskytuje študentom možnosť študovať v zahraničí, čo ich obohatí profesijne, ale aj osobne.

„Tento proces im umožňuje globalizácia dnešnej spoločnosti, stáva sa integrálnou súčasťou každodenného života mladých ľudí“ (Ondrejkovič, 2002, s. 35).

Schopnosť dohovoriť sa aspoň jedným cudzím jazykom, ktorá dáva možnosť mobility jednotlivým študentom, podporuje európsku dimenziu vo vysokoškolskom vzdelávaní.

Bolo by vitané, keby každý študent vyskej školy absolvoval aspoň časť štúdia za hranicami svojej krajiny. Vzhľadom na finančnú náročnosť a určité formálne prekážky to však nie je možné.

Vstupom do Európskej únie, sme sa i my stali integrálnou súčasťou Európy. Znalosť cudzích jazykov si vyžaduje aj zavedenie novej európskej dimenzie vzdelávania do nášho školského systému.

### 1.5.9 Celoživotné vzdelávanie

Súčasná spoločnosť vďaka inováciám, technológiám veľmi rýchlo napreduje, rozvíja sa a podlieha značným vývojovým zmenám. Preto je nutné pri tvorbe novej koncepcie výchovy a vzdelávania brať do úvahy samotný vývoj spoločnosti. Aby sme sa vedeli prispôsobiť týmto rýchlo sa meniacim podmienkam, je potrebné vzdelávať sa, nie však len určitú časť svojho života venovať vzdelaniu, ale vzdelávať sa celý život.

Celoživotné vzdelávanie sa v Bolonskom procese považuje za základný prvok Európskeho vysokoškolského priestoru. Prelína sa celým reformným procesom (Čikešová, 2006, s. 43). Vzdelanie sa musí stať otvoreným systémom prístupným pre všetky vekové kategórie bez rozdielu. „Výsledkom vzdelávania by mal byť človek pripravený na celoživotné vzdelávanie a učenie sa, pripravený adaptovať sa v budúcnosti na množstvo rozličných zmien v spoločnosti (politike, kultúre, ekonomike, vede, technike), človek pripravený efektívne vykonávať všetky svoje životné roly, človek, ktorý si bude formovať tvorivý štýl života prostredníctvom vnútornej motivácie, citovej bohatosti, rozvinutých intelektuálnych schopností, dobrej socializácie a hodnotovej orientácie“ (Turek, 2004, s. 10). Dnešná rýchlosť sa vyvíajúca spoločnosť podlieha mnohým globalizačným tendenciám a pod ich vplyvom veľmi rýchlo napreduje. Je zavalená množstvom informácií, o ktorých sa nám v minulosti ani len nesnívalo. Nepretržité, celoživotné vzdelávanie sa je nevyhnutné aj preto, aby sa človek vedel orientovať a rozoznávať dôležitosť jednotlivých informácií. Ak nebude rozširovať svoje poznatky a vzdelanie, nebude schopný orientovať sa v spletitej sieti informácií.

„Školy budú musieť byť organizované tak, aby umožňovali celoživotné vzdelávanie. Stanú sa otvorenými systémami“ (Drucker, 1993, s. 204).

Budú poskytovať celoživotné vzdelávanie pre všetkých bez rozdielu. Celoživotné vzdelávanie sa stáva nutnosťou dnešnej doby a samozrejmom súčasťou života každého z nás. V konečnom dôsledku nám vyššie vzdelanie umožní lepšie a stále uplatnenie na trhu práce doma alebo v zahraničí.

### 1.5.10 Internacionálizácia

Internacionálizáciu vo vysokoškolskom vzdelávania spôsobila globalizácia. Proces internacionálizácie vysokých škôl sa stal celosvetovým trendom. V poslednom období sa internacionálizácia stáva trendom.

„Celý proces internacionálizácie výučby a zmedzinárodnenie študijných plánov ako forma univerzalizácie vysokoškolského vzdelávania v rámci globalizácie prebieha na základe iniciatívy jednotlivých vysokoškolských inštitúcií“ (Porubská, Plavčan, 2004, s. 11).

Výrazný vplyv má práve Európska únia a činnosti, ktoré vyvíja v spomínamej oblasti.

Podporuje vzájomnú medzinárodnú spoluprácu medzi vysokými školami, realizuje mnohé študijné pobedy učiteľov i študentov, organizuje medzinárodné konferencie a pomáha pri tvorbe medzinárodných projektov, poskytuje finančné dotácie a pod.

„Európska únia pomáha členským štátom vypracúvať a realizovať svoje politiky v oblasti vzdelávania a odbornej prípravy tým, že im umožňuje výmenu informácií, údajov a osvedčených postupov prostredníctvom vzájomného štúdia a porovnávacieho skúmania“ (Komisia európskych spoločenstiev, 2006).

Napriek spomínaným aktivitám zo strany Európskej únie, ponecháva všetky základné kompetencie v oblasti obsahu či organizácie jednotlivým členským štátom. Trend internacionalizácie vysokoškolského vzdelávania sa stáva neoddeliteľnou súčasťou školských sústav v jednotlivých krajinách.

Internacionalizácia umožňuje uskutočňovanie spoločných študijných programov viačerých vysokých škôl. To znamená, že vysoké školy jedného štátu budú môcť nielen medzi sebou, ale aj so zahraničnými vysokými školami uskutočňovať spoločné študijné programy a udeľovať spoločné diplomy. Študent bude môcť časť študijného programu absolvovať v domovskej krajine, časť v zahraničí. Na záver štúdia získa spoločný diplomat, ktorý bude mať dva domovské štáty a v zahraničí sa bude automaticky uznávať. Študenti takto budú pripravení nielen pre domáci, ale aj pre medzinárodný trh práce (Plavčan, 2007, s. 26).

Cieľom internacionalizácie je skvalitniť edukačný systém na základe vzájomnej spolupráce a získavania informácií o nových metódach, princípoch a formách výučby. Práca s internetom, využívanie IKT a znalosť cudzích jazykov prispievajú k zintenzívneniu vzájomných vzťahov medzi univerzitami.

Prínos internacionalizácie vo vysokoškolskom vzdelávaní je skutočne pozoruhodný. Jeho vplyv možno pozorovať vo viacerých smeroch. Napomáha profesionálnemu a odbornému rastu študentov i pedagógov, podporuje mobilitu, prispieva ku skvalitneniu vyučovacieho procesu, rozširuje a skvalitňuje oblasť výskumu. V neposlednom rade napomáha získaniu nových skúseností a umožňuje jednotlivcom vytvoriť si vlastný pohľad na kultúru i tradície danej krajiny, čo následne priaznivo vplýva na pochopenie vlastnej krajiny.

„Musíme získať istotu v tom, že systém európskeho vysokého školstva je v celosvetovom meradle tak prítažlivý, ako zodpovedá našim mimoriadnym kultúrnym a vedeckým tradíciám“ (Európsky priestor vysokoškolského vzdelávania, 1999).

Budúci vývoj Európy a jej ďalšie smerovanie bude závisieť aj od schopností rozvíjať internacionalizáciu, ktorá posilní integritu spoločnosti a vytvorí vhodné kultúrne a sociálne prostredie.

Snahou EÚ je preto vytvoriť otvorený a európsky vzdelávací priestor, ktorý podporí európsku spoluprácu a mobilitu. Napriek mnohým nedostatkom je Bolonský proces najrozšiahejšou reformou terciárneho vzdelávania. Prináša zo sebou inovácie, ktoré boli nevyhnutné pre tradične fungujúce vysokoškolské inštitúcie.

Uvádzame výsledky výskumu zameraného na implementáciu odporúčaní Bolonskej deklarácie (majú odporúčací charakter) a mieru ich realizácie v praxi pedagogických fakúlt v SR. Základným cieľom bolo zistiť, ako sa implementujú do prípravy budúcich učiteľov v SR odporúčania Bolanského procesu a do akej miery ovplyvňujú kvalitu ich vysokoškolského vzdelávania.

V tejto časti uvádzame informácie získané výskumom, ktorý sa uskutočnil koncom roka 2010. Výber výskumných metód sme podriadili cieľom výskumu.

Tabuľka 1.5

*Zloženie výskumnej vzorky – študenti a učitelia*

Fakulta	UKF Nitra	UK Bratislava	UMB B. Bystrica	KU Ružomberok	PU Prešov	UCM Trnava	UJS Komárno	<b>Spolu</b>
Študenti	120	77	89	121	27	73	0	<b>507</b>
Učitelia	19	16	14	8	5	11	0	<b>73</b>

*Zdroj: Vlastné spracovanie*

### *Dotazník*

Na zistenie názorov dotazovaných skupín sme použili dotazník. Vypracovali sme tri typy dotazníkov, jeden pre študentov, jeden pre učiteľov a jeden pre akademických funkcionárov – dekanov. Dotazníky boli neštandardizované.

Metóda dotazníka nám pomohla zistiť, do akej miery sú odporúčania Bolanského procesu uskutočňované v praxi na jednotlivých pedagogických fakultách a aké sú názory všetkých troch cieľových skupín na mieru ich uplatňovania v praxi pedagogických fakúlt. Preto aj niektoré položky v dotazníkoch boli podobné.

### *Štatistické metódy*

Štatistické metódy umožňujú kvantitatívny opis skúmaných pedagogických javov a súvislostí medzi nimi.

Pri spracovávaní a vyhodnocovaní výsledkov výskumu sme použili nasledovné štatistické metódy:  $\chi^2$ -test pre asociačnú tabuľku, Fisherov test pre tabuľku 22 s malými početnosťami,  $\chi^2$ -test pre kontingenčnú tabuľku km.

Získané štatistické hodnoty sme zapísali do tabuľiek a znázornili graficky pomocou grafov. Stali sa pre nás východiskom prognostických záverov.

### *Charakteristika výskumnej vzorky*

Výskumnú vzorku tvorili tri súbory zamerané na tri cieľové skupiny. Prvou skupinou boli študenti 3. ročníka bakalárskeho štúdia na pedagogických fakultách a študenti 2. ročníka magisterského štúdia na pedagogických fakultách (507 respondentov). Uvedené ročníky sme vybrali zámerne, pretože sme vychádzali z toho, že študenti v tomto období už majú vytvorené vlastné názory a postoje. Druhú skupinu tvorili učitelia pôsobiaci na pedagogických fakultách s rôznou dĺžkou praxe (73 respondentov). Základný súbor tretej vzorky pozostával z akademických funkcionárov – dekanov pedagogických fakúlt (5 respondentov).

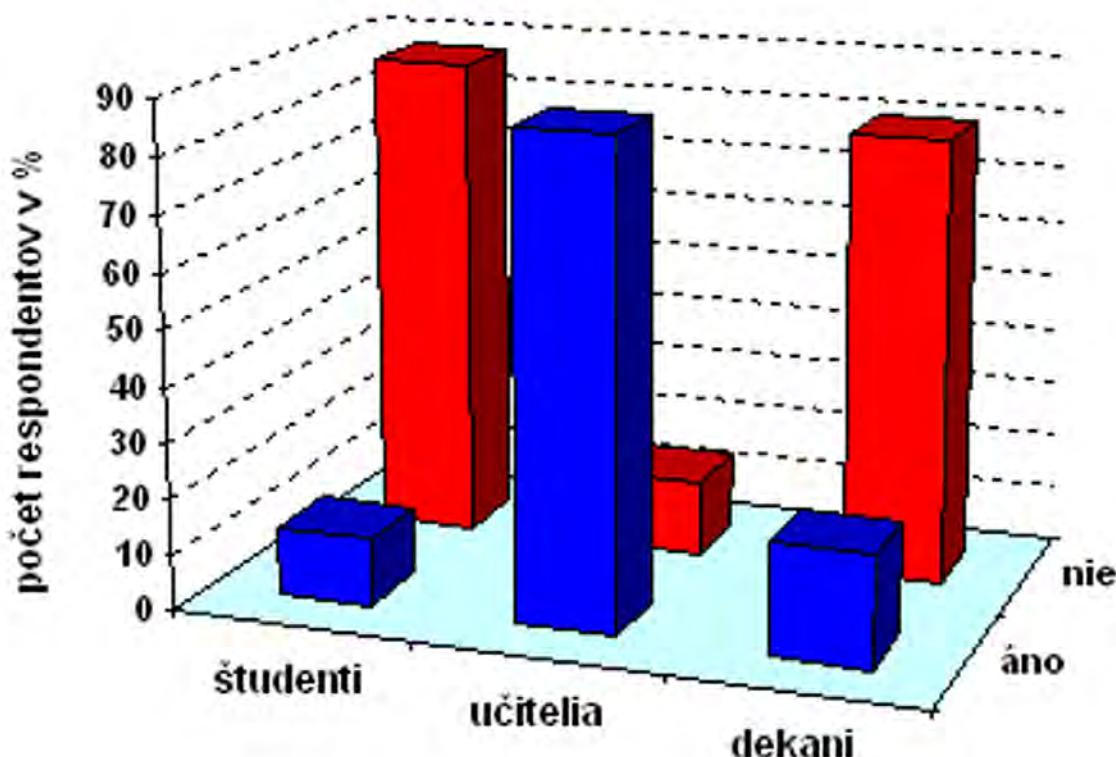
Obrátili sme sa na všetky pedagogické fakulty pôsobiace na Slovensku – 7 fakúlt. Jedna z fakúlt (Pedagogická fakulta v Komárne) však neprejavila záujem o zapojenie sa do nami realizovaného výskumu. Výskumnú vzorku teda tvorilo 6 fakúlt. Z celkového počtu respondentov tvorili prevažnú časť ženy – 424 a menšiu časť 84 respondentov tvorili muži. Podľa nášho názoru je tento pomer daný tým, že prevažnú časť študentov na pedagogických fakultách tvoria práve ženy – študentky. Vek respondentov bol v rozmedzí od 21 do 26 rokov. Najnižší počet respondentov bol na PF v Prešove vzhľadom na skutočnosť, že je najmenšou pedagogickou fakultou.

Tabuľka č. 1.5 uvádza zloženie výskumnej vzorky študentov a učiteľov podľa jednotlivých pedagogických fakúlt.

Tabuľka 1.6

*Bc. stupeň ako dostačujúce vysokoškolské vzdelanie áno/nie*

	Študenti	Učitelia	Dekani	Spolu
Áno	62	63	1	126
Nie	445	10	4	459
Spolu	507	73	5	585

*Zdroj: Vlastné spracovanie**Zdroj: Vlastné spracovanie*

Obrázok 1.2. Bc. stupeň ako dostačujúce vysokoškolské vzdelanie áno/nie

Tretiu časť výskumnej vzorky tvorili pedagogickí funkcionári – dekaní. Z celkového počtu sedem oslovených sa do výskumu zapojilo 5 dekanov. Dekani z PF na UJS v Košiciach a z PF UK v Bratislave sa do výskumu nezapojili.

## Analýza výsledkov výskumu<sup>4</sup>

### Trojstupňové vzdelávanie

Dnes je už na všetkých vysokých školách zavedené trojstupňové vzdelávanie. Bolo však do istej miery umelo implementované (už zákonom z roku 1990) do našich vysokých škôl, keďže nikdy predtým takéto vysokoškolské vzdelávanie v SR neexistovalo. Preto sme zistovali názory na bakalársky stupeň vysokoškolského vzdelávania (Tabuľka 1.6, Obrázok 1.2).

Reformy, ktoré sú súčasťou Bolanského procesu, majú smerovať k umožneniu vysokoškolského vzdelávania čo najväčšiemu počtu jednotlivcov (sociálny rozmer BP).

<sup>4</sup>Samotný výskum bol rozsiahlejší, vzhľadom na obmedzený priestor uvádzame len niektoré jeho časti.

Tabuľka 1.7

*Absolvovanie študijného pobytu alebo viacdenného seminára na VŠ v zahraničí – učitelia*

	NR	BA	BB	RK	PO	TT	Spolu
Áno	13	8	5	4	4	4	38
Nie	6	6	11	4	1	7	35
Spolu	19	14	16	8	5	11	73

V záujme lepšej prehľadnosti uvádzame názvy miest, v ktorých pôsobia jednotlivé univerzity skratkami.  
NR – Nitra, BA – Bratislava, BB – Banská Bystrica, RK – Ružomberok, PO – Prešov, TT – Trnava.

*Zdroj: Vlastné spracovanie*

Jednou z možností bolo zavedenie bakalárskeho vzdelávania, ktoré je časovo, ale hlavne finančne menej náročné. Zaujímal nás názor dekanov, učiteľov a študentov, či považujú ukončenie vysokoškolského štúdia bakalárskym stupňom za dostačujúce. Dekani (80 %) a študenti (88 %) považujú Bc. vzdelanie za nedostačujúce. Vyššie percento vyšlo u učiteľov, kde 86 % považuje Bc. stupeň za dostatočné vysokoškolské vzdelanie, ale v žiadnom prípade nie v učiteľských odboroch. Pre učiteľské odbory ho určili za nedostatočné. V poslednom období sa objavuje snaha o návrat k 5-ročnému súvislému vysokoškolskému štúdiu pedagógov. Odmietanie bakalárskeho vzdelania ako ukončenie vysokoškolského vzdelania vyplýva z neexistencie bakalárskeho vysokoškolského vzdelávania u nás v minulosti, ale aj z neakceptácie v katalógu pracovných činností. V podstate sa všetky tri cieľové skupiny zhodli v názore, že Bc. stupeň je pre učiteľské odbory nedostatočný. Bakalárské štúdium je väčšinou ľudí zaznávané a nepovažované za plnohodnotné vysokoškolské vzdelanie. V prospech druhého stupňa hovorí aj ľahšia zamestnateľnosť týchto absolventov oproti bakalárom. K istej zmene názoru by pomohla vyššia miera informovanosti. Možno konštatovať, že Bc. vzdelanie je pre učiteľské odbory nepostačujúce.

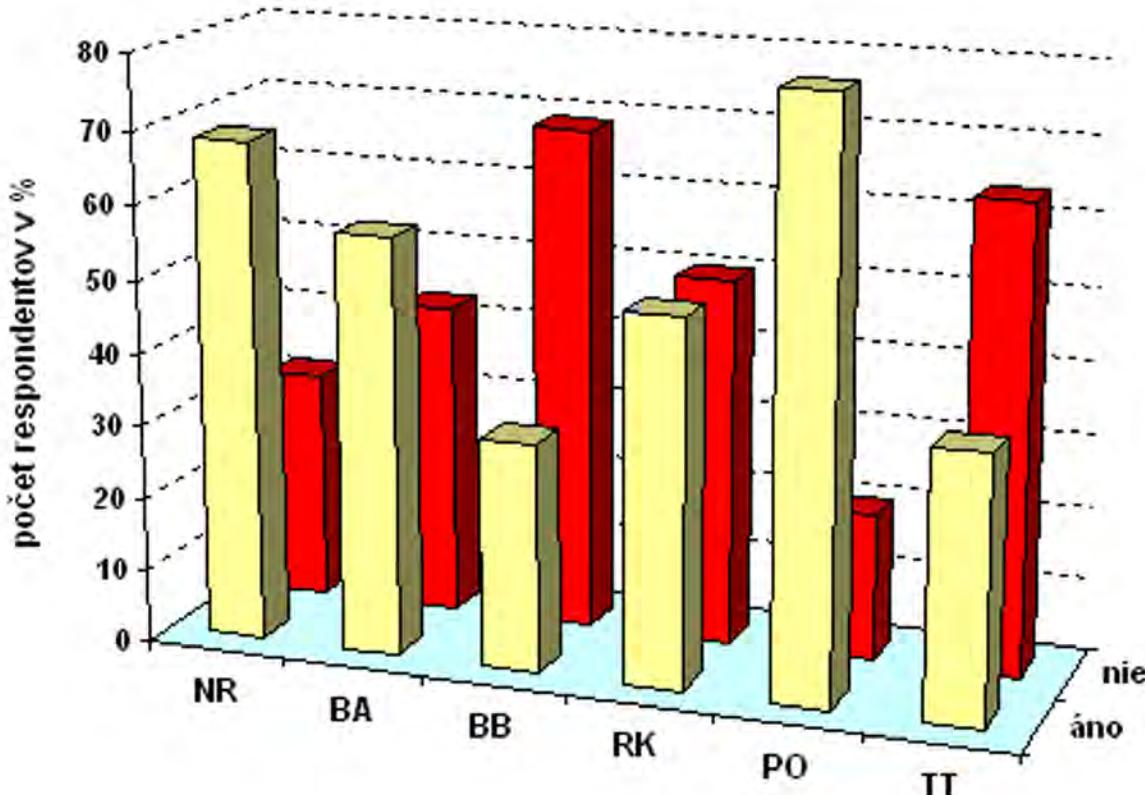
### *Mobilita*

Jedným zo základných princípov BP je medzinárodná mobilita. V súvislosti so snahou o zvýšenie kvality vysokoškolského vzdelávania sa mobilita stáva častou tému rôznych odborných diskusií, konferencií a stretnutí. Jedným z hlavných bodov stretnutia konaného v Louvaine bola z uvedeného dôvodu práve mobilita študentov. Bol stanovený cieľ, aby 20 % študentov do roku 2020 absolvovalo časť štúdia alebo stáž v zahraničí.

Narastajúcou globalizáciou a prílevom množstva informácií sa mobilita stáva neodeliteľnou súčasťou učiteľského povolania. Tak ako študentom i učiteľom umožňuje profesne rást' a spoznať novú kultúru.

Mobilita vedie k zvýšeniu kvality vysokoškolského vzdelávania, zvyšovaniu atraktívnosti vysokoškolskej inštitúcie a jej internacionálizácii. Účasť učiteľov a študentov na mobilitách je nízka, čo nám potvrdili aj výsledky nášho výskumu. Podiel učiteľov je o niečo vyšší ako študentov. Najvyššie percento účasti dosahujú učitelia v Prešove 80 % a v Nitre 68 %. Prevažná časť učiteľov na všetkých pedagogických fakultách pôsobí v zahraničí prostredníctvom rôznych aktivít. Ide o účasť na medzinárodných konferenciach, študijných pobytach, študijnoprednáškových pobytach, ktoré trvajú spravidla nie viac ako niekoľko dní (Tabuľka 1. 7, Obrázok 1. 3).

Účasť študentov na všetkých pedagogických fakultách je v priemere okolo 2 %, čo považujeme za príliš nízke percento (Tabuľka 1. 8, Obrázok 1. 4). Je to spôsobené nedostatočnou propagáciou poskytovaných programov mobility, nevedomosťou o ponuke



Zdroj: Vlastné spracovanie

Obrázok 1.3. Absolvovanie študijného pobytu, alebo viacdenného seminára na VŠ v zahraničí – učitelia

Tabuľka 1.8

Miera účasti študentov na programe mobility

	NR	BA	BB	RK	PO	TT	Spolu
Áno	5	1	0	3	0	0	9
Nie	115	76	89	118	29	71	498
Spolu	120	77	89	121	29	71	507

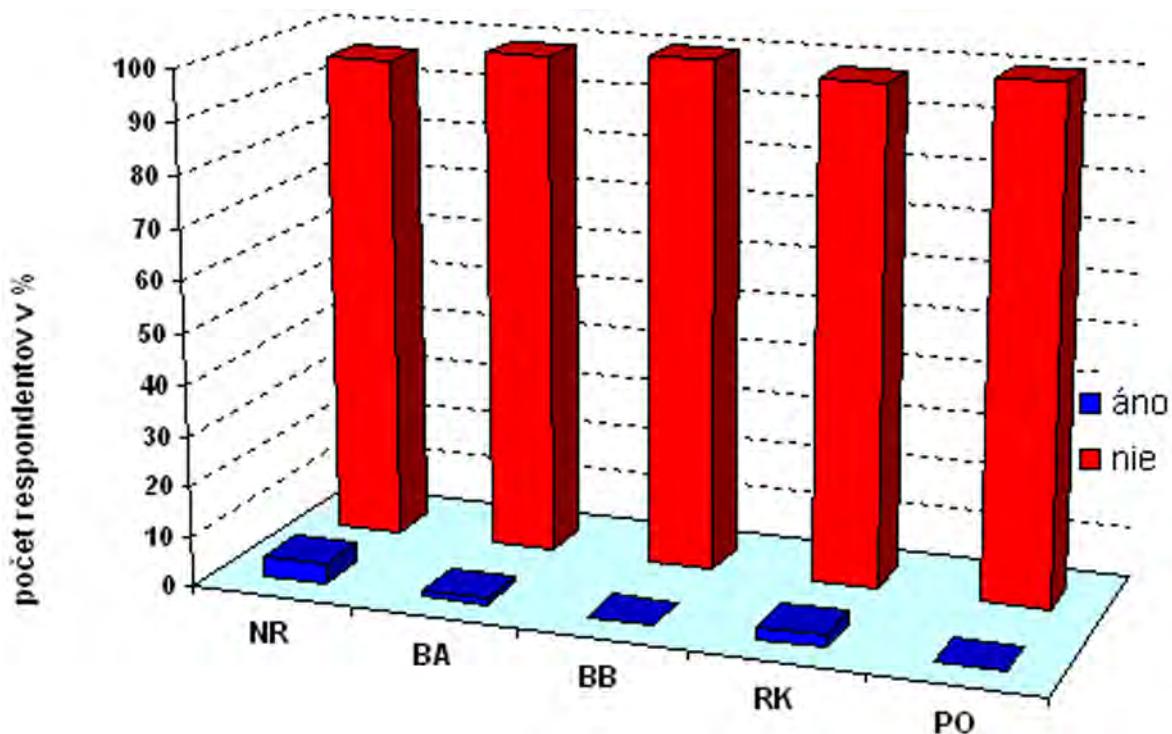
Zdroj: Vlastné spracovanie

študijných predmetov na prijímajúcej inštitúcii, neuznávaním absolvovaných predmetov, ako aj kreditov získaných na zahraničnej vyskej škole, poskytovaním programov mobility do menej atraktívnych štátov (Maďarsko, Poľsko, ČR) a nedostatkom finančných prostriedkov (nízke štipendiá).

Napriek vyššie uvedenému považujú učitelia, ale aj študenti mobilitu za veľmi dôležitú, respektíve za dôležitú v závislosti od fakúlt. Tak učitelia, ako aj študenti si uvedomujú jej vplyv na kvalitu vysokoškolského vzdelávania (Obrázok 1.5).

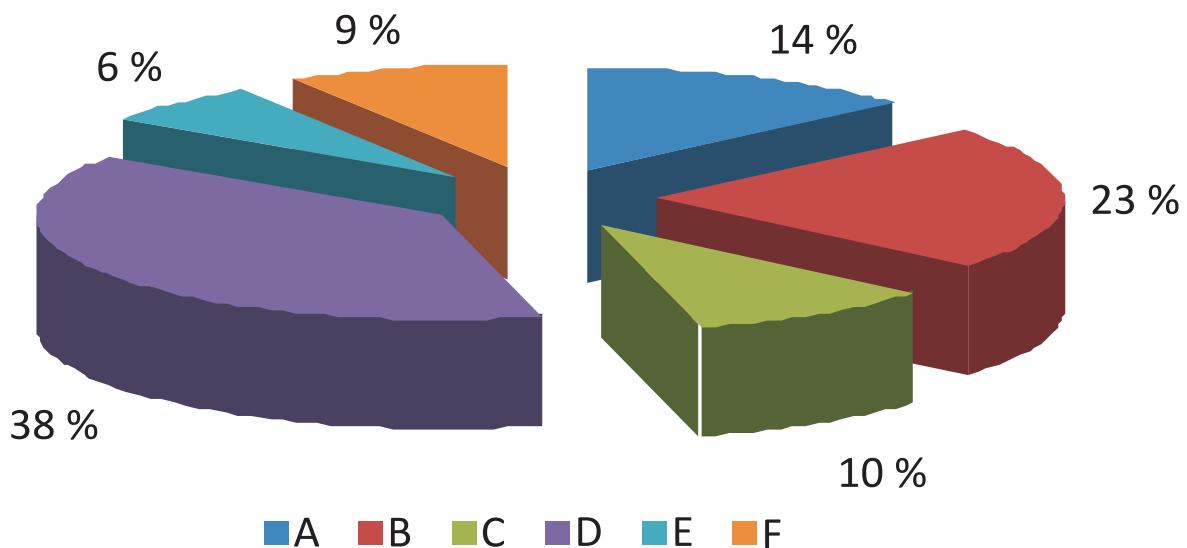
Dôvody neúčasti na programe mobility sa u učiteľov a študentov rôznili.

Študenti uvádzali nevedomosť o poskytovaných programoch mobility ako najzávažnejší dôvod neúčasti na mobilitách (38 %). Druhým najčastejšie uvádzaným dôvodom bola u študentov jazyková bariéra (23 %). 14 % uviedlo nedostatok finančných prostriedkov, 10 % strach z neznámeho. 9 % uvádzalo iné dôvody, napríklad problémy s uznávaním predmetov, predĺženie doby štúdia, pracovné povinnosti, zdravotné problémy a pod.



Zdroj: Vlastné spracovanie

Obrázok 1.4. Miera účasti študentov na programe mobility

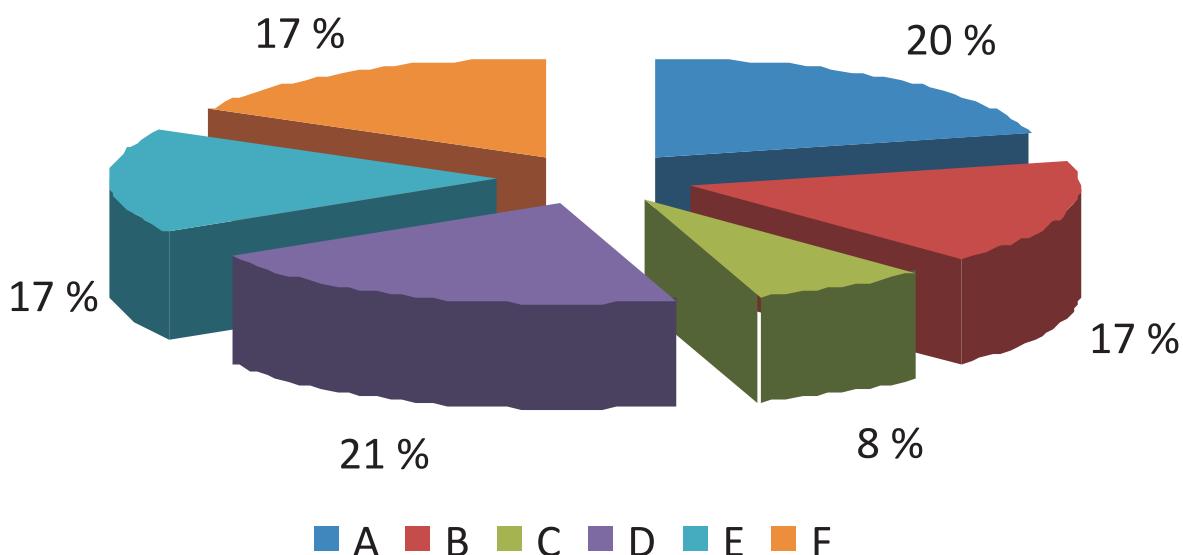


Legenda: A – nedostatok finančných prostriedkov; B – jazyková bariéra; C – strach z neznámeho; D – nevedomosť o poskytovaných programoch mobility; E – odlúčenie od rodiny; F – iné.

Zdroj: Vlastné spracovanie

Obrázok 1.5. Dôvody neúčasti na programoch mobility podľa názorov študentov

Ako najzávažnejší dôvod svojej neúčasti uviedli učitelia odlúčenie od rodiny 21 %. Takmer rovnaké percento, teda 20 % bol nedostatok finančných prostriedkov. 17 % označili tri dôvody, a to jazykovú bariéru, nevedomosť o poskytovaných programoch mobility, iné dôvody, kde uvádzali najviac pracovnú vytiaženosť. Uvedené dôvody súvisia s problémami, s ktorými sa stretávajú študenti a učitelia (Obrázok 1. 6).



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

Zdroj: Vlastné spracovanie

Obrázok 1.6. Dôvody neúčasti na programoch mobility podľa názorov učiteľov

Tabuľka 1.9

Názor študentov na zvyšovanie kvality vzdelávania zavedením ECTS

	NR	BA	BB	RK	PO	TT	spolu
Áno	74	38	33	70	14	30	259
Nie	46	39	56	51	15	41	248
Spolu	120	77	89	121	29	71	507

Zdroj: Vlastné spracovanie

Medzinárodnú mobilitu pedagogické fakulty uskutočňujú prostredníctvom rôznych programov Európskej únie, medzi ktorými dominuje práve Erasmus. Tiež formou bilaterálnych a multilaterálnych zmlúv v prevažnej miere s Poľskom a Českou republikou **ECTS systém**.

ECTS systém bol zavedený ako jeden z nástrojov na podporu mobility s cieľom odstrániť bariéry brániace mobilite a pomôcť jej rozvoju. V súčasnosti funguje na všetkých pedagogických fakultách. (Povinne od roku 2005/2006 na základe vyhlášky o kreditovom systéme.) Väčšia časť učiteľov (v závislosti od fakulty) považuje súčasné študijné programy založené na ECTS za lepšie. Dokonca podľa väčšiny študentov (v závislosti od fakulty) zavedenie ECTS zvyšuje kvalitu vysokoškolského vzdelávania. V minulosti neboli ECTS potrebný, všetky možnosti štúdia boli striktne dané bez možnosti zmien. Dnes je však snaha o flexibilitu študijných programov, a tak ECTS ponecháva vyššiu mieru zodpovednosti práve na študentoch.

Názor študentov na to, či systém ECTS ovplyvňuje kvalitu vysokoškolského vzdelávania, je rôzny v závislosti od jednotlivých fakúlt (Tabuľka 1. 9). V priemere je to zhruba na polovicu. (Z celkového počtu študentov na všetkých fakultách 51 % vyjadrilo svoj názor, že ECTS zvyšuje kvalitu vzdelávania.) Prikláňame sa k názoru, že ECTS má vplyv na kvalitu vysokoškolského vzdelávania. Umožňuje napríklad študentovi zostaviť si svoj vlastný rozvrh, čo mu dáva priestor na organizovanie svojho času. Vyše 70 % študentov

Tabuľka 1.10

*Informovanosť o pôsobení pracovníka, ktorý podáva informácie o BP*

	Študenti	Učitelia	Dekani	Spolu
Áno	31	41	4	76
Nie	476	32	1	509
Spolu	507	73	5	585

*Zdroj: Vlastné spracovanie*

Tabuľka 1.11

*Názory študentov, učiteľov a dekanov na úroveň informovanosti o BP*

	Študenti	Učitelia	Dekani	Spolu
0	4	6	0	10
1	58	21	3	82
2	84	23	2	109
3	361	23	0	384
Spolu	507	73	5	585

*Zdroj: Vlastné spracovanie*

uviedlo, že popri štúdiu pracuje. Dôvodom je získanie finančných prostriedkov na štúdium a prax.

#### *Informovanosť o Bolanskom procese*

Implementácia, ako aj samotné uplatňovanie odporúčaní bolanského procesu je podľa nášho názoru do vysokej miery závislé od kvality a úrovne informovanosti tak študentov, učiteľov, akademických funkcionárov, ako aj vedeckých pracovníkov. Z uvedeného dôvodu nás zaujímalо, či učitelia, dekani a študenti poznajú pracovníka – koordinátora, ktorý má poskytovať informácie o Bolanskom procese na ich fakulte (Tabuľka 1. 10). Názory všetkých troch skupín boli odlišné, čo dokazuje aj grafické znázornenie názorov troch cielových skupín, ktoré ich zároveň porovnáva.

Na základe teoretických východísk vidieť, že názory všetkých troch cielových skupín sa rôznia (Tabuľka 1.11). 94 % študentov odpovedalo záporne a len 6 % kladne, že poznajú pracovníka, ktorý podáva informácie o aktivitách súvisiacich s Bolanským procesom na ich fakulte. Je zarázajúce, že študenti, ktorí sú súčasťou fakúlt a majú sa pravidelne zúčastňovať na jej aktivitách, tak je to aspoň proklamované, sa v tak vysokom počte nedozvedeli o človeku, ktorý dennodenne pôsobí na fakulte, aj keď na nej takmer každodenne študujú. To je podľa nás aj dôvod, prečo sa na programoch mobility zúčastňuje malé množstvo študentov. Je to istá nevedomosť v danej oblasti. Naproti tomu u učiteľov sme zistili vyššiu informovanosť. Nižšie percento 44 % odpovedalo záporne a 56 % odpovedalo, že pozná daného pracovníka. Podľa nášho názoru je to preto, že túto úlohu plní jeden alebo viacerí kolegovia, s ktorými je väčšina z nich v priamom kontakte. V poslednej cielovej skupine bola informovanosť najvyššia, a to 4 poznajú a jeden nepozná daného pracovníka. Vysoká informovanosť u dekanov vyplýva z ich pozície dekana, ktorý je poverený riadiť fakultu a byť informovaný o jej aktivitách.

Informovanosť o Bolanskom procese je na slovenských vysokých školách vo všeobecnosti považovaná za nízku v porovnaní so západoeurópskymi štátmi. Dokazuje to aj naše zistenie, v ktorom ani jedna z cielových skupín ju neuviedla za veľmi dobrú.

Tabuľka 1.12

*Názory študentov PF na informovanosť o BP na ich fakulte*

	NR	BA	BB	RK	PO	TT	spolu
Veľmi dobrá	0	0	3	1	0	0	4
Dobrá	16	8	9	13	8	4	58
Dostatočná	29	12	9	15	7	12	84
Nedostatočná	75	57	68	92	14	55	361
Spolu	120	77	89	121	29	71	507

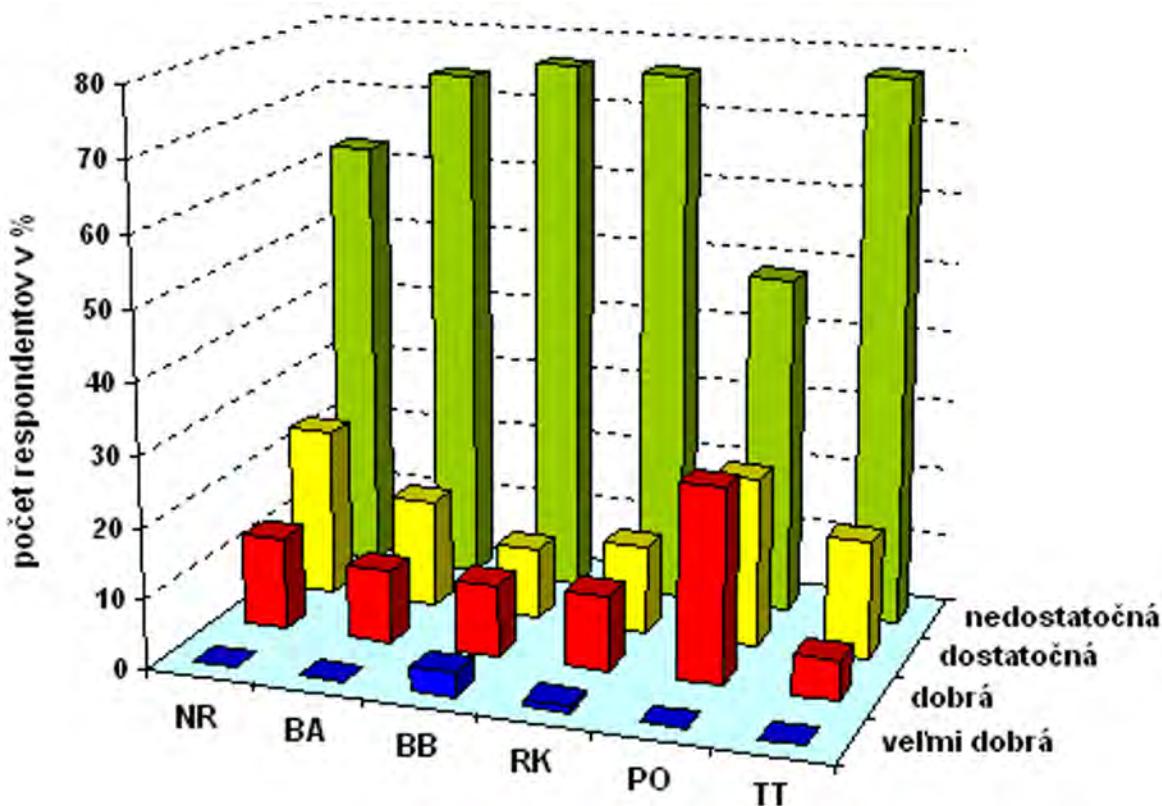
*Zdroj: Vlastné spracovanie*

Názory na informovanosť o Bolonskom procese, ktorú poskytujú fakulty, sa u nami sledovaných troch cielových skupín rôznili, čo len potvrdilo skutočnosť, že prístup k informáciám je pre všetky cielové skupiny rôzny. Napríklad aj na webových stránkach fakúlt sú informácie rozdelené do niekoľkých kategórií. Informácie pre študentov, pedagógov (pracovníkov) a pre verejnosť. Respondenti mali možnosť vybrať zo štyroch alternatív: veľmi dobrá, dobrá, dostatočná, nedostatočná. Väčšia časť študentov považuje informácie o BP na fakulte za nedostatočnú (71 %), prípadne dostatočnú (17 %). Učitelia boli o niečo pozitívnejší ako študenti. 32 % učiteľov považuje informovanosť na svojej fakulte za nedostatočnú a rovnaké percento za dostatočnú. Len 29 % za dobrú a veľmi dobrú len 8 %. Dekani boli viac pozitívni, 60 % ju považuje za dobrú a 40 % za dostatočnú. Dané zistenia nás vedú k úvahám, že forma poskytovania informácií je nedostatočná. Hlavne u cielovej skupiny, ktorou sú študenti. Je teda potrebné pouvažovať nad možnými spôsobmi zvýšenia informovanosti o BP. Možno by konferencie, ktoré sú organizované na danú tému, mali byť určené nielen pre učiteľov a akademických funkcionárov, ale aj pre študentov. Na základe vlastných skúseností môžeme potvrdiť, že na danom type konferencií sa študenti nezúčastňujú.

Na základe nami uskutočnených rozhovorov so študentmi na UKF v Nitre sme zistili, že mnohí z nich sa nikdy nestretli s pojmom Bolanský proces a vôbec nevedia čo zahrňa. Napriek tomu, že každodenne využívajú nástroje, ktoré zaviedol práve Bolanský proces (napríklad ECTS, trojstupňový systém vzdelávania). Z daného dôvodu bolo pre nás zaujímavé zistiť, do akej miery sú študenti informovaní o princípoch Bolanského procesu na jednotlivých pedagogických fakultách. Preto sme porovnali názory študentov na šiestich pedagogických fakultách.

O nízkej úrovni informovanosti študentov o aktivitách súvisiacich s BP svedčia aj údaje v Tabuľke 1. 12 a v Obrázku 1. 7. Výsledky sa takmer nelíšili. Študenti považujú úroveň im poskytovaných informácií o BP za nedostatočnú na všetkých pedagogických fakultách. Túto možnosť označilo v priemere cez 70 % študentov. Za veľmi dobrú ju neoznačil takmer nikto. Aj samotní študenti v prípade mobility ako jeden z najzávažnejších dôvodov ich neúčasti uvádzali nevedomosť o programoch mobility. Na základe zistených údajov sme dospeli k názoru, že miera a forma poskytovania informácií o BP študentom je nedostatočná. Je potrebné uskutočniť zmeny v tejto oblasti.

Zvýšenie informovanosti je podľa nášho názoru možné organizovaním rôznych seminárov, konzultácií, vytváraním poradenských centier, workshopov a pod. Na tomto mieste je nutné položiť si otázku: Ako je možné, že každý študent sa vie prihlásiť na predmet, na skúšku a pod., ale o informáciách o BP nevie? Určite to bude aj sčasti nezáujmom samotných študentov, ale na základe výsledkov nášho výskumu si dovoľujeme



Zdroj: Vlastné spracovanie

Obrázok 1.7. Názory študentov PF na informovanosť o BP na ich fakulte

tvrdit', že vo väčšej miere zohráva úlohu nízka informovanosť o BP. Prípadne spôsoby informovanosti nie sú adekvátne.

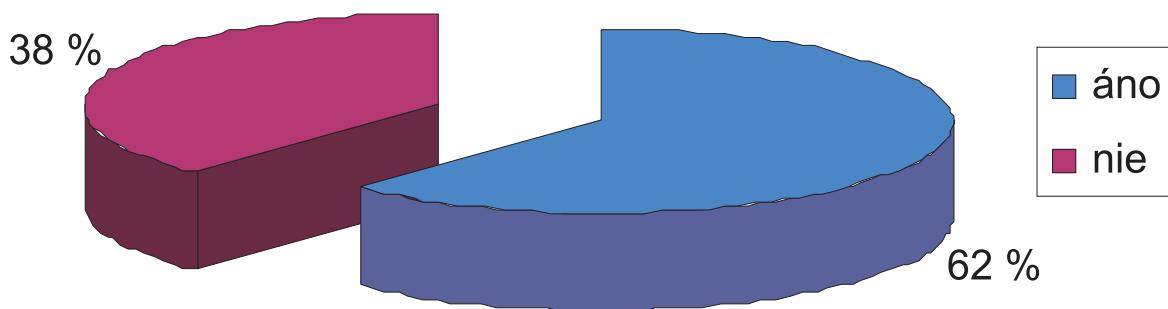
Inou možnosťou zvýšenia informovanosti môže byť, ak pri zápise do 1. alebo ďalších ročníkov by okrem iných informácií boli študentom poskytnuté aj informácie o BP.

Ako sme už uviedli, jednotlivé princípy BP majú odporúčací charakter, preto nás zaujímalо, akým konkrétnym spôsobom jednotlivé fakulty uplatňujú princípy Bolonského procesu v praxi pedagogických fakúlt. Rovnakú otázkу sme položili všetkým trom cielovým skupinám, aby sme zistili, či sa ich názory rozchádzajú, alebo sú jednotné.

### *Kvalita*

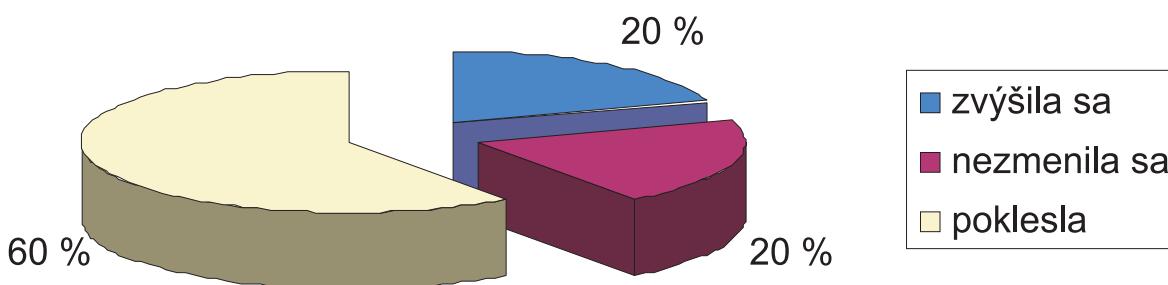
Jednou z najviac diskutovaných tém v oblasti terciárneho vzdelávania v poslednom období je kvalita. Konkrétnie u nás bola ukončená komplexná akreditácia, ktorá posudzovala kvalitu vysokoškolských inštitúcií, zároveň sa výraznejšie začali presadzovať aktivity nezávislých agentúr zameraných na hodnotenie kvality vysokých škôl. U nás je takisto nezávislou agentúrou ARRA. Máme na mysli nielen kvalitu vysokoškolského vzdelávania a vysokoškolských inštitúcií, ale aj kvalitu absolventov. Zabezpečenie kvality patrí v poslednom období omnoho výraznejšie k prioritám Bolanského procesu.

Na základe nami preštudovaných zdrojov sme zistili, že podľa odbornej verejnosti kvalita vzdelania absolventov od roku 1990 klesá. Príčiny sú viaceré: pokles finančných prostriedkov do terciárnej sféry vzdelávania, enormný nárast počtu študentov, pokles vzdelanostných požiadaviek na študentov a podobne. Preto sme sa opýtali na názor učiteľov a dekanov. Našu otázku sme však spresnili len na kvalitu vzdelania absolventov pedagogických fakúlt od roku 1990.



Zdroj: Vlastné spracovanie

Obrázok 1.8. Kvalita vzdelania absolventov na PF sa od roku 1990 zhoršila áno/nie – učitelia



Zdroj: Vlastné spracovanie

Obrázok 1.9. Kvalita vzdelania absolventov na PF sa od roku 1990 zhoršila áno/nie – dekaní

Názor odbornej verejnosti je, že kvalita vzdelania absolventov sa zhoršila, súhlasíte s týmto názorom? Respondenti v skupine učiteľov potvrdili názor odbornej verejnosti o poklese kvality absolventov. 62 % učiteľov tvrdí, že poklesla kvalita a 38 % je opačného názoru. Údaje sú znázornené v Obrázku 1.8.

Aj väčšina dekanov súhlasila s tvrdením odbornej verejnosti o poklese kvality absolventov, 3 vyjadrili súhlasné stanovisko a 2 s názorom odbornej verejnosti nesúhlasili. Z čoho jeden mal názor, že sa kvalita absolventov nezmenila a druhý, že sa kvalita absolventov zlepšila, s podotknutím, že sa na to nedá jednoznačne odpovedať. Grafické znázornenie je vyjadrené v percentoch v Obrázku 1.9.

Uvedený trend poklesu kvality absolventov nie je len u nás, ale má celosvetový charakter.

„V európskom priestore nejestvuje vzor pre vysokoškolskú sústavu vzdelávania, nejestvuje jednotná európska sústava vysokoškolského vzdelávania, jednotlivé výchovno-vzdelávacie sústavy sú odlišné a rôznym spôsobom diverzifikované“ (Porubská, Plavčan, 2004, s. 15).

Závery a myšlienky Bolanského procesu boli implementované aj do našej legislatívy a uplatnili sa v reforme nášho vysokého školstva.

#### *Prínosy výskumu pre prax a teóriu*

- Vzájomnou spoluprácu pedagogických fakúlt pôsobiacich v Slovenskej republike zvyšovať kvalitu absolventov.
- Posilniť medzinárodnú spoluprácu a vzájomné výmenné programy medzi vysokoškolskými ustanovizňami.
- Poskytnutie monitoringu o implementácii odporúčaní Bolanského procesu na jednotlivých fakultách a poukázať na možné pozitívna i negatívna pri ich zavádzaní.

- Odstrániť negatívne nazeranie na Bolanský proces na základe poskytnutia poznátkov o jeho prínose na rozvoj a zvýšenie kvality terciárneho vzdelávania.
- Možnosť poskytnúť získané informácie o trendoch v terciárnom vzdelávaní vo vyspelých štátach pre študentov vo vyučovacom procese.
- Výsledky výskumu môžu byť vhodným východiskom pri uskutočňovaní ďalších podobných výskumov alebo pri komparácii zistení s výsledkami iných výskumov.

Našou snahou bolo zaktivizovať slovenské vysoké školy k intenzívnejšej vzájomnej spolupráci, ako aj k spolupráci so zahraničnými vysokoškolskými inštitúciami.

## 1.6

# Vysokoškolská príprava učiteľov v kontexte transformačných procesov

Gabriela Petrová, Jana Duchovičová

Problematika edukácie patrí nielen k diskutovaným témam, ale aj k vážnym globálnym problémom. V našich podmienkach sa to premietlo do kurikulárnej reformy školstva, ktorej jedným z výsledkov bolo prijatie Štátneho vzdelávacieho programu, vytvoreného v súlade s medzinárodnou štandardnou klasifikáciou vzdelávania ISCED 97. Z uvedeného vyplynula pre všetky školy nová povinnosť tvorby vlastných školských vzdelávacích programov podľa novostanovených cieľov a obsahu akcentujúcich orientáciu na rozvoj funkčnej gramotnosti a kľúčových kompetencií žiakov.

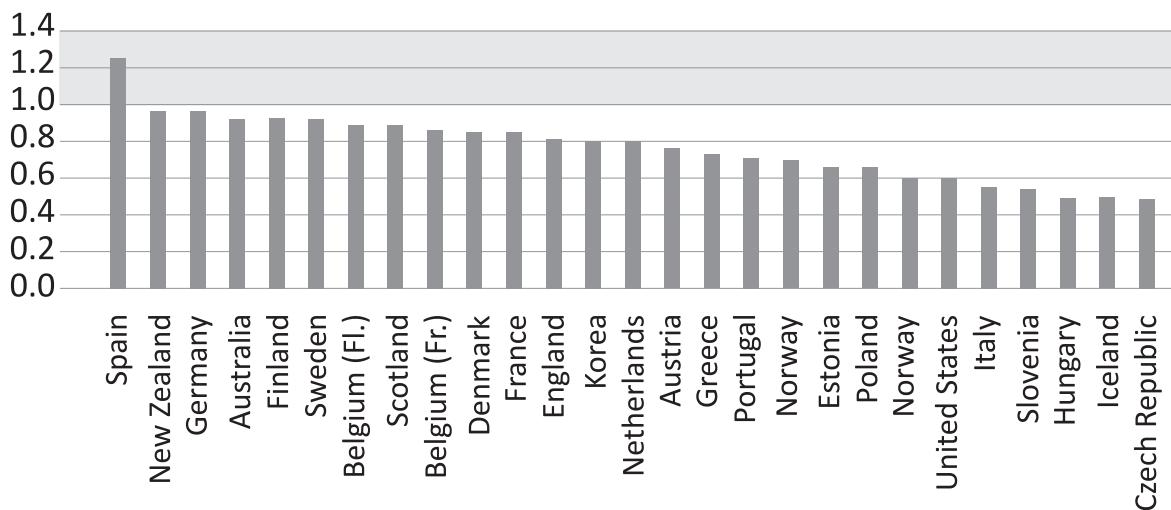
Spomínané strategické zmeny vo výchove a vzdelávaní na základných a stredných školách na Slovensku, kodifikované v Zákone o výchove a vzdelávaní a v Zákone o pedagogických zamestnancoch, vytvárajú rámcové podmienky pre realizáciu zmien. Nositelom zmien sú však predovšetkým učitelia, ktorí by mali byť schopní tvoriť a realizovať školské vzdelávacie programy a permanentne inovať edukačný proces. Práve pre zmenenú pozíciu učiteľa je potrebné upraviť pregraduálnu vysokoškolskú prípravu učiteľov tak, aby boli schopní reagovať na aktuálne zmeny v spoločnosti. Vzhľadom na vyššie uvedené vznikla potreba otázky učiteľského vzdelávania slovenských VŠ riešiť systémovo. Za týmto účelom bol schválený Rozvojový projekt Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR „Transformácia vysokoškolského vzdelávania učiteľov v kontexte reformy regionálneho školstva“, ktorý koordinovala Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici pod vedením prof. PhDr. Beaty Kosovej, CSc., a do ktorého bolo zapojených 15 učiteľských fakúlt z 11 univerzít SR. Zodpovednou riešiteľkou pre oblasť sekundárneho školstva a zástupkyňou hlavnej koordinátorky bola autorka tohto príspevku. Projekt sa realizoval v období október 2010 až máj 2012.

### *Ciele projektu*

Cieľom projektu bolo, na základe analýzy poznatkov o súčasnom stave prípravy študentov učiteľstva na výkon učiteľského povolania, vytvoriť návrh koncepcie vysokoškolského vzdelávania učiteľov, ktorý akceptuje nové potreby edukačnej praxe, bude akceptovateľný väčšinou vysokých škôl pripravujúcich učiteľov a bude mať časovú perspektívnu vzhľadom na meniacu sa edukačné podmienky a spoločenské smerovanie.

Všeobecný cieľ bol konkretizovaný nasledovnými špecifickými cieľmi:

- Analyzovať strategické zmeny vo výchove a vzdelávaní v sekundárnom vzdelávaní na Slovensku kodifikované v Zákone o výchove a vzdelávaní a v Zákone o pedagogických a odborných zamestnancoch a identifikovať všetky požiadavky na zmenené kompetencie učiteľov.
- Analyzovať opisy učiteľských študijných odborov a ich študijné programy na učiteľských fakultách na Slovensku z hľadiska reformy regionálneho školstva.
- Komparovať sporné body v teoretickej a praktickej príprave budúcich učiteľov pre sekundárne vzdelávanie.



Pozn. Krajiny sú radené v zostupnom poradí podľa pomeru platu po pätnásťich rokoch praxe u pracovníkov s vysokoškolským vzdelaním vo veku 25 až 64 rokov (za rok 2010). Slovensko sa so svojimi platmi do hodnotenia ani nedostalo.

Zdroj: Schleicher (2011, s. 19)

Obrázok 1.10. Platky učiteľov vo vzťahu k platom iných pracovníkom s univerzitným vzdelaním

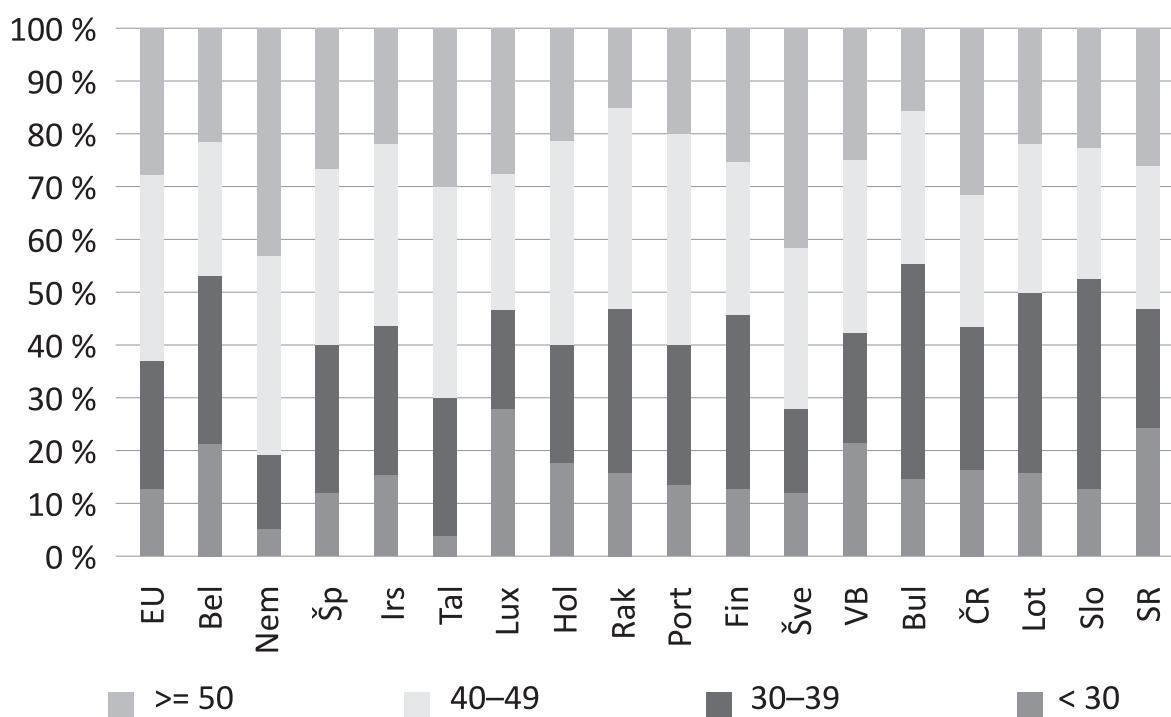
- Identifikovať základné problémy transformácie vysokoškolského vzdelávania učiteľov.
- Navrhnúť strategické a koncepčné zmeny vo vzdelávaní učiteľov.
- Navrhnúť postup konkrétnych krokov a opatrení vertikálne na všetkých úrovniach riadenia vysokých škôl, ako aj horizontálne pre študijné odbory a programy, ktorých sa týka implementácia nových obsahov a postupov, ktoré neboli doteraz vo vzdelávaní etablované.
- Identifikovať a navrhnuť súbor následných súvisiacich koncepčných úloh a opatrení, ktoré treba vykonať v iných oblastiach ako v pregraduálnom vzdelávaní učiteľov, napr. v kontinuálnom vzdelávaní, v edukačnom výskume, v legislatíve a pod.

### 1.6.1 Analýza súčasného stavu vysokoškolského vzdelávania učiteľov pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie

Príprava kvalitných učiteľov nie je problémom len na Slovensku. V mnohých krajinách Organizácie pre hospodársku spoluprácu a rozvoj (OECD) existujú tiež vážne obavy, týkajúce sa zabezpečenia adekvátneho počtu nových, dostatočne kvalifikovaných učiteľov. Ďalšie problémy sú spojené s ohodnotením učiteľskej práce (Obr. 1.10), starnúcou učiteľskou populáciou (Obr. 1.11) a motiváciou mladých a perspektívnych ľudí k tomuto povolaniu.

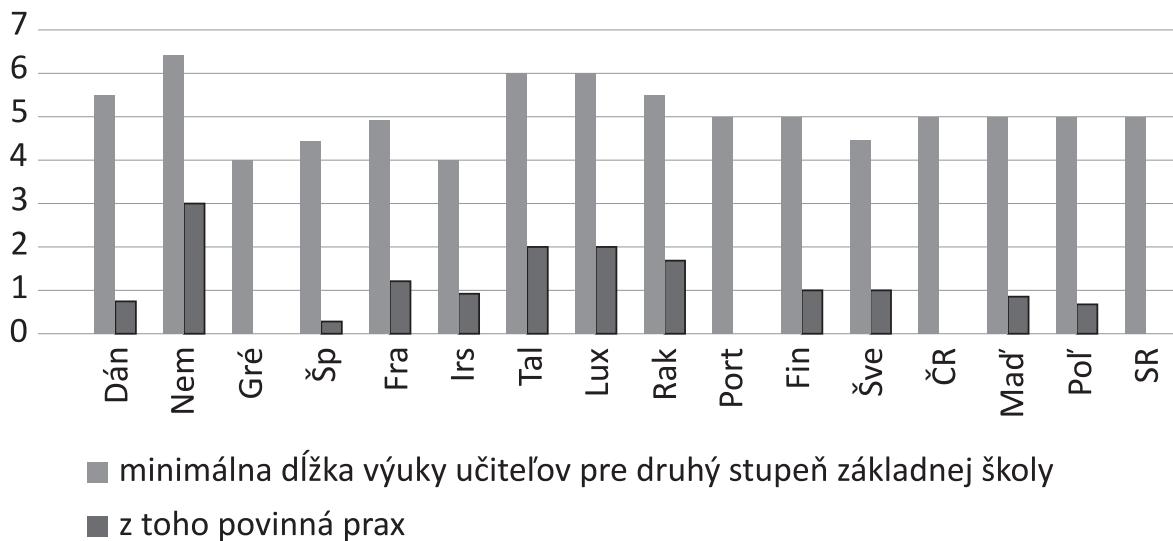
Krajiny sú radené v zostupnom poradí podľa pomeru platu po pätnásťich rokoch praxe u pracovníkov s vysokoškolským vzdelaním vo veku 25 až 64 rokov (za rok 2010). Slovensko sa so svojimi platmi do hodnotenia ani nedostalo.

Oblast' vzdelávania je v rámci Európskej únie z veľkej časti v kompetencii jednotlivých členských krajín. Až Maastrichtská zmluva o vzniku Európskej únie v roku 1992 vymedzila túto oblasť aj ako predmet európskej politiky, ktorej úlohou zostáva poskytovať istý rozšírený priestor pre vzdelávanie ľudí v rámci Európskej únie a naznačovať základné tendencie a nové smery vo vzdelávaní. Z uvedeného vyplýva, že aj základné systémy prípravy učiteľov sa v jednotlivých krajinách Európskej únie líšia. Jednotlivé



Zdroj: Eurostat (2011)

Obrázok 1.11. Rozdelenie učiteľov na základných školách podľa vekových skupín v šk. r. 1999/2000

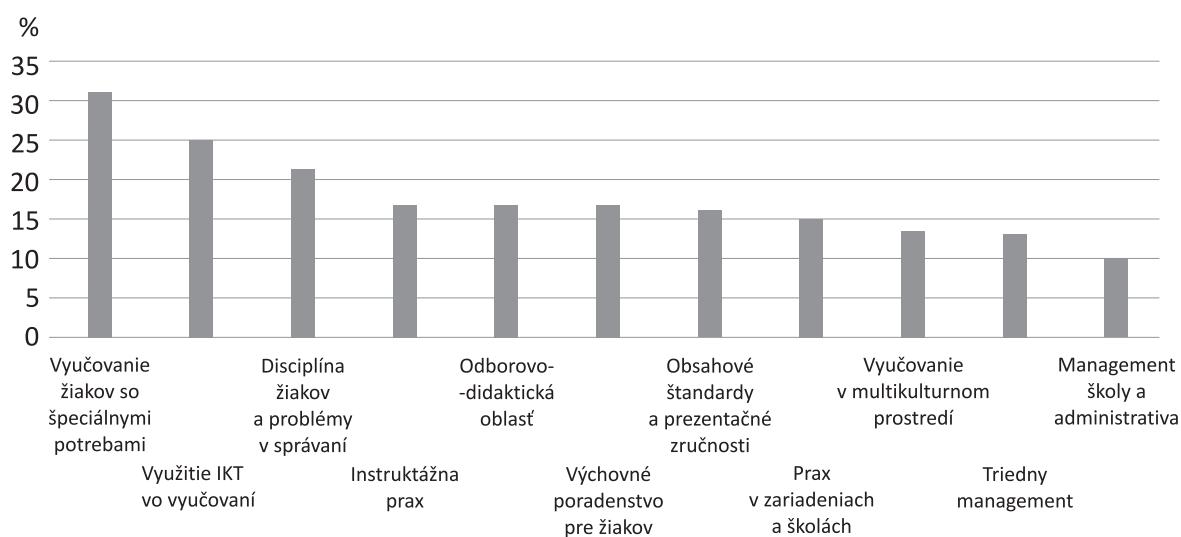


Zdroj: Učiteľská (2003)

Obrázok 1.12. Minimálna celková dĺžka prípravy učiteľov pre stredné školy vrátane ich povinnej praxe 2000/2001

štáty pripravili kompatibilnú prípravu učiteľov, realizáciou Bolonskej deklarácie, ktorou sa vytvoril otvorený európsky priestor vysokoškolského vzdelávania. Napriek uvedenému rozdieli ešte stále existujú nielen v kurikulárnej oblasti, ale aj v dĺžke prípravy učiteľov na ich budúce povolanie (Obr. 1.12).

V krajinách, kde dĺžka prípravy presahuje päť rokov (Dánsko, Nemecko, Taliansko, Lumbursko, Rakúsko), je táto ovplyvnená praktickou prípravou. Konkrétnejšiu analýzu zahraničných skúseností poskytneme ďalej.



Zdroj: Schleicher (2011, s. 29)

Obrázok 1.13. Profesijné oblasti s veľkou mierou významu z hľadiska hodnotenia učiteľov

Obsah pregraduálnej ako aj postgraduálnej prípravy učiteľov sa neustále rozširuje v intenciách požiadaviek kladených na učiteľa spoločnosťou a zmenami regionálneho školstva vymedzených v štandardoch pre učiteľskú profesiu (obdobný dokument je kreovaný aj v našich podmienkach). Vynárajúce sa požiadavky ukotvuje o. i. Štátny vzdelávací program.

Obrázok 1.13 uvádza oblasti, ktorým pripisujú učitelia krajín EÚ veľkú mieru významu a mal by im byť venovaný väčší priestor v pregraduálnej príprave (zároveň ide o oblasti, o ktoré je najväčší záujem v rôznych programoch ďalšieho vzdelávania aj u nás). Vyššie uvádzané dôvody sú nevyhnutnou príčinou transformácie nielen regionálneho školstva, ale aj transformácie prípravy učiteľov.

### 1.6.2 Identifikácia problémov vysokoškolského vzdelávania učiteľov

Fakulty pripravujúce učiteľov na Slovensku prešli od roku 1989 zložitým a náročným vývojom, ktorý neboli doteraz nikde zmapovaný, napriek tomu, že všetky reformy školstva považovali za klíčový nástroj skvalitňovanie systému vzdelávania učiteľov. To nás viedlo k snahe dosiahnuť v úvode stanovené ciele projektu. Napriek rozmanitosti chápania učiteľskej profesie a podôb učiteľského vzdelávania na 25 slovenských fakultách pripravujúcich budúcich učiteľov (okrem teologických) je možné identifikovať nasledovné problémy:

- nedostatočná kvalita pregraduálneho vzdelávania učiteľov;
- zvyšujúce sa požiadavky na kompetencie budúcich učiteľov;
- nejasný profil absolventa a s tým súvisiaci opis študijného odboru;
- utonómnym rozhodovaním univerzít vznikli v učiteľstve študijné programy, ktoré nevyhovujú žiadnej kvalifikácii v praxi;
- štúdium nerešpektuje na seba nadväzujúce fázy rozvoja učiteľskej profesionality;
- problém štruktúrovaného štúdia (neuplatnitelnosť bakalárov učiteľov na trhu práce);
- nedostatočné prepojenie profesijnej praktickej orientácie s akademickou.

### 1.6.3 Vybrané údaje o stave učiteľskej profesie v SR

**Kríza učiteľskej profesie** (prebiehajúca vo vyspelej Európe a USA v 60–80. rokoch 20. storočia) sa prejavila so všetkými dôsledkami aj na Slovensku, ale nie je sprevádzaná potrebnými opatreniami, ako vo vyspelej Európe:

- reformami učiteľského vzdelávania s cieľom profesionalizácie povolania – vysokoškolská príprava všetkých učiteľov vrátane MŠ, posilnenie učiteľských kompetencií,
- podporou výskumu učiteľskej profesie,
- vytváraním profesijných štandardov, z ktorých má vzdelávanie vychádzať (Učiteľská, 2003a).

Reforma učiteľského vzdelávania v USA bola vyhodnotená ako zdroj a centrum sociálnych reforiem a celkového zdokonalenia spoločnosti (Lazerson, 1969).

Pokračujúci **úpadok statusu učiteľskej profesie**, spôsobený najmä:

- nedostatočnou pozornosťou štátu profesii po roku 1989, vrátane rezortného ministerstva, pre ktoré príprava pracovníkov vlastného rezortu nie je prioritou (absencia analýzy stavu školstva, zdecimovanie štátneho pedagogického výskumu, absencia centra pre výskum školy a učiteľa, absencia jasných požiadaviek na túto štátom regulovanú profesiu, nízke koeficienty učiteľských študijných odborov, neexistencia „laboratórnych“ škôl, neriešenie cvičných škôl a ī.);
- neadekvátnym finančným ohodnotením profesie (najnižšie platy učiteľov v SR zo všetkých krajín OECD vrátane Mexika a Chile, trojnásobne nižšie ako priemer OECD a EÚ), najnižší pomer medzi priemerným platom učiteľa a priemerom plarov ostatných vysokoškolsky vzdelaných obyvateľov krajiny vo veku od 25–64 rokov po 15-tich rokoch praxe, a to 0,44 % (Education, 2011);
- rezortnou legislatívou, ktorá uznáva nevysokoškolskú náhradnú kvalifikáciu vo viačerých subprofesiách a 70 % neobornosti vyučovania (učiteľ môže väčšinu času učiť to, čo nikdy neštudoval), plnú kvalifikáciu možno získať aj negraduačnou alternatívou (DPŠ), čo neexistuje v žiadnej inej profesií s vysokoškolskou prípravou a môžu ich realizovať aj subjekty, ktoré nie sú oprávnené poskytovať učiteľskú kvalifikáciu a pod. – zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení zákona č. 390/2011 Z. z. (ďalej len „zákon č. 317/2009“);
- vysokoškolským vzdelávaním, ktoré nebuduje profesijnú identitu a neakceptuje základné komponenty učiteľskej profesionality, ale iných odborov.

Neustále sa zvyšujúce požiadavky na profesiu učiteľa v slovenskom i medzinárodnom kontexte, ktorý má byť tvorcom školského kurikula (vrátane učebných osnov a učebných plánov) a celého pedagogického procesu, expertom na všetky kompetencie žiakov, na všetky prierezové témy, postupne prejsť na vyučovanie vzdelávacích oblastí a pod. (bližšie pozri Kosová a kol., 2012).

### 1.6.4 Stav vysokoškolského vzdelávania učiteľov

V dôsledku transformačných zmien v regionálnom školstve sa menia výrazne aj kompetencie učiteľov sekundárneho vzdelávania. Učitelia už nemôžu byť len odborníkmi vo svojom predmete, ale musia byť aj pedagógmi, ktorí sú schopní rešpektovať vo vyučovacom procese potreby, individualitu, kognitívne špecifiká svojich žiakov, vrátane

špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. Preto je nevyhnutné posilniť špecifické kompetencie učiteľov. Tento trend je evidentný v celej Európe.

Študijný odbor učiteľstvo je bezprostredne spojený s prípravou budúcich, vysokoškolsky vzdelaných odborníkov pre výchovu a vzdelávanie v rôznych školských zariadeniach. Už uvedená skutočnosť podnecuje poznávanie súvislostí v procese vysokoškolského štúdia v záujme nielen potrebnej kvalifikácie, vzťahu k povolaniu, ale aj spoločenskému statusu učiteľskej práce. Úroveň odborníka pre edukáciu je v kvalite rozvinutých vedomostí a schopností nielen sprostredkovávať poznatky z jednotlivých vedných odborov didakticky pretransformovaných do jednotlivých vyučovacích predmetov v konkrétnych ročníkoch základných a stredných škôl, ale aj pracovať s deťmi, mládežou a ich rodičmi pri utváraní hodnôt, spoločenskej orientácií a správaní sa. Učiteilia a pedagogickí pracovníci v SR tvoria jednu z najpočetnejších skupín inteligencie. Ich nedostatočný sociálny status ešte viac ohrozuje existencia bakalárskeho štúdia. *Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov* zaraďuje učiteľa medzi pedagogických zamestnancov. V tretej časti zákona (Predpoklady na výkon pedagogickej činnosti a na výkon odbornej činnosti), par. 7, ods. 2, sa uvádzia, že „Požadovaným stupňom vzdelania pre učiteľa, podľa par. 13 písm. b), c), d), f) a g) je najmenej vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa“. Uvedené znenie časti zákona jednoznačne dokazuje, že nižší stupeň, ako je magisterský, je pre učiteľstvo nereálny. Okrem majstrov odbornej výchovy, bakalári učitelia nemajú uplatnenie v rámci nižšieho a vyššieho sekundárneho školstva.

Nakoľko transformácia vysokoškolského vzdelávania učiteľov je determinovaná transformáciou regionálneho školstva, uskutočnili sme obsahovú analýzu školských dokumentov, a to:

- Štátneho vzdelávacieho programu.
- Opisov učiteľských študijných odborov (Učiteľstvo akademických predmetov, Učiteľstvo umelecko-výchovných a výchovných predmetov, Učiteľstvo profesijných predmetov a praktickej prípravy).
- Učiteľských študijných programov jednotlivých fakúlt.
- Profesijných štandardov učiteľa.

Na základe analýzy a následnej komparácie sme zistovali, ktoré profesijné kompetencie sú obsiahnuté v jadre opisov a následne sú sýtené obsahmi študijných plánov a ktoré chýbajú.

Čo sa týka komparácie štátneho vzdelávacieho programu ISCED 2 a ISCED 3 s opismi odborov učiteľstva, môžeme konštatovať, že väčšina vzdelávacích oblastí je pokrytá v jadre opisov. Rezervy sú v niektorých prierezových tématoch, z čoho vyplynula požiadavka inovácie opisov o oblasti multikultúrnej výchovy, mediálnej výchovy, dopravnej výchovy – výchovu k bezpečnosti v cestnej premávke. Ako nevyhnutná sa javí požiadavka, posilniť prípravu budúcich učiteľov o disciplíny venujúce sa problematike žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Na základe komparatívnej analýzy študijných programov zameraných na jednotlivé učiteľské odbory možno uviesť, že všetky sa odvolávajú a upriamujú pozornosť na potrebu zachovania edukačnej kontinuity učiteľského vzdelávania. V študijných programoch je možné pozorovať:

- terminologickú a odbornú nejednotnosť,
- koncepčnú nejednotnosť – rôzne modely,

- diverzifikáciu garantovania študijných programov, ako aj diverzifikáciu vedecko-výskumného portfólia garantujúceho pracoviska vysokých škôl SR,
- neproporčnosť medzi jednotlivými zložkami učiteľskej prípravy na jednotlivých VŠ,
- difúznosť hlavne predmetov sociálno-vedného a pedagogicko-psychologického základu,
- rôzne kritériá prijímania uchádzačov, ale aj rôzne kritériá na ukončenie štúdia,
- rôzny rozsah i obsah pedagogických praxí.

Opisy odboru učiteľstva sme následne komparovali aj s pripravovanými profesijnými štandardmi učiteľa, ktoré vymedzujú nevyhnutné profesijné kompetencie. Profesijny štandard je normou pri vstupe do profesie, preto opis študijného odboru a vymedzenie jadra odboru musia zabezpečiť, aby realizované učiteľské študijné programy aj pri rešpektovaní istých špecifík a autonómie jednotlivých fakult boli zárukou štandardného výkonu učiteľa pri jeho vstupe do profesie. Komparáciou sme dospeli k nasledovným zisteniam:

- V jadre študijného odboru sú vymedzené základné oblasti vedného odboru, teória, metodológia a epistemológia odborov predmetových špecializácií, v súlade s potrebami vzdelávania na nižšom a vyššom sekundárnom stupni v zmysle štátnych vzdelávacích programov, odborová didaktika, pedagogická prax, biologické, psychologické a sociologické aspekty vývinu detí a mládeže, všeobecné teórie výchovy a vzdelávania, teória a prax vzdelávania, modely kognitívneho, personálneho a sociálneho vývinu detí a mládeže.
- Absentujú však disciplíny zamerané na sebarozvoj učiteľa (schopnosť profesijného rastu a sebarozvoja, identifikácia s profesijnou rolou a školou a pod.).
- Osobitným problémom sa javí realizácia pedagogickej praxe. V. Švec (1994) uviedol, že pedagogická prax je vo vysokoškolskom vzdelávaní učiteľov „zdrojom rozvoja pedagogicko-psychologickej teórie, inšpiráciou pre teóriu i prostriedkom späťnej väzby o fungovaní teórie“. Treba však uviesť, že ani súčasné koncepcie vzdelávania učiteľov nie sú nápomocné na vytvorenie jednotnej teoreticko-praktickej prípravy.
- Praktická príprava pre podmienky regionálneho školstva je nedostatočná najmä v dôsledku zníženého rozsahu pedagogickej praxe (3–4 semestre). V súčasnom modeli zabezpečovania pedagogickej praxe učiteľského vzdelávania sú študenti len informovaní, „poučovaní“ o možnostiach realizovania učiteľských činností na konkrétnom type školy, častokrát bez kontaktu s konkrétnymi žiakmi, bez hľadania, uvažovania, diskutovania o možnostiach práce. Z uvedeného vyplýva, že je nevyhnutné venovať zvýšenú pozornosť rozvíjaniu pedagogických spôsobilostí budúcich učiteľov prostredníctvom vytvorenia systému pedagogickej praxe, vychádzajúceho zo stupňovitého kreovania učiteľskej profesionality.

Na základe analýz opisov odborov učiteľstva sme dospeli k poznaniu, že odbor učiteľstvo je neadekvátnie diferencovaný do troch skupín, pretože vždy ide o učiteľstvo vyučovacích predmetov v zmysle klasifikácie ISCED 97. Tak ako uvádzá B. Pupala (2004, s. 64): „realizácia týchto študijných odborov sa spája s angažovaním sa širokého spektra zainteresovaných (či menej zainteresovaných) odborných skupín (a ich záujmov) a práve v súvislosti s nimi sa objavovalo a objavuje najviac diskusií, otázok, či problémov, v ktorých sa kryštalizuje zdôvodnenosť ich vymedzenia v sústave študijných odborov, ako aj ich obsahovej konkretizácie v rámcových obsahoch...“ Preto je nevyhnutné vniest systém do vzdelávania učiteľov, a tým posilniť aj spoločenský status učiteľa.

Na základe vyššie uvádzaných skutočností sa javí tiež ako neopodstatnené štruktúrovať štúdium učiteľstva, pretože nižšie ako magisterské vzdelanie je neuplatnitelné na trhu práce, tak ako sme o tom už písali. Učiteľské štúdium je potrebné od začiatku etablovať na učiteľskú profesiu a od začiatku sa má v jeho štúdiu prelínat: odbor tvoriaci základ predmetovej špecializácie (odboru), pedagogika, psychológia a odborová didaktika. Učiteľa nemôžeme pripravovať ako „hybrid“, ale v rámci jednotnej ucelenej profesie. Nemôže sa potom stať, aby sa učiteľstvo objavovalo ako profilová súčasť ktoréhokoľvek študijného odboru. (napr. jazyk a kultúra, pedagogika tanca a pod.).

Nemenej dôležitým problémom v študijnom odbore učiteľstvo (v iných odboroch tento problém neexistuje) je postavenie doktorandského štúdia, kde ide o zásadnú systémovú chybu, a to jednak z hľadiska samotnej štruktúry pedagogických vied, kde vystupuje Odborová didaktika izolované pod 1.1.10 a nie kontinuálne (1., 2. a 3. stupeň) nadväzujúc na učiteľstvo, ako tomu je u iných študijných odborov. V niektorých prípadoch odborová didaktika nespadá ani pod vedy o výchove a vzdelávaní (Teória vyučovania fyziky, Teória vyučovania matematiky, Teória vyučovania informatiky, Športová edukológia, Pedagogická psychológia). Ide o jediný odbor, ktorý má rozdielne chápaný a realizovaný tretí stupeň.

Aj keď pozitívne treba hodnotiť akreditácie študijných programov nových študijných odborov učiteľstva po roku 2004, ktoré pomohli k zmenám v príprave učiteľov u nás, kde sa podarila určitá konsolidácia pedagogicko-psychologickej, metodicko-odborovej a odborno-predmetovej prípravy, uvedomujeme si, že nároky na učiteľskú profesiu sa neustále zvyšujú, čo sa premieta aj do rastúcich požiadaviek na učiteľské kompetencie, a tieto je potrebné premietnuť do profilov absolventov učiteľstva a do inovácie opisov študijných odborov. Za týmto účelom bolo potrebné uskutočniť analýzu učiteľských študijných programov, kde sme zistili a potvrdili to aj hodnotiace správy Akreditačnej komisie Slovenskej republiky, že:

- Existujú rozdielne cesty prípravy budúcich učiteľov, častokrát nerešpektujúce opisy študijných odborov (učiteľská príprava sa realizuje len v 2. stupni, aj to v obmedzenej verzii), čím sa skrátil čas profilujúcej profesijnej prípravy na rozvoj učiteľských kompetencií.
- Garantovanie štúdia učiteľstva je často formálne, bez hlbšieho poznania odboru a jeho špecializácií (garant nepozná špecifická pracoviska pripravujúceho budúcich učiteľov, alebo je zo zahraničia a nepozná špecifická nášho regionálneho školstva).
- Pedagogická prax je nepostačujúca – nereflektovaná, chýba prepojenie na teoreticko-metodické základy. Predpokladom je dynamizácia cvičných škôl a vytvorenie podmienok pre ústredovú spoluprácu vysokoškolských vzdelávacích inštitúcií so základnými i strednými školami.
- Učiteľstvo ako jediný študijný odbor je posudzovaný v dvoch pracovných skupinách Akreditačnej komisie SR, čím dochádza k separovanému vnímaniu odborno-predmetovej zložky na jednej strane a pedagogickej spôsobilosti na strane druhej, kde sa často nadraduje odborovo-predmetná zložka, a teda odbornosť sa viaže na iný odbor, ako je učiteľstvo.
- Existujúce opisy študijných odborov nereflektujú v patričnej miere oblasti vzdelávania štátneho vzdelávacieho programu a školských vzdelávacích programov (multikultúrna výchova, IKT vo vyučovaní, výchova k občianstvu a k ľudským právam, finančná gramotnosť, podnikanie, schopnosť čeliť agresivite, prierezové témy a pod.).

Postupný až krízový **pokles počtu študentov**, v roku 2003 absolvovalo neštruktúrované štúdium 4 503 absolventov všetkých učiteľských programov v SR, v roku 2010 sice 7 736 absolventov (bakalárov a magistrov spolu), t. j. magisterské štúdium končilo približne 3 300 absolventov; osobitne zložitá je situácia v učiteľstve prírodovedných predmetov – v roku 2010 končilo magisterské štúdium len 54 učiteľov fyziky, 78 učiteľov chémie a len 147 učiteľov matematiky (dvojnásobná dotácia hodín na ZŠ a SŠ) v kombinácii so všetkými predmetmi na celom Slovensku (Ústav, 2013).

Nevhodné **historické chápanie profesionality učiteľa**, typické pre povojnové obdobia nedostatku učiteľov v SR, ovplyvnené 60-ročným separovaním komponentov učiteľskej spôsobilosti – oddelenie tzv. odborného a tzv. pedagogického v nej:

- terminologické legislatívne spojenie „*odborná a pedagogická spôsobilosť*“ indikovalo predstavu, že pedagogická spôsobilosť nie je odbornou spôsobilosťou, namiesto toho, aby jasne deklarovalo, že práve ona je bázovou pre výkon učiteľskej profesie,
- za odbornú spôsobilosť, dokonca za základnú, sa považuje kvalifikácia v akomkoľvek odbore, získaná aj mimo učiteľského štúdia, a pedagogická je len doplnkom pri nástupe do profesie, ktorú možno získať kedykoľvek a kdekoľvek náhradnou formou.

Učiteľské študijné odbory a ich študijné programy sú jedinými odbormi a programami, v ktorých *vedecké východisko a vedecká podstata* (pedeutológia – teória učiteľskej profesie, súčasť edukačných vied) spravidla nie sú vnímané ako základ študijného odboru, čo je u ostatných odborov neprípustné a nepredstaviteľné. V dôsledku toho nie sú zriedkavé prípady, že:

- učiteľské ŠP nie sú konštruované na báze niektornej vedecky zdôvodnenej koncepcie učiteľskej prípravy, známej v zahraničí alebo aj u nás (čo znemožnilo aj štruktúrovanie učiteľského štúdia),
- výstavbe ŠP alebo o jeho skutočnej realizácii môže rozhodovať predstaviteľ ktorého-koľvek vedného odboru (reálne neakceptovanie akreditovaného ŠP najmä v profesnej časti prípravy v praxi VŠ, prílišné preferovanie vednej odborovo-predmetovej orientácii nad pedagogicko-psychologickou, odborovo-didaktickou a profesijnou, takéto rozhodovanie o učiteľských ŠP aj v praxi AK SR),
- pri akreditácii učiteľských študijných programov sa prioritne nevyžaduje orientácia na učiteľské kompetencie (napriek formulácii v opisoch ŠO) ani vedecky zdôvodnená postupnosť ich rozvíjania, ani jej obsahové, príp. i personálne zabezpečenie,
- jeden z kľúčových základov – odborová didaktika v doktorandskom štúdiu nestojí v sústave nad učiteľskými ŠP, ale je samostatným odborom, niektoré odborové didaktiky sú dokonca súčasťou iných vedných odborov, niektoré odbory svoje vlastné učiteľstvo nepovažujú za príbuzný odbor,
- nazvanie bakalárskeho ŠP termínom učiteľstvo, hoci jeho absolvent v profesii učiteľa nemôže pôsobiť, ani ho program na učiteľstvo profesijne nepripravuje.

Hoci je učiteľstvo profesijne orientované štúdium, vedeckými komunitami na VŠ (žiaľ aj tými, ktoré sa na jeho realizácii zúčastňujú) *nie je akceptovaná profesijná podstata povolania* (v čom ho iný odborník nemôže zastúpiť), ktorou nie sú vedné odbory vyučovaných predmetov ani teoretická pedagogika a psychológia, ale špecifická viacúrovňová integrácia:

- *pedagogiky a psychológie do psychodidaktiky* (vyučovať dieťa a žiaka tak, aby si osvojil požadované obsahy a spôsobilosti čo najefektívnejšie podľa jeho individuálneho psychického a sociálneho vývinu);

- *takejto psychodidaktiky a každého vedného odboru do jeho odborovej didaktiky* (napr. obsah a metódy vyučovania matematiky prioritne podľa vývinových zákonitostí matematického a logického myslenia žiaka a procesu rozvoja jednotlivých matematických schopností žiaka);
- *ale najmä teórie a praxe* (dlhodobý, pre rozvoj zrelej profesionality mnohoročný vzostupný cyklický proces stáleho prepájania 1. teoretických znalostí, 2. skúsenostného učenia sa v praxi a 3. jeho permanentnej odbornej reflexie cez didaktiku do kontextových znalostí, do lepšej, v praxi účinnej teórie (Atkinson – Claxton);
- príprava učiteľov sa neriadi medzinárodnými dokumentmi o štandardoch učiteľského vzdelávania a kľúčovými kompetenciami učiteľov (Černotová, 2006), t. j. prioritne ich *pripraviť na diagnostiku a rozvoj vnútorných kvalít inej ľudskej bytosti*, byť expertom na uľahčovanie učenia sa a riešenie akýchkoľvek edukačných situácií (Coolahan, Vonk, Shulman, Hustler, Yntire, Perrenoud, Berliner, Spilková, Vašutová, Kosová, Porubská, Kasáčová a ďalší).

Napriek tomu, že školstvo je v EÚ považované za národné špecifikum a nepodlieha zjednocovaniu, bolo učiteľské štúdium v zmysle bolanského procesu **direktívne rozdelené do nespojитých, alebo len formálnych stupňov** (na rozdiel od niektorých iných krajín) a neumožňuje realizovať prípravu učiteľov na odbornej báze podľa na seba nadväzujúcich fáz utvárajúcej sa učiteľskej profesionality. Tým, že do Bc. štúdia sa sústredil teoretický základ všetkých súčasťí štúdia a do Mgr. štúdia didaktická príprava a učiteľské praxe, došlo k prerušeniu postupného rozvíjania učiteľskej profesionality:

- izolovaním teoretickej prípravy v predmetoch od predmetových didaktík,
- izolovaním teoretickej prípravy od učiteľskej praxe, nie je možné vytvoriť systém praxí ako postupne gradujúcu štruktúru prepojenú s odbornou reflexiou praxe,
- obmedzením druhov a skrátením praktickej prípravy (väčšinou zo štyroch na tri semestre), t. j. nedostatok času na rozvoj učiteľských zručností a kompetencií.

Zo strany učiteľských fakúlt a odborníkov na vzdelávanie učiteľov silnejú hlasy požadujúce **opäťovné zavedenie spojeného učiteľského vzdelávania** (Vyhlásenie asociácie dekanov PF Slovenskej a Českej republiky).

Rozdelením štúdia došlo k vytvoreniu úplne **formálnych a nejasných profílov absolventov Bc. štúdia**:

- profil absolventa je postavený na také profesie, ktoré reálne v praxi neexistujú a ani nebudú existovať,
- voľba vzdelávacej cesty študenta sa nerealizuje, absolvent dvojpredmetového učiteľstva nemôže pokračovať v žiadnom inom programe, len v tej istej kombinácii,
- narastajúce požiadavky na rozšírenie prípravy o nové predmety, oblasti a kompetencie do popísanej prípravy nie je možné vtesnať, zvyšovanie kvantity bez žiaducej integrácie zvyšuje povrchnosť a znižuje kvalitu.

V dôsledku uvedených skutočností narastá **kritika učiteľskej prípravy zo strany praxe** (stanoviská Asociácie riaditeľov štátnych gymnázií, Združenia samosprávnych škôl Slovenska, Spoločnosť pre predškolskú výchovu, výskumu a projekty VŠ), kde sa zdôrazňuje najmä:

- nedostatočné prepojenie akademickej a profesijnej prípravy,
- väčšinou dobrá znalosť obsahu vzdelávania, ale neschopnosť didakticky ho transformovať do učiva pre príslušnú vekovú skupinu, spracovať spätnú väzbu od žiakov o učive,

- znalosť IKT, ale neschopnosť použiť ich ako didaktický prostriedok,
- nepripravenosť riešiť výchovné problémy, disciplínu v triede, pracovať s integrovanými žiakmi, podnecovať osobnostný rozvoj žiaka, riešiť sociálno-psychologické problémy kolektívu, adekvátnie komunikovať so žiakmi a rodičmi,
- nedostatočné učiteľské zručnosti (málo praxe) – zvládnuť organizáciu vyučovacej hodiny, využívať medzipredmetové vzťahy (úzka špecializácia), hodnotiť žiakov, pracovať so ŠVP, s pedagogickou dokumentáciou,
- nedostatočná znalosť prebiehajúcej reformy vzdelávania.

**Nespokojnosť s prípravou zo strany absolventov** (výskumy UKF, PU medzi absolventmi sekundárnych stupňov škôl), ktorí za najväčnejšie označili najmä:

- vysokú mieru akademickosti prípravy odtrhnutú od edukačnej reality,
- nepripravenosť na prácu s problémovými, postihnutými, znevýhodnenými žiakmi,
- nedostatok učiteľských zručností – tvoriť tematické plány, inovatívne pomôcky, plánovať prácu v triede, málo praktickej prípravy,
- neznalosť prierezových tém, úzka špecializácia na dva predmety.

Identifikované **problémy zo strany rezortu školstva** (sekcia regionálneho školstva, odbor MŠ, ZŠ, ZUŠ a ŠZ, odbor SS, odbor pedagogických a odborných zamestnancov, MPC) najmä:

- autonómnym rozhodovaním univerzít vznikli učiteľské ŠP, ktoré nevyhovujú požadovaným kvalifikačným predpokladom v školskej praxi, na čo dopĺcajú absolventi,
- nesúlad VŠ štúdia a potrieb regionálneho školstva (opisy a profily neuplatnitel'né v praxi, nesúlad v školskej a VŠ legislatíve a terminológii),
- nespokojnosť s výsledkami žiakov na základe medzinárodných testovaní OECD a IEA, národného externého testovania žiakov a externých maturít (správy Štátnej školskej inšpekcie o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach, správy Národného úradu certifikovaných meraní vzdelávania).

### 1.6.5 Zahraničné prístupy k skúmanej problematike

V kontexte zahraničných prístupov, podobne ako u nás, je možné prípravu učiteľov vnímať ako balancovanie medzi tradíciou prípravy učiteľov v krajinе spravidla priamo vychádzajúcej z požiadaviek regionálneho školstva, autonómiou edukačných inštitúcií (najmä na univerzitnej úrovni) a európskymi integračnými snahami riadenými politikou.

Skúmanie spoločných a rozdielnych prvkov prípravy učiteľov v Európe môže mať jednak komparačný význam s cieľom vzájomných inšpirácií pri skvalitňovaní učiteľskej prípravy a na druhej strane môže odhalovať problémy, ktoré vznikajú spojením špecifík, tradícií, okolností a kontextu konkrétnych edukačných systémov, z ktorých sa môžu iné krajinu poučiť. Obidva prístupy je možné považovať za zdroj nápadov, ktoré nám môžu významne pomôcť pri transformácii prípravy učiteľov. V predmetnej časti sa zameriavame na komparáciu prvkov vybraných systémov prípravy učiteľov v európskych krajinách (v krajinách EÚ aj mimo EÚ) v troch oblastiach:

- pregraduálna príprava učiteľov (úroveň požadovaného vzdelania, inštitúcie zodpovedné za prípravu učiteľov, prijímanie na štúdium, vplyv bolonského procesu, indukčné obdobie);

- ďalšie vzdelávanie učiteľov (inštitúcie, oblasti, financovanie, propagácia);
- súvislosti prípravy učiteľov (oblasti súčasných diskusií, výskumy, návrhy).

Vychádzali sme zo správ zástupcov jednotlivých krajín – odborníkov v oblasti prípravy učiteľov, ktorí poukázali na významné súvislosti v skúmaných oblastiach. Ku krajinám, ktoré boli zaradené do komparácie, patria Fínsko (*H. Niemi, R. Jakku-Sihvonen*), Holandsko (*M. Snoek*), Rusko (*I. Obukhova, O. Oleynikova, A. Muraveva*), Švédsko (*L. Niklas-Son*), Estónsko (*E. Eisenschmidt*), Poľsko (*D. Zdybel, J. Bogucki a B. Głodzik*), Francúzsko (*M. Sacilotto-Vasylenco a M. F. Fave-Bonnet*), Česko (*J. Vašutová a V. Spilková*), Nórsko (*E. Nilsen*), Chorvátsko (*V. Domović a V. Vizek Vidović*), Rumusko (*S. Velea and O. Istrate*), Slovinsko (*M. Valenčič Zuljan, M. Cotič, S. Fošnarič, C. Peklaj a J. Vogrinc*). Niektoré správy sa opierajú o historický kontext, niektoré o hlavné princípy, ktorými sa riadi kurikulum a celková politika prípravy učiteľov (napr. vysoká kvalita akademických predmetov v spojení s pedagogicko-didaktickými zručnosťami, metaučenie a predpoklady pre kvalitnú pedagogickú reflexiu a profesijný rozvoj).

### 1.6.6 Požadovaná úroveň vzdelania

Vo všetkých krajinách je vzdelávanie učiteľov v centre pozornosti verejnosti a najviac regulovanou oblasťou zo všetkých sektorov vysokoškolského vzdelávania. Ministerstvá určujú minimálne normy, prípadne odporúčania, v niektorých krajinách je regulácia veľmi prísna, napr. v Holandsku, kde ministerstvo rozhoduje nielen o rámci kvalifikácie, ale aj o základných poznatkoch učiteľov. Plánované sú tiež národné testy pre učiteľov.

Podľa Bolanského procesu sa uskutočnila vo všetkých krajinách EÚ kurikulárna reforma prípravy učiteľov, ktorej predchádzalo rozhodovanie o minimálnej požadovanej úrovni vzdelania učiteľov (1. alebo 2. stupeň). Krajinu ako Fínsko, Estónsko, Česko, Chorvátsko a Slovinsko vzdelávajú všetkých učiteľov (okrem učiteľov MŠ) na druhom stupni VŠ, čo znamená 300 kreditov alebo ekvivalent minimálne 5 rokov štúdia. Iné krajinu zvolili odlišný systém, vymedzený minimálnou kreditovou dotáciou. Napríklad Švédsko požaduje min. 270 kreditov pre učiteľov pre sekundárny stupeň vzdelávania. V Holandsku sa všetci učitelia sekundárneho stupňa vzdelávajú konsekutívou metódou, po ukončení akademických štúdií vo svojom predmete. V Nórsku sú rôzne cesty k učiteľstvu, ale väčšinou je vyžadovaný integrovaný 4-ročný program na úrovni bakalára (240 kreditov). Vo väčšine krajin je požadované minimum 90 kreditov v štúdiu jedného odborného predmetu, vo Švédskej je špecifickom príprava učiteľov materinského jazyka, kde sa vyžaduje 120 kreditov.

*Pre niektoré krajinu bol prechod z predchádzajúcej situácie na Bolanský systém fundamentalou štruktúrnou zmenou a veľkou výzvou, pretože nemali vzdelávanie učiteľov na úrovni magisterského stupňa, resp. ho zabezpečovali iné než univerzitné inštitúcie. Pre iné krajinu, ako Fínsko, ktoré už mali magisterský stupeň pre budúcich učiteľov zavedený, bol Bolanský proces skôr fázou národnej analýzy a prehodnotenia kurikula učiteľskej edukácie, no pre krajinu, ktoré mali systém magisterského vzdelávania učiteľov a zaviedli bakalárské a následne magisterské vzdelávanie bol zasa umelým prerušením systematickej prípravy zahŕňajúcej súbežnú predmetovo-odborovú a odborovo-didaktickú zložku.*

### 1.6.7 Inštitúcie zodpovedné za prípravu učiteľov

Vzdelávanie učiteľov prešlo vo veľkej väčšine krajín procesom „univerzitizácie“, na čo sú v príslušných krajinách samozrejme rôzne spoločenské reakcie. Spravidla sú za prípravu učiteľov zodpovedné pedagogické fakulty, iné fakulty ako humanitné, prí-

rodovedné, umelecké zabezpečujú prípravu aj pre iné než učiteľské profesie. Osud špecializovaných inštitúcií (ako sú pedagogické inštitúty), fungujúcich v niektorých krajinách, je tak neistý a postupne sa stávajú bezpredmetné.

### *Prijímacie konanie*

V prijímacom konaní sú medzi porovnávanými krajinami výrazné rozdiely, závisí to od počtu (nedostatok alebo nadbytok učiteľov pre určitý predmet alebo oblast'). Náročnosť prijímacieho konania závisí od konkurencie (záujmu uchádzačov) – najväčší záujem o učiteľskú profesiu je vo Fínsku alebo Rusku, kde je na druhej strane najvyšší aj status učiteľa v spoločnosti potvrdený aj finančným ohodnotením.

Vo väčšine krajín sú hlavným kritériom prijatia výsledky v maturitnej skúške a výsledky v jednotlivých ročníkoch strednej školy, v niektorých krajinách ako Poľsko a Holandsko sa zistuje aj úroveň vedomostí vo zvolenom akademickom predmete prijímacou skúškou, alebo znalosti z anglického jazyka, ako napr. vo Švédsku.

Všeobecne uznávanými požiadavkami na uchádzača sú komunikačné aj kooperatívne zručnosti, záujem o edukáciu a edukačné skúsenosti, no málokde sú aj zistované, či testované v prijímacom pohovore. (Výnimkou je Chorvátsko, Česká republika, Rumunsko). Špecifickom je Estónsko, kde sú okrem akademických výsledkov zohľadňované aj osobnostné vlastnosti (napr. interpersonálne charakteristiky, komunikácia a kooperácia) zistované v skupinových diskusných cvičeniach. Opačným extrémom je Poľsko, kde je zistovanie ďalších pedagogických zručností (okrem akademických predpokladov) protizákonné.

*Problémom väčšiny európskych krajín je však skôr motivácia mladých ľudí (s vyššou úrovňou schopnosti) pre výber štúdia pripravujúceho na učiteľskú profesiu. Najčastejším dôvodom je nízke finančné ohodnotenie oproti iným profesiám vyžadujúcim si univerzitné vzdelanie druhého stupňa.*

### *Reforma kurikula podľa Bolanského procesu*

Jedným z dôsledkov Bolanského procesu je zjednotenie a lepšie definovanie profesnej časti učiteľskej prípravy, ktorá predstavuje spravidla 60 ECTS (ekvivalent jedného ročníka štúdia) a obsahuje popri tradičnej súčasti (psychológia, pedagogika, didaktika) aj základy sociológie, filozofie výchovy, informačných a komunikačných technológií, komunikácie, v niektorých krajinách aj metodológie, s dôrazom na edukačný výskum využiteľný v odbornej práci učiteľa, napr. vo Fínsku a Slovinsku.

Vytvorila sa tak väčšia rovnováha medzi akademickou a profesijnou časťou kurikula aj pre učiteľov sekundárneho stupňa, u ktorých bola práve profesijná zložka kurikula mnohokrát zanedbávaná, dokonca smerovala až k úplnej deprofesionalizácii, ako napr. v ČR. *Proces profesionalizácie učiteľského vzdelávania v tradičných akademických inštitúciách je celkovo považovaný za pomalý, pretože vyžaduje zmeny v poňatí učiteľskej profesie, jej identity a poslania.*

Ďalším spoločným rysom reformy kurikula učiteľskej prípravy je posilnenie *praktickej prípravy* v školskom prostredí. Mnohé krajinu považujú *prax za dominantný problém reformy kurikula učiteľskej prípravy*, napr. Rusko. *Prax tvorí väčšinou 15 až 20 ECTS (čo predstavuje od 5 do 15 týždňov praxe), ale vo viacerých krajinách ešte dlhšie.* V niektorých krajinách má praktická príprava dlhoročnú tradíciu, pretože tvorí intenzívnu konfron-táciu študenta s budúcim povolaním, a preto je zaradovaná už od prvého ročníka štúdia, v niektorých krajinách sa systém praxe musí systematicky budovať. V ČR ide o prax počiatocnú, observačnú, predmetovú, výskumnú a komplexnú, v Slovinsku a v Holandsku

sa realizuje prax ako pozorovanie, aktívna výučba niekol'kých lekcií s cvičným učiteľom a následne nezávislé vyučovanie (v Holandsku trvá pol roka na konci vysokoškolského štúdia).

Prax sa realizuje pod dohľadom univerzitných profesorov spolu s cvičnými učiteľmi spolupracujúcich škôl. V niektorých krajinách existujú špeciálne cvičné školy. Čoraz častejšie sa využíva pri vyhodnocovaní praxe portfólio.

#### *Odborníci pripravujúci budúcich učiteľov*

V súlade s procesom „univerzitizácie“ učiteľského vzdelávania je podmienkou, aby učiteľov pripravovali pedagógovia, ktorí taktiež spĺňajú všetky kritériá vysokoškolského učiteľa, teda očakávané sú od nich vedecké publikácie spravidla v akademickom odbore, pričom metodické výstupy, pedagogická kvalifikácia, či praktické skúsenosti s vyučovaním na ZŠ a SŠ nie sú podmienkou. Holandsko ako jedna z mála krajín má na pedagógov pripravujúcich učiteľov špecifické požiadavky a definuje ich ako samostatnú skupinu vysokoškolských učiteľov, pričom podporuje aj ich profesijný rozvoj a metodické publikácie. Na druhej strane je v mnohých krajinách stále viac uznaná pozícia mentora – cvičného učiteľa a viac pozornosti je venovanej aj jej štatútu a ďalšiemu vzdelávaniu.

#### *Indukčné obdobie, štátne skúšky*

Aj v tejto oblasti existujú medzi krajinami výrazné rozdiely. V niektorých krajinách neexistuje žiadne skúšobné, tzv. indukčné obdobie – učiteľ dostáva plnú kvalifikáciu, resp. licenciu v čase ukončenia štúdia, napr. Holandsko, Rusko a i. V Holandsku vzhľadom na dĺžku praxe nie je indukčné obdobie nutnosťou a v Rusku je učiteľ na začiatku pod dohľadom skúseného učiteľa. Vo väčšine krajín trávi učiteľ prvý rok až dva pod prísnym dohľadom mentora, niekedy riaditeľa, pričom má nižšiu mzdu a nižší úvazok. Na konci tohto obdobia vykonáva skúšku, na základe ktorej sa stáva plne licencovaným učiteľom. Do tohto procesu spravidla univerzitné inštitúcie nie sú zapojené. Vo Švédsku je indukčná doba riadená regionálnymi školskými úradmi alebo súkromnými školami. Mentor môže mať menej vyučovacích hodín ako kompenzáciu za vedenie učiteľa. Príprava mentorov sa realizuje v mnohých krajinách (Holandsko, Švédsko, Slovinsko), ale nie je povinná. Rozdiely nachádzame aj v realizácii štátnych skúšok na konci skúšobnej doby, a to z hľadiska obsahu aj rozsahu.

V niektorých krajinách je proces ukončenia indukčného obdobia veľmi náročný, pozostávajúci z ústnej, písomnej skúšky z predmetu, z odborovej didaktiky, školskej legislatívy, v niektorých krajinách kandidát musí preukázať svoje pedagogické zručnosti pred komisiou, ktorá pozoruje jeho vyučovanie, napr. v Chorvátsku. V Slovinsku predkladá dokumentáciu hodín, ktoré boli pozitívne hodnotené mentorom, pričom robí skúšku z právneho systému v oblasti vzdelávania v EÚ a v Slovinsku.

#### **1.6.8 Ďalšie vzdelávanie a kariérny postup**

Ďalšie vzdelávanie je v učiteľskej profesií organizované univerzitami a ďalšími verejnými a súkromnými inštitúciami, pričom štruktúra a povinnosti učiteľov sa v jednotlivých krajinách líšia. Napr. v Rumunsku musí učiteľ nazbierať v kurzoch ďalšieho vzdelávania 90 bodov každých 5 rokov. Podobná situácia je v Rusku, kde majú učitelia k dispozícii 100 centier ďalšieho vzdelávania. V Poľsku má ďalšie vzdelávanie silnú inštitucionálnu základňu, ktorú tvoria národné a miestne vzdelávacie centrá. V Slovinsku

učiteľ zbiera body v závislosti od trvania jednotlivých kurzov a seminárov, pričom majú priamy vplyv na kariérny postup učiteľa.

Naopak v Holandsku neexistuje žiadny národný program, či povinnosť ďalšieho vzdelávania. Ďalšie vzdelávanie pre učiteľov organizuje príslušná škola podľa svojich potrieb.

K prioritným požiadavkám v kurzoch ďalšieho vzdelávania zaradujú vlády (Francúzsko, Chorvátsko, Rusko, Slovinsko) informačné a komunikačné technológie a využívanie počítačov vo výučbe. Učitelia požadujú ďalšie vzdelávanie zamerané na vyučovanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, zvládanie disciplíny, problémové správanie, organizovanie projektového vyučovania a otázky učenia a myslenia (Francúzsko, Slovinsko, Fínsko).

Zaujímavým zistením komparácie kariérneho rastu je, že špeciálne tituly, či úrovne učiteľovho kariérneho postupu sa používajú iba v bývalých socialistických krajinách ako Poľsko, Česká republika, Rusko, Chorvátsko, Slovinsko, Estónsko, Rumunsko. Napríklad v Estónsku sú štyri po sebe idúce úrovne – junior učiteľ, učiteľ, senior učiteľ a učiteľ-metodik. Prvé povýšenie je vykonávané riaditeľom školy, o ostatné musí učiteľ požiadať a vykonať autoevaluáciu. Najvyššie tituly sú v týchto krajinách udelené ministerstvom školstva. Slabinou týchto systémov kariérneho rastu je nadmerná byrokracia a formalizmus, kým kvalite vyučovania sa nepripisuje veľká pozornosť.

V iných krajinách kariérny rast je orientovaný na rozšírenie zodpovednosti spojenej s novozískanými kompetenciami učiteľa, ako napríklad vedenie tímu, vedenie projektov, vyučovanie detí so špeciálnymi potrebami, výchovný poradca a pod.

### *Spoločné problémy v oblasti prípravy učiteľov*

Typické problémy, ktoré jednotlivé krajinu popisujú pri analýze prípravy učiteľov sú:

- klesajúca úroveň motivácie a kognitívnych schopností kandidátov na učiteľské povolanie,
- nízke spoločenské postavenie a sebavedomie učiteľov,
- nedostatok kvalifikovaných učiteľov pre niektoré predmety,
- zamestnávanie nekvalifikovaných učiteľov,
- nedostatok systematického sledovania a výskum v učiteľskom vzdelávaní,
- výsledky výskumov (orientovaných na vyučovanie a učenie ...) nie sú aplikované do praxe,
- učitelia nie sú schopní ani motivovaní k analýze vlastných výkonov, k zapájaniu sa do tímovej práce a učeniu sa od seba navzájom,
- nedostatok rovnováhy medzi teóriou a praxou a medzi akademickou a profesijnou zložkou učiteľskej prípravy,
- syndróm vyhorenia u učiteľov,
- neschopnosť vyrovnávať sa s problémami v správaní sa študentov a nadmernými očakávaniami rodičov,
- nízka úroveň profesnej autonómie v porovnaní s kontrolou vlády, nejasné pravidlá a legislatíva.

### *Návrhy na zlepšenie*

- Návrhy riešení založené na medzinárodne uznávaných výskumných štúdiách.
- Zmena filozofie učiteľského vzdelávania, predovšetkým orientácia na kvalitu.

- Formulácia jasných profesijných noriem (štandardov) a kritérií ich hodnotenia.
- Revízia postupov pri akreditácii inštitúcií a študijných programov.
- Pridgeľovanie dostatočných finančných zdrojov.
- Zlepšenie medzinárodného toku informácií pre učiteľskú prípravu (didaktické východiská, multimédiá...).
- Zvýšenie mobility učiteľov a posilňovanie rôznych medzinárodných partnerstiev.

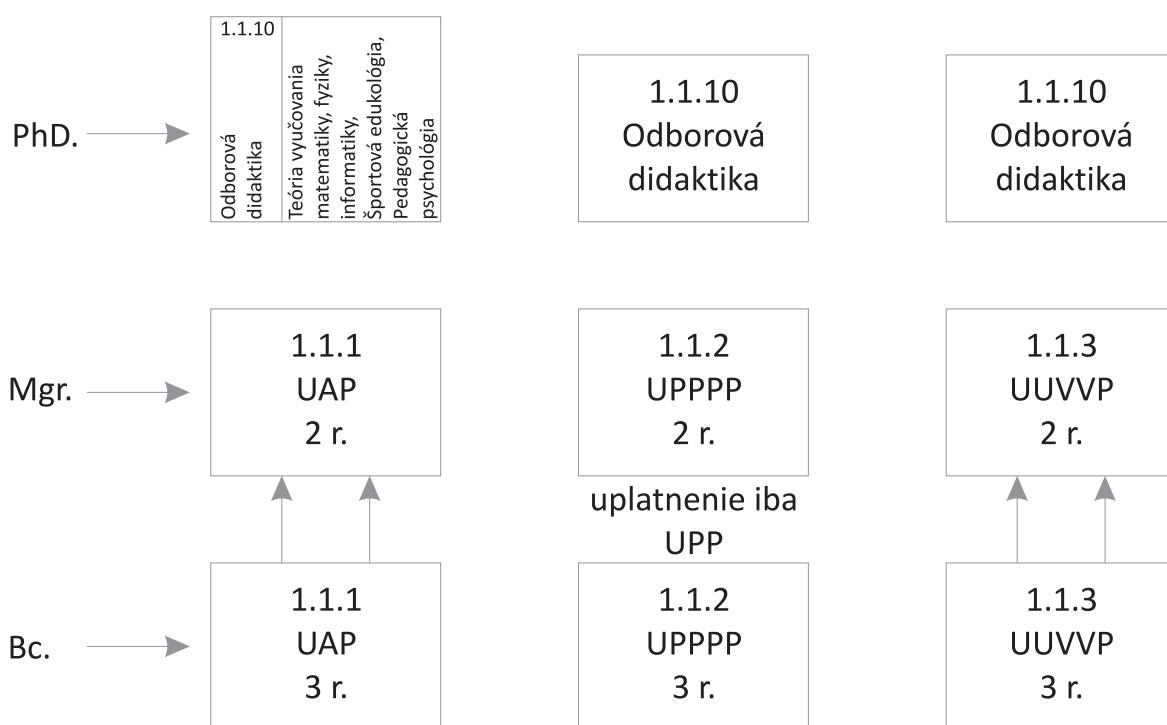
Záverom z jednotlivých analýz systémov prípravy učiteľov vo vybraných krajinách môžeme konštatovať, že je nevyhnutné zameriť sa na spoluprácu medzi účastníkmi v tejto oblasti: štátom, inštitúciami pripravujúcimi budúcich učiteľov, inštitúciami zaabezpečujúcimi ďalšie vzdelávanie, samotnými učiteľmi a ich združeniami.

V súčasnosti aj napriek reforme na báze Bolanského procesu je v príprave učiteľov v jednotlivých krajinách viac odlišností než podobností. Odborníci z porovnávaných krajín sa zhodujú, že úsilie o harmonizáciu politiky vzdelávania učiteľov v jednotlivých krajinách by malo pokračovať, aby sa zvýšila transparentnosť, porovnatelnosť a presnosť kvalifikácií občanov rôznych členských štátov EÚ (a ďalších krajín Európy), ale nie všetko by malo byť a môže byť regulované.

Vo väčšine európskych krajín bola naštartovaná reforma vzdelávacích systémov a kurikúl, no táto reforma v zásade nie je možná bez reformy v príprave učiteľov. Učitelia sa musia súčasne vyrovnávať s mnohými problémami, ako naznačujeme vyššie, o. i. s rastúcou kultúrnou rozmanitosťou v triedach, rozdielmi v kognitívnych štýloch, s problémami v oblasti správania a vztahovej rovine rodič – žiak – učiteľ a zároveň držať krok s inováciami v obsahu, didaktike i v rozvoji digitálnych zdrojov. Zvládnutie rozširujúceho sa spektra profesijných činností si vyžaduje tvorbu optimálneho modelu profesionalizácie učiteľov. Že ide o strategický problém potvrdzuje aj uskutočnenie medzinárodného samitu ministrov školstva k učiteľskej profesií v roku 2010 orientovaného na zvýšenie kvality učiteľov a kvality vyučovania a vzdelávania. OECD na základe diskutovaných otázok vypracovala správu „*Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the world*“ (Schleicher, 2011), ktorej ústrednými témami vztahujúcimi sa na profesionalizáciu učiteľov je:

- prijímanie uchádzačov o učiteľskú profesiu a ich pregraduálna príprava zabezpečujúca kvalitnú profesijnú orientáciu s perspektívou ďalšieho kariérneho rastu a rozvíjajúca zodpovednosť učiteľov – odborníkov vo vztahu k inováciám v procese, obsahu a výskume v oblasti vzdelávania;
- podpora profesijného rozvoja učiteľov v aktívnej službe orientovaná na zvyšovanie efektivity vyučovania;
- hodnotenie učiteľov a možnosti kompenzácie podporujúce sebazdokonaľovanie založené na transparentnom spojení odmeny a výkonu hodnotiteľmi;
- hľadanie možností zapojenia učiteľov do procesu reformy (do jej plánovania a uskutočnenia) ako nositeľov transformácie škôl a vzdelávacích organizácií.

Na tento zámer nadvázuje aj predmetný koncepčný dokument transformácie vysokoškolského vzdelávania učiteľov v kontexte reformy regionálneho školstva v SR.



Legenda: UAP – učiteľstvo akademických predmetov; UPPP – učiteľstvo profesijných predmetov a praktickej prípravy; UUVVP – učiteľstvo umelecko-výchovných a výchovných predmetov

Zdroj: B. Kosová a kol. (2012)

Obrázok 1.14. Súčasný model

### 1.6.9 Návrh koncepcných riešení vo vysokoškolskom vzdelávaní učiteľov pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie

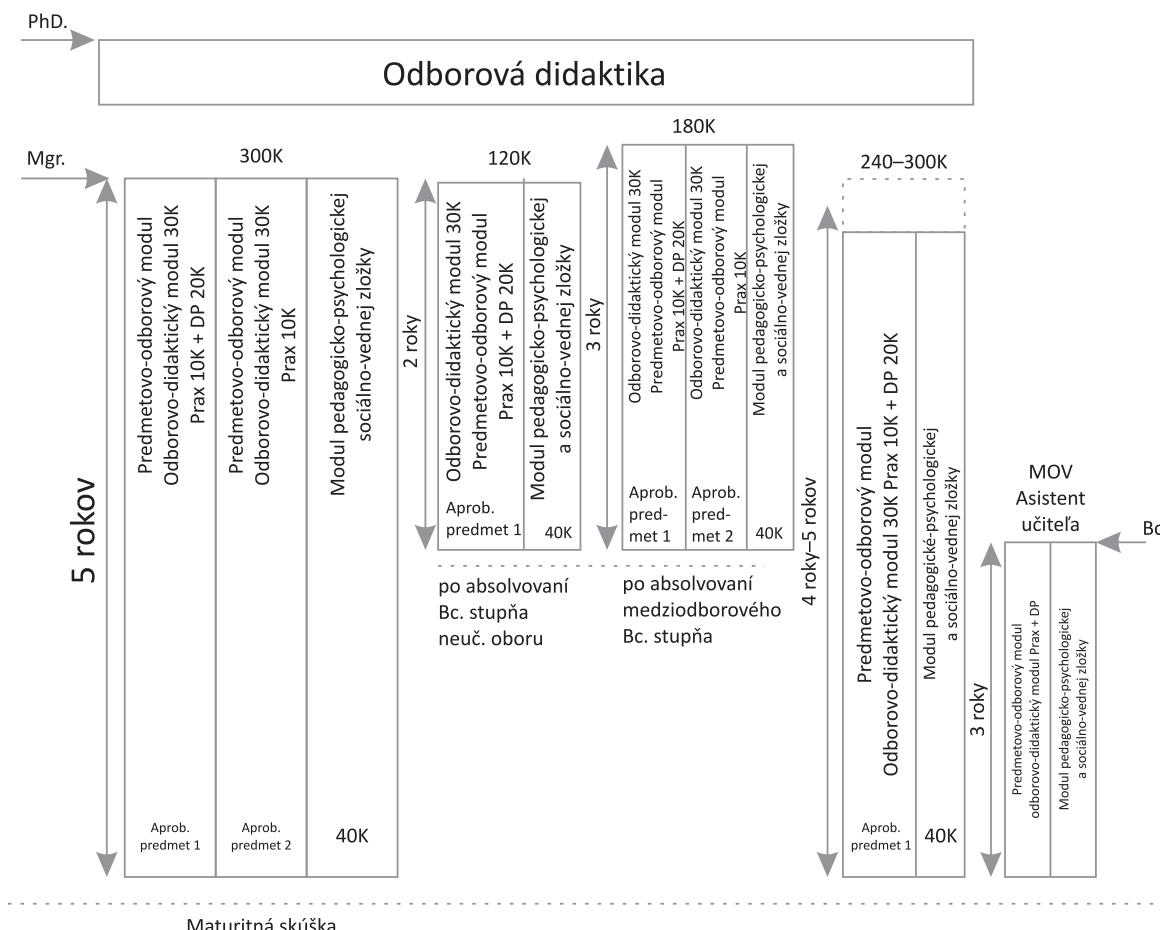
#### 1. Zmeny v sústave študijných odborov

Odbor učiteľstvo je samostatným študijným odborom v klasifikácii ISCED 97. Opis študijného odboru Učiteľstvo zahŕňa v sebe všetky druhy Učiteľstva vrátane teórie učiteľstva či teórie vyučovania, z čoho vyplýva, že učiteľstvo sa nemôže vyskytovať ako profilová súčasť študijných odborov z iných skupín študijných odborov (Pupala, 2004). V zmysle existujúcich opisov, ale aj katalógu pracovných činností kvalifikačne relevantný je magisterský stupeň štúdia.

*Na základe uvedeného a z hľadiska systémového prístupu navrhujeme nediferencovať učiteľstvo do podkategórií, ale analogicky k iným študijným odborom vymedziť **Učiteľstvo predmetov a odborovú didaktiku ako študijný odbor a prostredníctvom rámcových obsahov vymedziť spoločné charakteristiky a obsahovú šandardizáciu.***

#### 2. Zmeny v štruktúre štúdia

Súčasný model vzdelávania učiteľov (Obr. 1.14) bol z hľadiska logiky kreovaný vo vzťahu k špecifickám uplatnitel'nosti absolventa a vo vzťahu k povahе disciplín, aj keď nemal celkove oporu v ISCED-e a Odborová didaktika na rozdiel od neučiteľských odborov pôsobila ako „nežiadúci prívesok“.



Zdroj: B. Kosová a kol. (2012)

Obrázok 1.15. Učiteľstvo predmetov a odborová didaktika (návrh štruktúry odboru a variantov modulov v možných cestách realizácie)

### Súčasný model

V súlade s transformáciou regionálneho školstva, hlavne s jeho kurikulárnou reformou, kde v rámci štátneho vzdelávacieho programu a školského vzdelávacieho programu sú definované vzdelávacie oblasti miesto vyučovacích predmetov, sa javí konsolidovanejšie nešpecifikovať povahu disciplín a užšie prepojiť Odborovú didaktiku na predchádzajúcu prípravu učiteľov, a tak výraznejšie rozvíjať tento vedný odbor v zmysle zvyšovania profesionality učiteľstva, ale aj sociálneho statusu učiteľskej profesie.

Aj keď sme pri identifikácii problémov uviedli, že kvalifikačne relevantný v odbore Učiteľstvo predmetov je magisterský stupeň štúdia, pri akceptovaní jedného zo špecifických cielov projektu je možné z hľadiska štruktúry štúdia ho dosiahnuť viacerými cestami (Obr. 1.15).

Podstatou takejto pregraduálnej prípravy učiteľov je, že sa zachováva demokratický princíp Bolanského procesu, ale na druhej strane sa využívajú možnosti Zákona o veryhých školách a tradície v našej príprave učiteľov, pri rešpektovaní proporcionality zakotvenej v jadre opisov. Takéto modulovanie pomôže zároveň odstrániť rôzne iné formy kvalifikačného vzdelávania učiteľov (rozširujúceho, doplňujúceho a pod.).

### 3. Zmeny v obsahu vzdelávania

V kontexte reformy vzdelávania implementovanej v dokumentoch štátneho vzdelávacieho programu pre stupne vzdelávania ISCED 2 a 3A sme analyzovali kurikulum študijných odborov učiteľstva s cieľom identifikovať vyplývajúce oblasti, ktoré v kompetenciách učiteľa podľa opisov odboru učiteľstvo nie sú v súčasnosti zahrnuté, resp. nie sú zahrnuté dostatočne. Na základe výsledku analýz je potrebné jednotlivé oblasti v plánovanej transformácii dotýkajúcej sa kurikula zahrnúť. Identifikácia problémov orientovaná na kurikulum naznačuje potrebu rozvíjať kompetencie učiteľa orientované na oblasť:

- **multikultúrnej výchovy** – výchovné a vzdelávacie pôsobenie zamerané na rozvoj poznania rozličných tradičných aj nových kultúr a subkultúr, akceptáciu kultúrnej rozmanitosti ako spoločenskej reality a rozvoj tolerancie, rešpektu a prosociálneho správania a konania vo vzťahu ku kultúrnej odlišnosti;
- **mediálnej výchovy** – vedenie žiaka k zmysluplnému, kritickému a selektívному využívaniu médií a ich produktov, formovanie schopnosti žiaka kriticky posudzovať mediálne šírené posolstvá a objavovať v nich to hodnotné, pozitívne formujúce ich osobnostný a profesijný rast, vedenie žiaka k uvedomovaniu si negatívnych mediálnych vplyvov na svoju osobnosť a k snahe zodpovedným prístupom ich eliminovať;
- **osobnostného a sociálneho rozvoja žiaka** – prostredníctvom sebareflexie u žiakov rozvíjať sebaúctu, sebadôveru;
- **environmentálnej výchovy** – vedenie žiaka k chápaniu, analyzovaniu a hodnoteniu vzťahov medzi človekom a jeho životným prostredím na základe poznania zákonov, ktorými sa riadi život na Zemi, vedenie žiaka k rozvíjaniu spolupráce pri ochrane a tvorbe životného prostredia na miestnej, regionálnej a medzinárodnej úrovni;
- **bezpečného správania** sa v rôznych dopravných situáciách;
- **finančnej gramotnosti** – vedenie žiaka využívať poznatky, zručnosti a skúsenosti na efektívne riadenie vlastných finančných zdrojov s cieľom zaistíť celoživotné finančné zabezpečenie seba a svojej domácnosti. Vedenie žiaka efektívne reagovať na nové osobné udalosti a neustále meniace sa ekonomicke prostredie vzhľadom na nedostatočné skúsenosti a ešte neosvojený požadovaný stupeň zodpovednosti.

Z analýz profesijných štandardov nadväzujúcich na profil absolventa učiteľstva ďalej vyplynula absencia oblasti zvládnutia legislatívnej roviny práv učiteľa v riešení problematických situácií v edukačnom prostredí školy ako ochrana vlastnej učiteľskej roly a požiadavka posilnenia odborovo-didaktickej zložky a prostredníctvom nej tiež požiadavka rozvoja schopností a zručností učiteľa stimulovať a usmerňovať pojmotvorné a gnozeologické procesy žiakov v školskej praxi.

Z uvedeného vyplýva, že okrem opatrení na úrovni štátu nastal pre zabezpečenie súčasných úloh zo strany vysokoškolského prostredia čas na reformu učiteľského vzdelávania:

1. zmeniť sústavu študijných odborov v zmysle logiky edukačných vied a vedeckých východísk teórie učiteľskej profesie;
2. zaviesť spojené magisterské štúdium 1. a 2. stupňa VŠ štúdia, ktoré umožní realizovať súbežnú a integrovanú teoretickú odborovú, pedagogicko-psychologickú, odborovo-didaktickú a profesijné-praktickú prípravu podľa fáz utvárajúcej sa učiteľskej profesionality, integrovať do prípravy nové požiadavky reformy školstva a môže posilniť status profesie i zvýšenie záujmu o učiteľské štúdium;

3. spojený variant učiteľského štúdia považovať za základný a žiaduci pre zvýšenie kvality učiteľstva primárneho a sekundárneho vzdelávania, štruktúrovanú prípravu ponechať ako alternatívny variant, napr. pre získanie kvalifikácie absolventov príbuzných odborov, ktorí sa uchádzajú o učiteľstvo, pre učiteľstvo preprimárneho vzdelávania a pod.;
4. upraviť opisy učiteľských studijných odborov v zmysle profesionalizácie učiteľskej profesie, požiadaviek štandardov učiteľskej profesie a požiadaviek reformy regionálneho školstva s dôrazom na posilnenie učiteľskej praxe;
5. na VŠ uskutočniť vnútornú prestavbu štúdia v zmysle odbornej vedeckej a profesnej koncepcie výstavby učiteľského štúdia a postupného uvoľnenia úzkej špecializácie absolventa ako prípravy na prechod na prípravu pre vyučovanie širších vzdelávacích oblastí.

## 1.7

# Některé problémy evaluace vysokoškolských učitelů

Dana Linhartová, Lenka Danielová

V současné době sílí v akademickém prostředí snahy o nastavení objektivizace v hodnocení činností vysokoškolských učitelů. Odpovědné vedoucí pracovníky jednotlivých vysokoškolských učení k tomu většinou vede skutečnost, že kvalita vykonávaných akademických činností se stává jedním z podstatných hledisek rozpočtování vysokých škol ze strany MŠMT ČR. Současně se ale také na samotných vysokých školách hledají co nejoptimálnější cesty pro relevantní rozdělení finančních prostředků v rámci jejich vlastního akademického prostředí.

Nejen z výše uvedených důvodů je ale nutné věnovat zvýšenou pozornost kvalitě práce vysokoškolských učitelů. Kvalita výukového procesu na vysoké škole je v prvé řadě podmíněna kvalitou práce jednotlivých pedagogů vzdělávací instituce, jež stojí na vrcholu pyramidy škol našeho školského systému. O profesionalitě jejich práce můžeme uvažovat tak, že postihneme nejdůležitější činnosti, jež jsou součástí jejich profese. Vysokoškolští učitelé vykonávají svoji akademickou profesi na různé úrovni. Je proto též třeba prostřednictvím evaluace jim i jejich nadřízeným poskytnout vhodný nástroj jejich reflexe. Nesmíme ale též zapomenout na to, že závěry evaluací vysokoškolských učitelů také mohou výrazně přispět k rozvoji jejich kvalifikačního růstu.

Pedagogická teorie chápe pojem evaluace (Mareš, 1999, s. 62) jako *hodnocení, posouzení či vyhodnocování*, přičemž tento bývá blíže specifikován (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 146–147) jako *zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizujících stav, kvalitu, efektivnost vzdělávací soustavy*. Má důležitou roli pro její korekce a inovace, pro strategie plánování jejího rozvoje aj. D. Nezvalová (2001) připomíná, že evaluace by měla být systematická, provedena metodicky správně, prováděna pravidelně, řízena podle předem stanovených kritérií a použitelná pro rozhodování a další plánování. Významově od sebe odlišuje pojmy *hodnocení* a *evaluace*, dle našeho mínění ale příliš násilně. Proto oba pojmy chápeme jako obsahová synonyma.

Obdobně chápe vztah mezi termíny evaluace a hodnocení i J. Průcha (1996, s. 11), když konstatuje, že v obecném významu jsou *oba výrazy synonymní*, tj. shodné či velmi blízké. Je ale pravdou, že v odborné české i zahraniční pedagogické terminologii se mezi oběma dublentními pojmy *vyskytuje v jejich používání určité jemné rozdíly*. Termín *evaluace* pokrývá širší, komplexní význam a vyjadřuje souhrnně *teorii, metodologii a praxi veškerého hodnocení nejrůznějších vzdělávacích jevů*. Naproti tomu termín *hodnocení* se častěji používá v širších kontextech běžné školní praxe, zejména v souvislosti s *evaluací určitých subjektů vzdělávání* (např. hodnocení žáků, hodnocení práce učitelů apod.).

Ke stejnemu vysvětlení dochází také J. Slavík (1999, s. 35–37), který ještě dodává, že obecně vzato *hodnocení* je *porovnávání „něčeho“ s „něčím“*, při kterém *rozlišujeme „lepší“ od „horšího“ a vybíráme „lepší“*, nebo se snažíme najít cestu k *nápravě či aspoň zlepšení „horšího“* (tamtéž, s. 15).

Problematikou evaluace vysokoškolských učitelů se v našich podmínkách zabývá zejména J. Vašutová (2002, s. 119–123), která upozorňuje na skutečnost, že posuzování

vysokoškolských učitelů je třeba vidět v širších souvislostech a kvalitu vidět v kompetencích a ve vzdělávacích výsledcích studentů. Poukazuje také na to, že *hodnocení se stává vícevrstevné* a uvádí následující vrstvy posuzování – veřejnost a širší akademické prostředí, do nějž zahrnuje expertní a evaluační instituce (např. OECD a Akreditační komise), profesní oborové organizace a orgány (např. profesní komory, oborové a mezioborové společnosti, vědecké rady vysokých škol), akademické funkcionáře, vysokoškolské učitele, vysokoškolské studenty a vědecká a výzkumná pracoviště zabývající se oblastí vysokého školství a terciárního vzdělávání. Autorka také uvádí inspirativní příklady kvalitativního posuzování výuky vysokoškolských učitelů (Vašutová, 2002, s. 244–254).

Evaluací psychosociální kompetence vysokoškolského učitele se zabývá jedna z autorek tohoto příspěvku D. Linhartová (2009). V této souvislosti také předkládá návrhy sebehodnotících dotazníků vysokoškolských učitelů a hodnotících dotazníků studentů.

Mnohé zahraniční prameny sledují oblast evaluace z nejrůznějších pohledů. Připojenout lze např. myšlenky Ch. T. Husbande (1997), který sledoval kolísání studentské evaluace práce učitelů v rozličných výukových programech. Výsledky jeho šetření naznačují, že takové charakteristiky, jako dimenzovanost ročníku, počet zúčastněných učitelů na výuce, obecná spokojenost s výukovým programem, mají vliv na oceňování programů ve vazbě na vnímané učitelské kompetence. Smysluplnou evaluací učitelů se zabývá A. Bain (1999), který navrhuje některé kroky, které k ní povedou. Mezi ně např. patří: stanovení pedagogického a učebního jádra kompetence školy nebo výukových programů pro učitele, vybudování učebních plánů vzhledem k jádrům kompetencí či podpora takových organizačních modelů, které přinesou důsledky pro fakulty s vymezenými jádry kompetencí. V souvislosti s kompetencemi učitele se záležitostí učitelských licenčních zkoušek zabývají R. Mitchell a P. Barth (1999). Soustředují se mimo jiné i na oblast šířky a hloubky předmětových vědomostí učitele, ale také na kritéria toho, jak učitelé učí. Studentského hodnocení vysokoškolských učitelů na univerzitě v Hong Kongu se dotýká článek Kam-Por Kwana (1999), mnohonásobné rozměry sebe-pojetí vysokoškolského učitele zase nazírají L. A. Roche a H. W. Marsh (2000). Složitosti obklopující evaluaci obecně, se soustředěním na vzdělavatele učitelů zvláště, prověřuje J. L. Snell (2000). D. Bricker a J. Squires (2001) ve své závěrečné zprávě k evaluačnímu programu University of Oregon představují specifické nástroje, které byly používány v průběhu pětileté periody k měření efektivity učitelské přípravy. Proč procedurální a odsouhlasené standardy akreditačního jednání nemusí dodat dostatek evidence o výuce studentů, to je otázka, která zaujala F. B. Murraye (2001). Proto navrhuje některé další linie evidování oprávnění, které by mohly být využity k porozumění učitelské kompetence.

Součástí každé vzdělávací soustavy, a to zejména v rovině koncepční, ale i realizační, je zcela určitě učitel, jehož veškerá činnostní aktivita se jeví jako nezastupitelná v ohledu naplňování výukových cílů vzdělávacích koncepcí. Je tomu tak na všech stupních vzdělávání, tedy i v rámci vzdělávání vysokoškolského.

Obecně lze hodnocení vysokoškolského pedagoga vysvětlovat jako přiřazování jeho výkonu ke stanovenému kritériu. Specificky je pak možné pojímat hodnocení neboli evaluaci vysokoškolského učitele, jako *proces posuzování kvality jednotlivých jeho kompetencí*, jejichž úrovní právě on výraznou měrou přispívá ke kvalitě a efektivitě vzdělávacích záměrů vlastní vysoké školy. V žádném případě se nejedná o záležitost jednoduchou, neboť pokud má být realizována co nejodpovědněji, zbavena co nejvíce subjektivních podtextů posuzovatelů a vedena dominantní snahou po zkvalitnění jeho

profesionality, pak to předpokládá, aby byla důkladně a profesně dobře připravena a ve všech ohledech zodpovědně uskutečňována.

Z hlediska přípravy je nutné jednak rozvížit a pregnantně specifikovat *kritéria evaluace* kompetencí, která budou předmětem evaluace, určit jejich obsahová zaměření a stanovit různorodou výši jejich možného naplňování. Nelze opomenout ani rozhodnutí, *kdo bude kompetentnost vysokoškolského učitele posuzovat, jakými technikami, v jakém časovém horizontu a jak bude s dosaženými zjištěními dále naloženo*.

Realizaci evaluace pedagoga vysoké školy je třeba pojímat jako *plánovitý proces* různorodých hodnotících aktivit, jimiž lze průběžně sledovat vědomostní a dovedností atributy jeho základních kompetencí, a jež ve svém hlavním důsledku slouží právě jemu jako možný nástroj jejich případné korekce či inovace. Znamená to, že s výsledky evaluace musí být vysokoškolský učitel seznámen, aby mohl v prvé řadě on sám zvážit, jak jich využije ve prospěch svůj, svých studentů a také vlastní vysoké školy. Dosažená zjištění mohou též managementu vysoké školy poskytnout cenné informace, například při rozhodování o výši motivační složky platu vysokoškolského učitele či o zadání zakázek na vytvoření některých vzdělávacích aktivit, poskytujících vysokoškolským učitelům možnost zdokonalit sebe sama ve specifickém ohledu. Takto se vedoucí pracovníci vysokoškolských institucí mohou, prostřednictvím vlastních řídících činností, bezprostředně, cíleně a systematicky podílet na zkvalitňování svých akademických sborů. Jejich promyšlená snaha se může v mnoha ohledech následně odrazit v efektivitě vzdělávací role jejich konkrétní vysoké školy.

Evaluaci vysokoškolského učitele považujeme za *proces dvoustránkový*. Jednou jeho součástí je jeho vlastní *autoevaluace*, jež zahrnuje záměr a realizaci vlastního hodnocení jeho základních kompetencí, druhou pak *heteroevaluace*, která představuje posouzení jeho zmíněných kvalit zvenčí, tedy těmi jedinci, kteří s ním přicházejí ve vysokoškolském prostředí do bezprostředního kontaktu, registrují projevy jeho profesionální činnosti a zaujmají k nim svá hodnotící, do značné míry subjektivní, stanoviska. Výsledná podoba evaluačního procesu je pak výsledkem optimálního sladění obou jeho stránek.

### 1.7.1 Kvantita a kvalita v evaluaci vysokoškolských učitelů

V rámci evaluace vysokoškolského učitele bývá v podmírkách současných českých vysokých škol upřednostňována rovina kvantitativních ukazatelů jejich profese. Zdá se, jako by ukazatele kvalitativní povahy nebyly považovány do dostatečně relevantní a tudíž i dostatečně vypovídající.

Je zřejmé, že četnosti vykonávaných činností v profesi vysokoškolského učitele lze lépe obeznávit, popisovat, a proto i snadněji v prostředí vysokoškolských institucí též k evaluacím využívat. Právě ale rozsah jednotlivých činností akademického pracovníka může sloužit pouze jako ukazatel k vykazování jeho vytíženosti. V žádném případě ale neposkytne evaluátorům informace o kvalitě jeho práce, tj. zejména o přínosnosti obsahu studentům předkládaného učiva a kvalitě profesní kompetence učitele vysoké školy.

Nemůže přece ale jít jenom o kvantitu vykonávané práce vysokoškolských učitelů, ale i o její kvalitu. Ta se vyjadřuje mnohem obtížněji a mnohdy bývá dotčena vysokou mírou subjektivizmu ze strany posuzovatelů, jimiž mohou být jak sami studenti příslušné vysoké školy, tak i nadřízení vysokoškolských učitelů a též sami akademickí pracovníci.

V průběhu naplňování své profese vykonávají vysokoškolští učitelé určité nosné profesní činnosti, které lze sumarizovat do následujících skupin, a to na *cinnosti pedagogické, vědeckovzkumné, manažerské, expertní a administrativní*. Všechny tyto činnosti,

Tabulka 1.13

*Kvantitativní hledisko v hodnocení přímé výuky vysokoškolského učitele*

Kritéria hodnocení	Hodnoty hodnocení
Přednášky	dotace × počet výukových týdnů
Cvičení	dotace × počet výukových skupin × počet týdnů
Konzultace v pregraduální formě	dotace
Konzultace v kombinované formě	dotace
Konzultace v doktorském studiu	počet studentů × 10 hod.
Zápočty	počet studentů × 0,3 hod.
Zkoušky ve studijním předmětu	počet studentů × 0,5 hod.
Státní bakalářské zkoušky	počet studentů × 0,8 hod.
Státní magisterské zkoušky	počet studentů × 1 hod.
Státní doktorské zkoušky	počet studentů × 2 hod.

po stránce kvantitativní i kvalitativní, jsou pak součástí jejich profesní kompetence a následně jejich profesionality. Proto by se atributy jednotlivých stěžejních činností mohly stát též součástí jejich evaluace.

Ve stávajících podmínkách Mendelovy univerzity v Brně probíhá diskuse o evaluaci akademických činností vysokoškolských učitelů. V jejím rámci se hledají vhodná kriteria pro objektivizaci posuzování jejich práce (např. Horáček, 2012). Diskutována jsou přitom přednostně kvantitativní hlediska, přičemž kvalitativní ukazatele, zejména v oblasti pedagogických činností, se zdají být spíše brána jako doplňující, méně objektivní, a proto takřka nevyužitelná.

### 1.7.2 Evaluace pedagogické činnosti vysokoškolských učitelů a její kritéria

V rámci evaluace pedagogické činnosti vysokoškolského učitele je třeba zohlednit jak její kvantitativní, tak i kvalitativní stránku. To znamená, že je nutné sumarizovat četnost jeho výukových aktivit, ale též získat informace o její kvalitativní rovině.

Je zřejmé, že je z **kvantitativního hlediska** třeba stanovit, kolik výukových hodin odučí vysokoškolský učitel v rámci svého úvazku za příslušný kalendářní rok, tj. kolik hodin věnuje **přímé výuce** v prezenční, kombinované, ale i doktorské formě vysokoškolského studia. Je to nutné proto, abychom mohli získané informace využít i pro výpočet jeho výukové vytíženosti v rámci určitého kalendářního roku a následně tyto údaje též zohlednit při rozdělování finančních prostředků na jednotlivá pracoviště vysoké školy. Z těchto důvodů není možné pracovat s daty, která se váží k určitému akademickému roku. Znamená to, že budeme chtít znát počty odučených hodin na přednáškách, cvičeních, konzultacích v pregraduální i kombinované formě výuky (tzv. studentohodiny), kolik času věnoval udělování zápočtů, zkoušení ve studijních předmětech, ale i v činnosti zkušebních komisích u státních bakalářských, magisterských a doktorských zkoušek.

V návaznosti na výše uvedené formy přímé výuky navrhujeme následující kritéria hodnocení a jejich hodnoty hodnocení (Tabulka 1.13).

Současně by nás též mělo zajímat, jakou práci odvádí vysokoškolský učitel také v rámci jeho **nepřímé výuky**, tj. v rámci vedení kvalifikačních prací, individuálních konzultací, přípravě na výuku a přípravě studijních opor. Vzhledem ke skutečnosti, že jedinou objektivně prokazatelnou činností se jeví vedení kvalifikačních prací, v Tabulce 1.14 ostatní aktivity vysokoškolského učitele, tj. kritéria jeho hodnocení, nezařazujeme.

Tabulka 1.14

*Kvantitativní hledisko v hodnocení nepřímé výuky vysokoškolského učitele*

Kritéria hodnocení	Hodnoty hodnocení
Vedení bakalářských prací	počet vedených prací ve 2. a 3. roč. × 10 hod.
Vedení magisterských prací	počet vedených prací v 1. a 2. roč. × 20 hod.
Vedení doktorských prací	počet vedených prací × 30 hod.

Hodnocení kvality pedagogické činnosti vysokoškolského učitele je velmi obtížné. Záleží totiž na tom, kdo dotyčného akademického pracovníka hodnotí, za jakým účelem a za jakých okolností. Pozice vysokoškolského učitele ve struktuře sociálních vazeb akademické obce, osobnostní kvality a preference, dosavadní zkušenosti, postoje k ostatním lidem či další atributy, to vše může subjektivně zabarvovat jím vyjadřovaná stanoviska. Osobnost učitele vysoké školy se totiž vyskytuje ve svém sociálním prostředí jako sociální jednotka, jejíž vnímání, chápání, ani posuzování nelze uskutečnit zcela objektivně, ale subjektivní prvky jsou v jejím hodnocení zcela pochopitelně výrazně zastoupeny. Též je třeba si uvědomit, že každý z příslušníků akademické obce je zcela jedinečný originál, jehož rysy mohou být zcela individuálně vnímány ostatními.

I když jakékoli zjednodušení se v životě lidského společenství nevyplácí, je zřejmě třeba se, v souvislosti s aplikací **kvalitativního hlediska** v evaluaci učitelů vysokých škol, jemu nebránit. Jen tak můžeme do evaluačního procesu akademických pracovníků zahrnout i pohled kvalitativní. Bude sice zjednodušující, ale alespoň bude přítomen. Kvantity i kvality k sobě jistě neodmyslitelně patří.

Proto navrhujeme hodnotit kvalitu pedagogických činností prostřednictvím tří základních oblastí, jimiž jsou:

- **odborná vybavenost** vysokoškolského učitele, tj. jakým je odborníkem ve svém oboru,
- **pedagogická vybavenost** vysokoškolského učitele, tj. jak umí vyučovat, tedy přednášet, cvičit, zkoušet, konzultovat v rámci příslušné formy jeho vysokoškolské výuky,
- **chování** vysokoškolského učitele, tj. jak se projevuje v kontaktu s druhými, zejména vysokoškolskými studenty, tj. jak je ve vztahu k nim slušný, přátelský, vstřícný a ochotný.

S ohledem na jednoduchost a nenáročnost posuzování navrhujeme, aby jako hodnota evaluace byla zvolena hodnotící stupnice využívaná v daném vysokoškolském prostředí, tedy např. v podmínkách Mendelovy univerzity v Brně šestistupňová klasifikační stupnice v rozmezí A – B – C – D – E – F, v níž hodnota A vyjadřuje nejlepší a hodnota F nejhorší hodnocení.

Tabulky 1.15 a 1.16 ukazují uplatnění kvalitativního hlediska při hodnocení pedagogických činností vysokoškolských učitelů. V Tabulce 1.15 jsme oproti Tabulce 1.13 formy vysokoškolské výuky, jako jsou zkoušky ve studijním předmětu, státní bakalářské, magisterské a doktorské zkoušky, sloučili do položky zkoušky.

Uváděná kritéria hodnocení mohou sloužit k vytvoření poměrně jednoduchých evaluačních dotazníků, které mohou využívat učitelé vysoké školy jak pro vlastní pohled na sebe sama (viz autoevaluace), ale i dalším řídícím pracovníkům vysokých škol mohou poskytnout jisté údaje o kvantitě i kvalitě vlastní práce i práce svých podřízených (viz evaluace).

Evaluace pedagogických činností akademického pracovníka bývá z pedagogického pohledu považována za aktivitu velmi nejednoduchou. Nabídli jsme jistý možný pohled,

Tabulka 1.15

*Kvalitativní hledisko v hodnocení přímé výuky vysokoškolských učitelů*

<b>Kritéria hodnocení</b>	<b>Oblast hodnocení</b>	<b>Hodnoty hodnocení</b>
Přednášky	Odborná vybavenost	A B C D E F
	Pedagogická vybavenost	A B C D E F
	Chování VŠ učitele	A B C D E F
Cvičení	Odborná vybavenost	A B C D E F
	Pedagogická vybavenost	A B C D E F
	Chování VŠ učitele	A B C D E F
Konzultace v pregraduální formě	Odborná vybavenost	A B C D E F
	Pedagogická vybavenost	A B C D E F
	Chování VŠ učitele	A B C D E F
Konzultace v kombinované formě	Odborná vybavenost	A B C D E F
	Pedagogická vybavenost	A B C D E F
	Chování VŠ učitele	A B C D E F
Konzultace v doktorském studiu	Odborná vybavenost	A B C D E F
	Pedagogická vybavenost	A B C D E F
	Chování VŠ učitele	A B C D E F
Zápočty	Odborná vybavenost	A B C D E F
	Pedagogická vybavenost	A B C D E F
	Chování VŠ učitele	A B C D E F
Zkoušky	Odborná vybavenost	A B C D E F
	Pedagogická vybavenost	A B C D E F
	Chování VŠ učitele	A B C D E F

který, i přes jeho zjednodušení, může pomoci vysokoškolským učitelům, i jejich nadřízeným a odpovědným pracovníkům univerzit využívat ve své manažerské práci nástroj k úspěšnému řízení jejich vysokoškolských institucí.

### 1.7.3 Evaluace vědeckovýzkumné činnosti vysokoškolských učitelů a její kritéria

Vědeckovýzkumná činnost (VaV činnost) je jedna z aktivit vysokoškolského učitele, kterým se odlišuje obecně od učitelů na nižších stupních vzdělávací soustavy. Je to ale pouze jedna z činností, kterou učitel na vysoké škole vykonává. Nesmíme opomenout také jeho pedagogickou činnost, expertní činnost, řídící činnost spojenou s výkonem akademické profese a administrativní činnost. Poměr mezi jednotlivými činnostmi je předmětem řady odborných diskusí. Vzhledem k tomu, že struktura profesionálních činností vysokoškolských učitelů odráží charakteristické rysy akademické profese, a to tvorbu poznatků a jejich zprostředkování mladé generaci (Vašutová, 2002, s. 111–112), bývá nejčastěji věnována pozornost vědeckovýzkumné a pedagogické činnosti učitele. Poměr mezi uvedenými činnostmi není přesně vymezený. Závisí na kategorii akademického pracovníka, druhu instituce a vědním oboru. Je nezbytné si uvědomit, že tyto činnosti nemohou být od sebe izolované, nýbrž jsou v reálném akademickém prostředí velice provázané. Jak uvádějí D. Tollingerová (2000) a J. Enders a U. Teichler (1999)

Tabulka 1.16

*Kvalitativní hledisko v hodnocení nepřímé výuky vysokoškolských učitelů*

<b>Kritéria hodnocení</b>	<b>Oblast hodnocení</b>	<b>Hodnoty hodnocení</b>
Vedení bakalářských prací	Odborná vybavenost	A B C D E F
	Pedagogická vybavenost	A B C D E F
	Chování VŠ učitele	A B C D E F
Vedení magisterských prací	Odborná vybavenost	A B C D E F
	Pedagogická vybavenost	A B C D E F
	Chování VŠ učitele	A B C D E F
Vedení doktorských prací	Odborná vybavenost	A B C D E F
	Pedagogická vybavenost	A B C D E F
	Chování VŠ učitele	A B C D E F

podle srovnávacího výzkumu vysokoškolských učitelů se odborní asistenti věnují výuce v 44 % svých pracovních činností, zatímco vědeckovýzkumné činnosti 29 % času. V období mimo řádné výuky se tento poměr mění ve prospěch vědeckovýzkumné činnosti. U profesorů českých vysokých škol je podle zmiňovaného výzkumného šetření, poměr výuka a výzkum téměř shodný (36 % a 33 %). V mimovýukovém období narůstá čas věnovaný vědeckovýzkumné činnosti (49 %). Tento údaj je srovnatelný s vysokoškolskými profesory ve Švédsku a Velké Británii. Američtí vysokoškolští učitelé uvádějí ještě větší procento času, který věnují výzkumným aktivitám (57 %).

Vědeckovýzkumná činnost vysokoškolského učitele v sobě zahrnuje nejen vlastní výzkumnou-badatelskou činnost, ale také aktivity spojené s vypracováním výzkumných projektů, jejich administrací a řízením, s hospodárným využitím přidělených finančních prostředků a s tím spojenou administrativní činností, vedení výzkumného týmu a prezentací výsledků. Vlastní výzkumná činnost a publikační činnost bývají považovány za hlavní aspekty v hodnocení vysokoškolského učitele.

Každá vysoká škola si pro evaluace akademických pracovníků v oblasti vědeckovýzkumné činnosti stanovuje svoje vlastní hodnotící kritéria. Tato kritéria musejí být v souladu s Dlouhodobým záměrem vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti MŠMT ČR a jednotlivých vysokých škol a jejich příslušných součástí. Nezbytným východiskem pro tvorbu evaluačních kritérií je rovněž Metodika hodnocení výsledků výzkumných organizací a hodnocení výsledků ukončených programů platná pro rok 2010 a 2011 a 2012. Po roce 2012, jak vyplývá z nové Národní politiky výzkumu, vývoje a inovací ČR na léta 2009–2015, budou zpracovány vícesložkové oborové metodiky a zavedeno oborové hodnocení, které zohlední specifika výsledků jednotlivých skupin příbuzných oborů (Metodika hodnocení, 2010). Pro posuzování kvality výzkumné činnosti akademických pracovníků vysoké školy vycházejí také z požadavků MŠMT ČR, které se každoročně promítají do výročních zpráv vysokých škol, často jsou preferována např. Kritéria pro habilitační a profesorská řízení, schválená vědeckými radami jednotlivých výzkumných organizací.

Např. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze hodnotí své vysokoškolské učitele podle následujících kritérií (Jettmarová, Osuský, Bahbouh a kol., 2005):

### 1. Podíl na publikaci činnosti ve vybraných kategoriích:

- vědecké monografie a kapitoly v monografiích;

- články v zahraničních časopisech;
- články v recenzovaných časopisech;
- učební texty;
- počet konferenčních prezentací, vědeckých a popularizačních přednášek.

**2. Podíl na organizaci vědeckých aktivit:**

- pořadatelství vědeckých akcí;
- spolupořadatelství vědeckých akcí.

**3. Podíl na grantové činnosti:**

- mzdové prostředky z grantů;
- režie z grantů;
- finanční objemy grantů evidovaných MŠMT.

**4. Podíl na internacionalizaci vzdělávací a vědecké činnosti:**

- články v zahraničních časopisech;
- cizojazyčné prezentace (konferenční, vědecké a popularizační přednášky);
- granty s mezinárodní účastí;
- krátkodobé a dlouhodobé pedagogické působení na zahraniční VŠ;
- kurzy pro stážisty a cizince.

**5. Kvalifikace:**

- kvalifikace prof., doc., vědecká hodnost, ostatní;
- proběhlé úspěšné Ph.D., habilitační a profesorské řízení.

**6. Jiná činnost:**

- členství ve vědeckých, profesních a vzdělávacích organizacích a redakčních radách a další aktivity, které nebyly zahrnuty v předchozích bodech.

Podobné hodnocení akademických pracovníků, byť ne tak detailně propracováno, uvádí SVŠE (Systém vnitřní evaluace..., 2011). Vědeckovýzkumnou činnost akademických pracovníků hodnotí průběžně vždy v měsíci červnu, závěrečné hodnocení je prováděno v měsících prosinec až leden následujícího roku. Evaluace VaV činnosti je na uvedené škole rozdělena do 4 základních kategorií. Projektová činnost, publikáční činnost (nepedagogická), ostatní publikace a prezentace školy. V projektové činnosti jsou posuzovány granty a výzkumné úkoly (GA ČR, GA AV), kterých jsou akademickí pracovníci řešitelé či spoluřešitelé, ostatní výzkumné úkoly jak resortu školství, tak ostatních resortů, vnitřní grantový systém školy, spoluřešitelství s jinými institucemi. Mezi posuzovaná kritéria jsou zohledňovány i projekty FRVŠ. V oblasti publikáční činnosti jsou hodnoceny počty monografií a knižních publikací, vědeckovýzkumné zprávy, časopisecké články jak domácí tak zahraniční, odborné časopisy a ostatní periodika. V kritériu ostatní publikace jsou sledovány počty příspěvků ve sbornících a ostatní publikace, které ovšem nejsou podrobněji specifikovány, a počty citací. V oblasti prezentace školy jsou sledována u jednotlivých akademických pracovníků členství ve výborech konferencí, vědeckých radách, výborech odborných společností, ale také organizování konferencí a odborných seminářů.

Podrobná kritéria hodnocení VaV činnosti jednotlivých akademických pracovníků mají také některé součásti Mendelovy univerzity v Brně. Tato kritéria se stala inspirací i pro další fakulty MENDELU, které evaluační činnost svých učitelů také provádějí, ale zjišťují, že jsou pro měnící se podmínky a také současné náročné požadavky, které jsou kladený na vysoké školy, nedostačující, mnohdy zkreslené.

Tabulka 1.17

*Návrh kritérií hodnocení vědeckovýzkumné činnosti*

<b>Kritéria hodnocení</b>	<b>Oblast hodnocení</b>
<b>Mezinárodní spolupráce</b>	Mezinárodní mobility krátkodobé
	Mezinárodní mobility dlouhodobé (více jak 30 dnů)
<b>Projektová činnost</b>	Řešitel/spoluřešitel GA ČR, TA ČR
	Řešitel/spoluřešitel 7. RP
	Řešitel/spoluřešitel jiné zahraniční granty
	Resortní zakázky
	Interní výzkumné úkoly
<b>Publikační činnost</b>	Ostatní projektová činnost
	Kategorie dle RIV (výsledky za posledních 5 let)
<b>Ostatní</b>	Citace a autocitace
	Odborný růst
	Ocenění
	Členství v odborných institucích a společnostech
	Organizace a spoluorganizace VaV konferencí
	Členství ve vědeckém výboru konference
	Spolupráce s praxí
	Jiné významné VaV výsledky

Návrh možných kritérií hodnocení VaV činnosti aplikovatelných na vysokoškolském ústavu Institutu celoživotního vzdělávání je uveden v Tabulce 1.17. Navržená kritéria a oblasti hodnocení jsou v souladu s Dlouhodobým záměrem vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a další tvůrčí činnosti Mendelovy univerzity v Brně na období 2011–2015 a jeho aktualizací pro rok 2012, Dlouhodobým záměrem vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti vysokoškolského ústavu Institutu celoživotního vzdělávání pro období 2011–2015 a jeho aktualizací pro rok 2012, v souladu s Koncepcí rozvoje vysokoškolského ústavu na léta 2008–2013 a plánem vědeckovýzkumné a projektové činnosti Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně pro rok 2012.

Jak je prezentováno v Tabulce 1.17, bylo navrženo celkem pět kategorií hodnocení vědeckovýzkumné činnosti akademického pracovníka. První z navržených kategorií se věnuje oblasti **internacionalizace**. Pro navázání a prohloubení obousměrné spolupráce se zahraniční vědeckou komunitou jsou určeny krátkodobé i dlouhodobé odborné stáže a výměnné pobytu, organizované v rámci např. programu LLP/Erasmus, 7. RP Evropského společenství, ale také programů OP VK či v rámci Institucionálního rozvojového plánu. Přiřazení váhy hodnocení tomuto kritériu je velice složité. Je potřeba přihlédnout nejen ke všem předpisům na státní úrovni a úrovni VŠ, ale také k vědnímu oboru a možnostem pracoviště. Nedílnou součástí každého akademického pracovníka je také jeho **projektová činnost**. V druhém kritériu by měl být zohledňován nejen podíl na řešení vědeckovýzkumného projektu v podobě hlavního řešitele, spoluřešitele či koordinátora, ale také snaha výzkumníka připravit a podat grantovou žádost. V současné době je velký tlak všech vysokých škol získat granty základního výzkumu, vyhlašované zejména Grantovou agenturou ČR (GA ČR) a granty aplikovaného výzkumu

vyhlašované Technologickou agenturou ČR (TA ČR). Úspěšnost podaných projektových žádostí zejména v oblasti společenských věd je nízká. Rovněž už samotné zapojení výzkumníka či celého pracovního kolektivu do přípravy návrhu projektu v rámci 7. RP by mělo být pokládáno za prestižní záležitost a při evaluačním procesu náležitě zohledněno. **Publikační činnost** vysokoškolského učitele je společně s projektovou činností nejdiskutovanější oblastí stanovených evaluačních kritérií. Jednotlivé druhy výsledků jsou jasně definovány v Metodice hodnocení výsledků výzkumných organizací a hodnocení výsledků ukončených programů (platná pro léta 2010 a 2011 a rok 2012). Proto pro hodnocení jednotlivých pracovníků lze tuto metodiku převzít včetně bodového ohodnocení. Pro porovnání publikační činnosti pracovníků téhož vědního oboru je tento návrh akceptovatelný, je potřeba si uvědomit, že takto nelze porovnávat pracovníky s různým oborovým zaměřením. Příležitosti k publikování původních vědeckých prací pro autory společenskovědních oborů v impaktovaných časopisech je v porovnání s jinými, např. přírodovědně zaměřenými obory, velice omezené. V kritériu publikační činnost jsou tedy nejvíce preferovány články v odborném periodiku (impaktovaném, neimpaktovaném, ale uvedeném v jedné ze světově uznávaných databází nebo alespoň v odborném periodiku, které bylo zařazeno v Seznamu neimpaktovaných recenzovaných periodik vydávaných v České republice), odborné knihy, kapitoly v odborných knihách a články ve sbornících z konferencí (evidované v databázi Conference Proceedings Citation Index). Jiné výsledky uvedené ve zmiňované metodice jsou pro společenskovědní obory prakticky nedosažitelné (patenty, užitné vzory, funkční vzorky). Výjimku by mohly snad tvořit výsledky aplikovaného výzkumu promítnuté do směrnic a předpisů nelegislativní povahy závazných v rámci kompetence příslušného poskytovatele. Protože naplňování kritérií v oblasti publikační činnosti u každého akademického pracovníka přináší zároveň finanční dotaci ve formě institucionální podpory ze strany MŠMT, je na pracovištích MENDELU stanoven také minimální počet bodů, kterého musí akademickí pracovníci v kalendářním roce dosáhnout. V kritériu **ostatní** by mělo být zohledňováno zapojení vysokoškolského učitele do vědecké komunity prostřednictvím členství v odborných institucích, vědeckých a redakčních radách, atd. Pro honbu za počty bodů, pozitivní hodnocení se v akademickém prostředí často zapomíná na propojenosť a spolupráci s aplikační sférou, tedy s praxí. I toto kritérium by mělo být proto do hodnocení každého pracovníka zahrnuto. Pokud se bude akademický pracovník aktivně podílet na uvedených kritériích hodnocení, bude si zároveň budovat předpoklady pro svůj odborný růst.

I v oblasti evaluace vědeckovýzkumné činnosti vysokoškolských učitelů lze v souladu s návrhem hodnocení kvality pedagogických činností, uvedeném v předchozí části příspěvku, připojit kvalitativní hledisko hodnocení vědeckovýzkumné činnosti k další možné diskusi. Návrh kvalitativních kritérií hodnocení vědeckovýzkumné činnosti je uveden v Tabulce 1.18.

Pro návrh kvalitativních kritérií byla zvolena kritéria shodná s kvantitativní částí hodnocení VaV činnosti. V oblasti hodnocení byla pro zjednodušení vybrána odborná vybavenost učitele, s tím související jeho jazyková připravenost a vybavenost. Podle jedné z autorek příspěvku je dalším nezbytným kritériem rovněž časové hledisko, tedy časová náročnost a s tím spojená časová připravenost výzkumníka.

Tabulka 1.18

*Návrh kvalitativních kritérií hodnocení vědeckovýzkumné činnosti*

Kritéria hodnocení	Oblast hodnocení	Hodnoty hodnocení
Mezinárodní spolupráce	Odborná vybavenost	A B C D E F
	Jazyková vybavenost	A B C D E F
	Časová připravenost	A B C D E F
Projektová činnost	Odborná vybavenost	A B C D E F
	Jazyková vybavenost	A B C D E F
	Časová připravenost	A B C D E F
Publikační činnost	Odborná vybavenost	A B C D E F
	Jazyková vybavenost	A B C D E F
	Časová připravenost	A B C D E F
Ostatní činnost spojená s VaV	Odborná vybavenost	A B C D E F
	Jazyková vybavenost	A B C D E F
	Časová připravenost	A B C D E F

## 1.8

# Rámec profesních kvalit učitele jako cesta profesního rozvoje učitelů

Nataša Mazáčová

Problematiku hodnocení a sebehodnocení kvality učitelů považujeme za významné téma, které ovlivňuje úvahy o procesech zkvalitňování školního vzdělávání na všech úrovních. Zvyšování kvality práce učitelů a zkvalitňování systému jejich přípravy a zároveň dalšího profesního rozvoje pedagogů je v současné době významným nástrojem vzdělávacích reforem a inovací v práci školy. Na téma kvality učitele nelze nahlížet samostatně, ale v úzké propojenosti s problematikou kvality vzdělávání, se specifiky kvalitní školy a také kvalitní výuky. Řada studií, které prezentují výsledky výzkumů, ukazuje, že kvalita učitele má zásadní vliv na vzdělávací výsledky žáků. Soudobé modely kvalitní školy považují za klíčový aspekt kvalitní výuky právě profesní a osobnostní kvality učitele. Je tedy nezbytné podporovat profesní rozvoj učitelů. Kvalita učitele je v současné době jedním z určujících faktorů procesu profesionalizace učitelské profese. Hodnocení kvality učitelovy práce je však velmi náročné. Tým odborníků z Pedagogické fakulty UK v Praze navrhl popis kvality profesních činností učitele základní a střední školy a nástroj následně pilotně ověřil na vybraných školách v ČR. Jedná se o nástroj komplexního hodnocení a sebehodnocení kvality práce učitelů, který vznikl v projektu Cesta ke kvalitě pod názvem Rámec profesních kvalit učitele. Primárním cílem nástroje je podpora profesního rozvoje učitelů a zároveň zvyšování kvality školy.

Rámec profesních kvalit učitele tak může sloužit jako model pro systémové hodnocení a sebehodnocení kvality práce učitele, zároveň však umožňuje tvořivou a efektivní práci s nástrojem v prostředí současné školy. Systematickou a dlouhodobou práci s uvedeným evaluačním nástrojem chápeme jako nedílnou součást systému podpory českých učitelů v oblasti jejich dalšího vzdělávání a především v oblasti jejich profesního rozvoje.

### 1.8.1 Cíle a teoretická východiska Rámce profesních kvalit učitele

Od 90. let minulého století se problematika kvality učitelů dostávala postupně do centra pozornosti vzdělávací politiky ve většině vyspělých zemí. Podpora kvality učitelů se stávala zásadním tématem pedagogické teorie a výzkumu. Na základě charakteristik klíčových prvků kvality učitele byly v mnoha evropských zemích i v zámoří vytvářeny **profesní standardy** jako normy kvality vykonávání učitelské profese.

Profesní standardy jsou formulovány v těsné vazbě na pojetí učitelské profese v dané zemi, a to nejčastěji v podobě klíčových profesních kompetencí, které jsou chápány jako komplexní, flexibilní soubor znalostí, dovedností, reflektovaných zkušeností, hodnot a postojů, nebo v podobě charakteristik klíčových profesních činností, které jsou považovány za nezbytné pro kvalitní výkon profese. Také na mezinárodní úrovni vzniklo v posledním desetiletí mnoho dokumentů věnovaných kvalitě učitelů a učitelského vzdělávání (European Commission, 2005, 2007; OECD, 2005, 2009; European Parliament, 2008; ETUCE, 2008; ATEE, 2006). Byla zahájena diskuze k možnostem tvorby

„evropského standardu“ učitele a učitelského vzdělávání v rámci integračních procesů v Evropě (Spilková, Tomková a kol. 2010).

Podpora kvality učitelů v českém kontextu však nemá jednoduchou linii a její vývoj je poměrně složitý. V České republice se po období nečinnosti vzdělávací politiky v oblasti problematiky učitele a učitelského vzdělávání v průběhu devadesátých let dostává kvalita učitele a profesní standard do centra pozornosti v dokumentu Národní program rozvoje vzdělání v České republice (2001, dále jen Bílá kniha). V Bílé knize jsou kvalitní učitelé považováni za klíčové aktéry proměny školy. Za jednu z důležitých cest ke zvýšení kvality učitelů a jejich vzdělávání je zde považováno vytvoření profesních standardů pro jednotlivé kategorie učitelů.

Proces tvorby standardů u nás prošel od 90. let 20. st. do současnosti složitým vývojem a tento stále pokračuje. Za klíčový moment lze považovat zřízení **expertní skupiny k tvorbě profesního standardu** učitele a učitelského vzdělávání v roce 2008, která pracovala ve složení zástupců akademické sféry, pedagogického výzkumu a školní praxe. Na konci roku byl předložen rámcový dokument „**Standard kvality profese učitele**“, který nabídl k diskuzi zejména celkovou „filozofii“ standardu, jeho smysl, cíle a funkce a dále jako příklad jednu z možných verzí standardu v podobě výčtu profesních činností důležitých pro kvalitní výkon profese.

**Profesní standard** je zde chápán jako konkretizace požadovaných kvalit učitele, které jsou nezbytné pro kvalitní vykonávání profese v podmínkách kurikulární reformy představující zásadní proměny v pojetí cílů, obsahu a strategií školního vzdělávání. Kvalita učitele, vyjádřená profesním standardem, měla být formulována v úzké souvislosti s pojetím kvalitní školy a kvalitní výuky v kurikulárních dokumentech. Standard jako rámec, soubor požadovaných kompetencí projevujících se v profesních činnostech učitele, byl chápán sice jako určitá norma, ale ne statická a zafixovaná, ale naopak jako otevřený a vyvíjející se fenomén. Byly vymezeny základní oblasti činnosti učitele a v nich kritéria kvality, která se rozpracovávala do konkrétnějších a hodnotitelných indikátorů kvality.

Slibně nastartovaný proces tvorby profesního standardu byl na konci července 2009 přerušen. Další práce na tvorbě standardu pokračovaly na půdě profesních asociací a fakult připravujících učitele. Vůdčí role se ujala Asociace profese učitelství a nabídla vytvoření platformy pro další spolupráci.

Na začátku roku 2010 byl publikován „Podkladový materiál pro tvorbu standardu kvality profese učitele“ (Koštálová, 2010, s. 15–18). Vznikl modifikací původního návrhu s využitím analýzy veřejné diskuze. Obsahuje jak základní východiska k tvorbě standardu, tak také návrh struktury standardu, vymezující oblasti a kritéria k hodnocení a sebehodnocení kvality profesních činností.

V těsné návaznosti na publikovaný materiál pokračuje tvorba profesního standardu v rámci národního projektu MŠMT **Cesta ke kvalitě**, jehož cílem je podpora škol při autoevaluaci. Jako součást projektu byl vytvořen a ověřován Rámec profesních kvalit učitele, který je podkladem k tvorbě nástrojů komplexního a dlouhodobého sebehodnocení a hodnocení kvality učitele. Rámec profesních kvalit učitele důsledně navazuje na koncepci rozpracovaného Standardu kvality profese učitele. Byly využity také zahraniční teoretické a výzkumné zdroje včetně inspirací ze standardů ve vybraných evropských zemích i v zámoří (Spilková, Tomková a kol. 2010).

Nástroj tedy vznikl v národním projektu MŠMT Cesta ke kvalitě, který je zaměřený na všeobecnou podporu škol v oblasti vlastního hodnocení. Cílem projektu je podpořit školy v jejich sebehodnotících procesech. Základní a střední školy mají zákonnou povinnost pravidelně provádět zhodnocení své vlastní práce. V procesu práce současně školy

je nezbytné podívat se s určitým nadhledem na své vlastní působení. Autoevaluace školy však není proces jednoduchý a řada škol to stále pokládá za velký problém.

Projekt Cesta ke kvalitě proto nabídlo školám pomocnou ruku v porozumění procesům hodnocení vlastní práce v řadě oblastí. Jednou z klíčových oblastí je právě **kvalita učitele**.

### *Charakteristika nástroje*

Rámec profesních kvalit učitele je evaluačním nástrojem komplexního sebehodnocení a hodnocení kvality práce učitelů na základních a středních školách. Evaluačním nástrojem rozumíme spolehlivou metodu či techniku sběru dat pro účely vlastního hodnocení školy nebo postupy podporující různé fáze evaluačního procesu.

Nástroj **vymezuje a konkretizuje soubor očekávaných profesních kompetencí – kvalit začínajícího i zkušeného učitele**, který je na základě vysokoškolské učitelské přípravy vybaven sumou vědomostí, dovedností, hodnot a postojů. Předpokládá se však, že potřebuje i nadále rozvíjet dovednosti naučené plně užívat v praxi, umět jednat v konkrétních situacích a širokém kontextu třídy a školy, ve které začíná učit, dále se vzdělávat a profesně rozvíjet.

Materiál v podobě formuláře obsahuje **soubor kritérií, indikátorů profesních kvalit k pozorování výuky a její reflexi a k práci s profesním portfoliem začínajícího a zkušeného učitele**. Zahrnuje celou šíři očekávaných profesních kompetencí začínajícího učitele, tedy oblasti výuky, širšího kontextu výuky a profesního rozvoje. Návrhy indikátorů mají ambici jít „do hloubky“, konkrétně pojmenovávat činnosti, které začínající učitel v praxi má umět a dělat.

Nástroj byl vytvořen týmem odborníků pod vedením PhDr. Anny Tomkové Ph.D. z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze ve složení: prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.; Mgr. Jana Kargerová, Ph.D.; Mgr. Tereza Krčmářová, Ph.D.; PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.; doc. PhDr. Michaela Píšová, M.A., Ph.D.; Mgr. Klára Kostková.

V procesu tvorby materiálu byl navržen popis kvality profesních činností učitele základní a střední školy a nástroj byl následně pilotně ověřen na vybraných školách v ČR. Rámec slouží na podporu profesního rozvoje učitelů začínajících i zkušených. Své využití má také v přípravném vzdělávání učitelů a práce s ním umožňuje zajistit kontinuitu vzdělávání.

Využití evaluačního nástroje lze smysluplně propojit s prací s Profesním portfoliem učitele, případně i dalšími nástroji, které vznikly v uvedeném projektu Cesta ke kvalitě.

Rámec profesních kvalit učitele lze chápat jako charakteristiku vynikajícího učitele základní a střední školy, především učitele všeobecně vzdělávacích předmětů. Je jakousi metou, ke které směřuje jak začínající, tak zkušený učitel. Rámec odhaluje nejen silné stránky, ale zároveň i oblasti ke zlepšení.

Nástroj sleduje především formativní funkci hodnocení, ale lze jej samozřejmě využít ve smyslu „sumativním“, tedy k bilancování a především navržení další cesty profesního rozvoje. Jak již bylo naznačeno, nástroj zároveň poskytuje podporu škole, zvláště uvádějícímu učiteli, kolegům a vedení školy v procesu pomoci učiteli a ve **zvyšování kvality školy, včetně systému její evaluace a autoevaluace**. Východiskem materiálu je dynamické pojetí požadavků na učitele, neboť profesní vývoj je v pohybu a jeho smyslem je dlouhodobé zacílení a směřování k požadované kvalitě práce pedagoga.

Základ Rámce profesních kvalit učitele tvoří soubor kritérií a indikátorů v osmi oblastech profesních činností, které jsou východiskem pro pozorování výuky a její reflexi/sebereflexi.

Nástroj je tak určen především **učitelům ve škole a mentorům**, kteří se začínajícími či zkušenými učiteli úzce spolupracují. Dále je určen vedení škol. Slouží hodnotitelům – členům vedení nebo dalším osobám, které mají v organizaci konkrétní školy právo se vyjadřovat ke kvalitám a k pracovnímu výkonu učitelů. Za velmi cennou považujeme skutečnost, že nástroj umožňuje v prostředí školy vést strukturovanou a smysluplnou diskusi o kvalitě práce učitelů.

To je cesta k efektivnímu rozvoji a dalšímu vzdělávání pedagogického sboru. Neméně významným aspektem nástroje je možnost jeho využití v přípravném vzdělávání, především v průběhu pedagogických praxí studentů učitelství. Naše zkušenost s prací s nástrojem v upravené podobě pro potřeby hodnocení a sebehodnocení studentů učitelství 1. stupně ZŠ v procesu souvislých pedagogických praxí je velmi pozitivní. Tedy další možností nástroje je podpora systémové spolupráce mezi fakultami připravujícími učitele, školami a učiteli z praxe. Fakultám připravujícím učitele předkládá možnost rozvíjet klinické pojetí pedagogických praxí a realizaci reflektivního modelu učitelského vzdělávání.

Základem materiálu jsou profesní činnosti, ve kterých se projevují profesní kompetence učitele, chápané jako soubor profesních znalostí, dovedností, postojů a hodnot a osobnostních charakteristik. K významným předpokladům kvality profesních činností učitele patří jeho jednání v souladu s etickými principy učitelské profese.

V Rámci profesních kvalit jsou formulovány klíčové, fundamentální **profesní znalosti**, které jsou dalším významným předpokladem kvality profesních činností.

**Profesní základnu** učitele zahrnují následující znalosti:

- pedagogické znalosti (se zvláštním důrazem na řízení a organizaci procesů vyučování);
- znalosti vyučovaného oboru;
- didaktické znalosti obsahu, specifické propojení oboru, pedagogiky (didaktiky) i psychologie;
- znalost kurikula s ohledem na klíčové kurikulární dokumenty;
- znalost cílů, účelů a hodnot výchovy a vzdělávání i jejich filozofických a historických východisek;
- znalost vzdělávacího prostředí (v užším i širším slova smyslu);
- znalosti žáků a jejich charakteristik (pedagogicko-psychologické znalosti);
- znalost sebe sama.

Jádrem materiálu jsou především vymezené **profesní činnosti**. V těchto činnostech se projektují **profesní kompetence učitele** a jsou vyjádřeny v podobě **kritérií kvality** v následujících osmi oblastech:

1. plánování výuky;
2. prostředí pro učení;
3. procesy učení;
4. hodnocení práce žáků;
5. reflexe výuky;
6. rozvoj školy a spolupráce s kolegy;
7. spolupráce s rodiči a širší veřejností;
8. profesní rozvoj učitele.

Kritéria kvality jsou dále rozpracována do **příkladů ukazatelů (indikátorů) kvality**, které dále konkretizují obsah jednotlivých kritérií kvality a ukazují možnosti argumentů a dokladů naplňování jednotlivých kritérií. Vše je vedeno snahou pomoci učitelům v porozumění obsahu jednotlivých kritérií.

Pro ilustraci uvádíme příklad z oblasti, jež se týká procesů učení.

### *Procesy učení*

Učitel používá takové výukové strategie, které umožňují každému žákovi porozumět probírané látce, osvojit si žádoucí kompetence a získat vnitřní motivaci i dovednosti k celoživotnímu učení a poznávání.

Učitel:

- vede výuku podle připraveného plánu, aktuálně reaguje na vývoj situace a na potřeby a možnosti jednotlivých žáků, neztrácí zaměření na stanovené cíle učení;
  - seznamuje žáky s výchovně vzdělávacími cíli;
  - reaguje změnou plánu na aktuální situaci a potřeby žáků, aniž ztrácí ze zřetele dlouhodobé cíle;
- využívá širokého spektra metod a forem práce s důrazem na aktivní učení žáků;
  - podporuje učení žáků řízením kroků učení, jasným zadáváním instrukcí a častou zpětnou vazbou;
  - vytváří učební situace, v nichž žáci využívají dosavadní znalosti a zkušenosti, pracují s různými zdroji informací (včetně moderních didaktických technologií) a aktivně se podílejí na tvorbě nových poznatků;
  - vytváří příležitosti k přemýšlení, ke konfrontaci různých názorů a představ, vybízí k jejich argumentaci;
  - klade otevřené otázky podporující rozvoj vyšších úrovní myšlení, povzbuzuje žáky ke kladení otázek a oceňuje chuť se ptát („Proč..., Co by se stalo, kdyby..., Jak bys vysvětlil, že..., Jaký je tvůj názor...?“);
  - žáci často pracují ve dvojicích a v kooperativních učebních skupinách (všichni členové skupiny se podílejí na splnění společného úkolu, mají rozdělené role);
  - vede žáky k rozvíjení efektivních individuálních strategií učení;
  - preferuje poznávání prostřednictvím činnosti žáků před sdělováním hotových poznatků a frontální výukou.

#### **1.8.2 Metodika – možnosti práce s evaluačním nástrojem**

Rámec profesních kvalit učitele byl upraven do elektronické podoby, kterou mimoúčelem učitelé, jež se zúčastnili pilotního ověřování nástroje, velmi přijali a podpořili. Elektronická podoba nástroje umožňuje pracovat s materiálem systematicky, flexibilně a sdílet hodnocení a sebehodnocení s ostatními účastníky procesu hodnocení v dané škole. Učitelé ze škol mají možnost průběžně doplňovat do materiálu další příklady ukazatelů.

Nedílnou součástí materiálů v elektronické podobě je manuál nástroje, který obsahuje popis cílů nástroje, teoretická východiska, popis nástroje, postup práce s nástrojem, způsob tvorby a ověření, doporučení pro práci s nástrojem, Rámec profesních kvalit učitele s popisem škály, ukázku části podkladu pro rozhovor a ukázku části zprávy z rozhovoru.

Autorky nástroje navrhly jednotlivé fáze procesu hodnocení. Východiskem je dokonalé seznámení se smyslem a obsahem Rámce a všech jeho součástí, dále s postupem sebehodnocení a hodnocení prostřednictvím elektronického formuláře, zvláště s průběhem rozhovoru učitele s hodnotitelem. Následuje fáze, kdy ve škole ředitel, či jím pověřená osoba nastavuje v elektronické podobě jednotlivé procesy hodnocení, tedy kdo, koho, v jakém období a co bude hodnoceno. Poté je významná realizace sebehodnocení a hodnocení prostřednictvím elektronického formuláře. Velmi důležitou součástí procesu hodnocení je realizace **hodnoticího rozhovoru**. Ten považujeme za těžiště modelu procesu hodnocení profesních kvalit učitele. Kvalitu procesu hodnocení značně ovlivňují **reflektivní a hodnoticí dovednosti učitele i hodnotitele**.

Rozhovor je tedy jádrem celého procesu hodnocení. Je třeba, aby probíhal v bezpečném prostředí a s oporou o elektronické sebehodnocení/hodnocení. Klíčovým smyslem rozhovoru je podpora učitelů v jejich profesním rozvoji. Rozhovor je tak příležitostí k dalšímu učení, hlubšímu porozumění, sdílení a hledání shody v názorech na silné stránky a především podněty k dalšímu růstu hodnoceného učitele. Vedení hodnoticího rozhovoru předpokládá zkušenosti hodnotitele a dodržování řady významných zásad. Na závěr hodnotitel po dohodě s učitelem vyplní **Zprávu z rozhovoru**, která formuluje silné stránky, podněty k růstu a plán osobního rozvoje učitele v hodnocené oblasti. V procesu hodnocení/sebehodnocení se pracuje s hodnoticí škálou, jejíž stupně jsou ukazatelem toho, jak učitel zvládá profesní činnosti v konkrétní oblasti, v konkrétním období a kontextu. V procesu práce se škálou je třeba věnovat dostatečný čas k vyjasňování jednotlivých stupňů škály. Je nezbytné, aby učitelé škále rozuměli stejně. Od prvního sebehodnocení a hodnocení lze využívat všechny stupně škály.

Profesní růst učitele je cyklickým, dynamickým a dlouhodobým procesem. Teprve při dlouhodobější práci s Rámcem profesních kvalit učitele a hodnoticí škálou se mohou ukazovat kvalitativní posuny v práci učitele (např. po dvou letech). Předpokládáme a je zcela přirozené, že učitel může v nových podmínkách při dalším hodnocení dosáhnout nejen vyššího, ale i nižšího stupně na hodnoticí škále než v předchozím sebehodnocení/hodnocení.

### 1.8.3 Proces ověřování nástroje

Vzhledem k tomu, že celý nástroj byl pilotně ověřován v prostředí reálné školy, autorky měly možnost zjistit, do jaké míry jsou formulace použité v materiálu učitelům srozumitelné, co jim vyhovuje, co je třeba změnit, co doplnit apod. Tvorba a ověřování nástroje probíhalo ve třech etapách. Vlastní pilotáže, jejímž cílem bylo ověřit kvalitu a funkčnost nástroje a modelu hodnocení, se v první etapě zúčastnilo celkem 45 učitelů ze 4 pražských a 1 mimopražské školy (z toho 3 základní a 2 střední školy), v další etapě ověřování nástroje se zúčastnilo celkem 42 ředitelů, hodnotitelů a učitelů z 5 základních a 1 střední školy. Elektronický nástroj a celý model hodnocení byl následně ověřován samostatně, pouze s oporou o soubor písemných pokynů s možností konzultací s programátory nástroje. Na závěr proběhl společný hloubkový rozhovor se všemi aktéry pilotáže a jeho závěry byly zakomponovány do konečné podoby nástroje.

Tým tvůrců materiálu bude i nadále ověřovat jeho funkčnost a smysluplnost v prostředí běžných škol u nás. Autoři doporučují, aby v procesu ověřování na konkrétních školách byl nástroj využit zpočátku pro sebehodnocení a jako rámcem pro profesní růst učitele, tedy jako nástroj podpory učitelů a ne jako nástroj kontroly.

Jako každý model hodnocení lidské činnosti i tento s sebou nese jisté meze a rizika. Tato rizika vyplývají z nedodržení doporučeného postupu sebehodnocení a hodnocení

kvality práce učitele, podcenění významu hodnoticího rozhovoru a zejména důležitosti bezpečného a podpůrného prostředí. U každého hodnoticího nástroje existuje riziko jeho zneužití, případně zneužití výsledků hodnocení. Toto riziko však nevyplývá z nástroje samého, ale ze způsobu, jakým se s ním pracuje. Za rozhodující tedy považujeme, jak se s nástrojem bude pracovat v prostředí jednotlivých škol, jaká bude cesta práce s nástrojem ze strany vedení škol, hodnotitelů i učitelů samých.

## 1.9

# Komenského pojetí celoživotního vzdělávání a potřeby evropské společnosti 21. století

Jiří Semrád, Milan Škrabal

JAK – SAL: sapere, agere, loqui neboli vědět, jednat, mluvit.

„Byl by to vskutku pozoruhodný soubor lidského vševedení, kdyby se podařilo všechno, co je potřeba vědět, převést na onu SŮL moudrosti: SAL, tj. vědět, jednat, mluvit (sapere, agere, loqui). Bylo by to nesmírné dobrodiní pro školu, bylo-li by možno všechno uvést na pouhá tři umění. Na umění **moudře všechno činiti, vše promýšleti, vše vyjádřiti.**“<sup>5</sup>

Pojem celoživotního vzdělávání byl znám díky Komenskému již v 17. století, avšak k realizaci myšlenky dochází značně později, tj. až v druhé polovině 20. století v důsledku sociálně ekonomických změn navozených procesy, jakými byla např. vědeckotechnická revoluce, zavedení digitálních technologií apod. Rychle narůstající objem poznání v důsledku intenzivního rozvoje vědy a techniky přináší množství podnětů a vynucuje si změny ve výkonu profesí, služeb, ale i v samotném vzdělávání. Výkonnost pracovníků je do jisté míry podmiňována vstřebáváním nových informací, osvojováním nových poznatků odrážejících posun v poznání a myšlení, ale i fungováním společnosti. Požadavek vysoké flexibility, stejně tak jako znalost stavu poznání jsou neodmyslitelnými požadavky 21. století v kontextu sociálně ekonomického růstu a efektivního fungování společnosti.

Na přelomu 20. a 21. století se tak setkáváme ve společenské praxi s realizací tzv. celoživotního vzdělávání, které má zajistit onu flexibilitu, ale i zprostředkovat nejnovější poznatky vědy a techniky všem skupinám společnosti bez ohledu na dosavadní vzdělání, pohlaví, věk, společenské postavení atd. Výrobní i zpracovatelské podniky pořádají různá školení, rekvalifikační kurzy, jazykové kurzy, poskytují doplňkové vzdělávání. Zaznamenáváme nárůst vzdělávacích institucí, které se snaží pokrýt potřeby nevýrobní sféry. Vzdělávají se různé generace příslušníků společnosti včetně seniorů, kteří mají možnost studovat na univerzitách třetího věku apod. Vzdělávání se rovněž rozšířilo s procesy privatizace ve společnosti.

Otázkou je, zda nedochází k zjednodušenému chápání jevu celoživotního vzdělávání. Proto jsme se rozhodli, podívat se na kořeny pojmu celoživotního vzdělávání. Analyzovali jsme materiál Strategie celoživotního učení, Memorandum o celoživotním učení a konfrontovali uvedené materiály s názory J. A. Komenského uvedené ve Vybraných spisech, v Opera omnia a zejména ve Všenápravě (Konzultaci).

Materiál Strategie celoživotního učení střídá pojem celoživotního vzdělávání s pojmem celoživotní učení. Konstatuje, že celoživotní učení je jeden z rozhodujících faktorů konkurence schopnosti země. Dále uvádí, že celoživotní učení je nepříliš jasné

<sup>5</sup>In Deník. Vybrané spisy JÁK, díl III. a VIII. Praha: SPN, 1962, 1975, s. 337, 234; rovněž Všeňchova (Pampedia, v překladu J. Hendricha). Praha: Státní nakladatelství, 1948, s. 255.

ohraničený celek. Akceptuje komplexní pojetí celoživotního učení prezentované v dokumentech EU, UNESCO aj. zahrnující ekonomický, environmentální, sociální a politický aspekt.

Podle uvedeného materiálu se celoživotní učení skládá ze segmentů představujících počáteční vzdělávání (primární, sekundární a terciární, všeobecné i odborné) a další vzdělávání. Materiál rovněž zdůrazňuje potřebu stát se realitou pro všechny členy společnosti. Cílem celoživotního vzdělávání je nový humanismus, který usiluje o sociální a kulturní rozvoj společnosti prostřednictvím vzdělávání bez jakékoli diskriminace. Výsledkem mají být vědomosti, dovednosti a kompetence. Konstatuje se, že realizace celoživotního učení vyžaduje koncepční změnu v pojetí vzdělávání. Podle představ autorů materiálu celoživotní učení zahrnuje všechny možnosti učení a podporuje funkční, dynamické a pružné přecházení ze vzdělávání do zaměstnání, ze zaměstnání do vzdělávání atd. Další vzdělávání, které je podle materiálu jádrem celoživotního vzdělávání se realizuje ve třech rovinách třemi nástroji: vzdělávacími institucemi; zlepšením společenského a pracovního uplatnění pracovníků; každodenními zkušenostmi získanými kdekoliv.

S jistým zjednodušením můžeme konstatovat, že uvedené materiály vymezující smysl, poslání a cíle celoživotního vzdělávání pro 21. století zdůrazňují zejména výkonovou složku vzdělávání. Problematické je rovněž zaměňování organizovaného vzdělávání za sociální učení, neboť jeho výsledky nemusí být vždy pozitivní, rozvojotvorné, společensky hodnotné, prosté sociálně negativních projevů chování a jednání. Na metanolové aféře minulých dní se mj. nepochybně podílí i sociální učení některých výrobců a distributorů alkoholu. Diskutabilní jsou i některé cílové kategorie. Pojem kompetencí byl převzat z ekonomie, aniž bylo přesněji stanovenno, co ve vědách o výchově představuje. Jeho obsah je spíše tušen, intuitivně interpretován. Není ani konfrontován s pojmem způsobilost, který byl velmi frekventovaným ve školských dokumentech 1. republiky. V intuitivním pojetí kompetence představují jednotu kognitivního a konativního. Předpokládají, že způsoby chování, jednání a zaujímané postoje jsou vytvořeny s oporou o hluboce osvojené vědomosti, dovednosti a intelektuální návyky. Dosahuje celoživotní vzdělávání opravdu na tyto mety, když některé jeho způsoby realizace končí u poskytnutých informací?

S rozšiřováním vzdělávání do soukromé sféry vyvstávají rovněž některé problémy, jako je pedagogická připravenost vzdělavatelů a pojetí vzdělávání v souvislosti s jeho ekonomickou náročností. Na vzdělávání se vždy šetřilo a pouze vysoko osvícený podnikatel bude do vzdělání více investovat.

Jak je to u Komenského? Především musíme vidět, že jeho pojetí celoživotního vzdělávání je součástí pokusu o univerzální výchovu a vzdělávání, založené na filozofii člověka, sledující cíl obrody celého lidstva ve smyslu harmonické a mírové koexistence národů celého světa. Komenský odhalil pedagogický zákon o celoživotním vzdělávání a výchově. Jeho interpretaci spojil se smyslem existence člověka na tomto světě. Jak uvádí D. Čapková (1987, s. 193–194) myšlenku o celoživotním vzdělávání uvedl Komenský v Pampedii a filozoficky ji rozpracoval v systém zahrnující jak výchovu v předškolním a školním věku, univerzitní vzdělávání a výchovu dospělých. Reagoval tak na podněty a snahu některých anglických přátel např. Hartliba vyrovnat se s myšlenkou celoživotního vzdělávání. Celoživotní vzdělávání a výchova mají podle Komenského sloužit člověku k permanentnímu zdokonalování, jehož vrcholem je nejen vysoká profesionalita v zastávaném oboru, ale zejména moudrost, etická a duchovní vyspělost. Komenský nechápe celoživotní vzdělávání jenom jako profesní záležitost, ale jako cestu k moudrosti, k hluboké kultivaci člověka, která mu umožňuje nejen kvalitní fungování na tomto světě,

ale v důsledku získaných vysokých kvalit osobnosti i propojení s transcendentem („promění v nové lidi, opravdu v opravdový obraz Boží“) (Komenský, 1948, s. 19). Základním prvkem celoživotního vzdělávání má pak být výchova k rozvíjení tvořivosti každého člověka ve prospěch celku.

Komenský se vracel k celoživotnímu vzdělávání i v dalších pracích. Jak uvádí výše připomenutá D. Čapková je to např. v *Clamores Eliae*, ale rovněž ve spise „*Vzkříšený Fortius*“ čili Jak vyhnat ze škol lenost<sup>6</sup>, přičemž uváděné myšlenky jsou nejen moudré, ale přinášejí komplexní pohled na procesy učení a vymezují kategorii moudrosti jako centrální výchovně vzdělávací cíl v celoživotním vzdělávání:

*„Mají-li se však uplatnit rozumové důvody a pobízení, musíme jim nejprve vštípit lásku k moudrosti, dále zpříjemnit práci na dosažení moudrosti a i když by i potom byli nečinní, užít trestu.“*

*Co však znamená být moudrý? Znát rozdíly mezi věcmi, umět všude volit dobro před zlem, lepší věci před méně dobrými, umět k dosažení žádoucích dobrých cílů nalézt vždy dobré prostředky, mít pohotově způsob k jejich užití, být všude, při každém konání nebo trpění, na světle, mít dobrými radami vliv na prospěch druhých, být příjemně výmluvný, krásně mravný, a opravdu zbožný, být tím milý bohu i lidem, a tak dosahovat již na tomto světě štěstí a blaženosti.*

*„Pro ctnost pak žádná cesta není neschůdná, protože všechny práce jsou příjemnější než klid. A ten, kdo si klade vysoké cíle, musí mnoho bdít a mnoho pracovat, musí se vyhýbat přepychu a zábavám a všemu, co oslabuje ducha.“*

Výchovu pojímá jako proces, ve kterém by všichni lidé měli být vzděláváni ve všem, všestranně s oporou o jejich individuální silné stránky. Ve Velké didaktice uvádí: „*Vzdělání je veškeré poznání věcí. Člověk znalý všech věcí je zároveň mocen věcí i sebe a ovládat svého ducha*“ (Komenský a kol., 1958, s. 67–70).

Celý proces by pak měl ústít v totalitu humanitní osobnosti. Celoživotní výchova a vzdělávání by tedy měla směřovat k utváření člověka s velkým „Č“. Měla by člověku prostřednictvím vzdělávání zpřístupnit veškerou kulturu, univerzální kulturu, jejíž vstřebání by pomohlo překonávat vzájemné animosity nejen mezi lidmi, ale i národy a položit tak základ k „všespoločnosti“. Komenský přitom nepřehlížel ani sociální funkčnost vzdělávání a výchovy. To byl i jeden z důvodů, proč chtěl vytvořit dokonalý výchovný systém, který by umožnil člověku zaujmout ve společnosti důstojné místo. Celozivotním vzdělávání chtěl rovněž překonávat sociální rozdíly, které považoval za uměle vytvořené právě tím, že někomu je umožněno vzdělání a jinému nikoliv.

Celoživotní vzdělávání spojoval Komenský i s výkonem profesní činnosti, se sebe-vzděláváním a sebevýchovou vyplývající z podnětů přinášejících samotný výkon profese. Leč vzdělávání k profesi je Komenskému pouze jednou ze složek celoživotního vzdělávání. Jak uvádí D. Čapková „*jde mu o to, aby si každý uvědomil, že čas života je třeba promyšleně rozdělovat tak, aby jednání bylo účinné a všem prospěšné, aby se lidé činností správně zvolenou neustále zdokonalovali tělesně, duševně, mravně, duchovně sociálně*“ (1987, s. 115). Komenský byl rovněž prost nějakého metodikaření, usiloval o postavení celoživotního vzdělávání na jasný filozoficko-metodologický základ vědění a proces utváření člověka. Jednotlivé kroky v celoživotním vzdělávání musí vycházet z jasné a nosné pedagogické koncepce, přičemž každé prohlubování specializace musí jít ruku v ruce s prohlubováním všeobecného vzdělávání (Komenský, Nejnovější metoda jazyků, XXVI, §§ 7–8).

<sup>6</sup>Citáty jsou z: „*Vzkříšený Fortius*“ čili Jak vyhnat ze škol lenost, sv. II. Vybraných spisů JAK Výbor z pedagogických prací potockých a amsterodamských. Praha: SPN, 1960, s. 244–245.

Komenský ve Škole mužného věku (Komenský, 1948, s. 215) pamatuje i na obsahové a metodické otázky celoživotního vzdělávání. Vystupuje proti utilitarismu, když uvádí, že „bude třeba, aby i mužové se 1. zabývali historiemi pro získání příkladů, 2. v naukových knihách hledali moudrost abstraktní, 3. a cvičili se neustálou praxí“. Dává i odpověď na otázku z čeho studovat. Současný, zejména mladý člověk má tendenci mít jen jediný zdroj, se kterým by ve vzdělávání vystačil. Komenský k tomu sděluje: „*Budiž postaveno na jisto i to, že se má čísti spisovatelů více. Neboť žádný jediný nemá všechno; a i kdyby měl, přece rozmanitost je milá, vábí, těší a poutá. A konečně poněvadž je třeba výběru; ale výběr není možný jinak, než při hojnosti. Neboť nelze doporučovat, aby si někdo volil spisovatele podle cizího výběru; je to totiž něco neplodného, co je nedůstojné vznešenosti lidské myslí a světla naší methody*“ (tamtéž, s. 217–218). Komenský myslí i na situaci, že k jednomu tématu existuje více knih. Je toho názor, že není třeba číst všechno, ale knihy si prolistovat a vybrat z nich to, co mě nejvíce oslojuje, nebo co si myslím, že naplní moje potřeby. „*Učiníme, co zdrženlivý a moudrý muž činívá, když zasedá na přebohaté hostině. Podíváme se na všechno (libo-li) a vybereme si pro svou potřebu co nejméně co nejlepších věcí*“ (tamtéž).

Celoživotním vzděláváním sleduje Komenský i cíl zachování kulturní kontinuity. Pro střednictvím vzdělávání se má dědit kultura z generace na generaci, uchovávat hodnoty v ní obsažené a zároveň je rozvíjet. Celoživotní vzdělávání nemůže proto být souhrnem náhodných, poznatků přicházejících z různých kultur, ale systémem ústrojně začleněným a odpovídajícím kontinuitě kultury v její obsahové a hodnotové složce (Nejnovější metoda jazyků, III–VI). Jedním z životních cílů člověka v pojetí Komenského by měla být univerzální moudrost. A k té by měla přispět jak životní moudrost, tak poznání světa v celku i v jednotlivostech. Celoživotní vzdělávání by toto poznání mělo člověku umožnit (Všenáprava I). Celoživotním vzděláváním člověk dovršuje akt stvoření, umožňuje-li mu naplňovat v jednotě materiální a duchovní složku lidské činnosti a její individuální a sociální stránku.

V konfrontaci s Komenským a v jednotě např. s Liessmannem (2008) musíme konstatovat, že v moderní společnosti je ke vzdělávání přistupováno velmi utilitárně, kdy cílem vzdělávání není ani moudrost, ani sebepoznání, ani poznání světa, abychom jeho fungování lépe porozuměli, ale pouze nástroj kvalifikace, pracovního zařazení, jistého výkonu a praktického fungování ve společnosti. S odůvodněním, že v rychle se měnícím světě se kvalifikace, profesní profil rychle mění, jsme rezignovali na duchovní a vzdělávací tradice, kulturní odkaz jako na něco, co představuje balast a překážku sociálně ekonomickým požadavkům doby. Vzdělávání se tak zužuje na profesní vzdělávání, tj. osvojování vědomostí, dovedností, postojů a rozvoj schopností vyžadovaných pro výkon určitého povolání. „*V obecném pohledu je pojem vzdělanost čím dál častěji nahrazován pojmem kvalifikace. Vzdělání jako takové se často spíše než prostředkem osobního rozvoje stává jakýmsi symbolem statusu, úzce spojovaným s dalšími podobnými symboly, jakými jsou např. kariéra a úspěch*“ (Šerák, 2009). Redukce vzdělávání na profesní složku je krátkozraká, i když z hlediska okamžitého ekonomického efektu jistě účinná. Omezení vzdělání na profesní složku podvazuje jedince v uplatnění a rozvoje tvořivosti, potlačuje rozvojově významnou, kulturně výchovnou funkci a do jisté míry i sociální funkci. Rovněž nezakládá dlouhodobější sociálně ekonomické efekty a může se stát brzdou rychlejšího rozvoje společnosti.

## 1.10

# Filosofie výchovy ve vzdělávání pedagogických pracovníků

Ivana Nekvapilová

Od dob starověkého Řecka, kde paidagógos se nazýval otrok, jenž doprovázel malé chlapce a učil je správnému chování, se v evropské kultuře zabydlel výraz pedagog, pedagogický pracovník, který dnes neoznačuje jen učitele, ale celou skupinu specialistů (od učitelů přes instruktory odborného výcviku až po asistenty), kteří vykonávají přímou vyučovací a výchovnou činnost v různých výchovně vzdělávacích zařízeních. Podrobněji kategorie pedagogických pracovníků definuje zákon č. 563/2004 o pedagogických pracovnících. Jmenovaný zákon současně vymezuje podmínky pro výkon pedagogické činnosti, k nimž vedle odborných znalostí patří i pedagogická způsobilost. Vztahuje se však pouze na pracovníky působící v institucích primárního a sekundárního vzdělávání. Pro vysokoškolské pedagogické pracovníky není zákonem stanovena povinnost prokazovat pedagogickou způsobilost. Vysokoškolský zákon (zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách) uvádí, že funkci učitelů plní akademickí pracovníci, kteří tvoří poměrně širokou skupinu od profesorů, docentů až po lektory a vývojové a výzkumné pracovníky. Pedagogická způsobilost je dle tohoto zákona ověřována u profesorů a docentů v rámci habilitačního a profesorského řízení (§§ 72 a 74 zákona).

Není cílem tohoto textu pátrat po příčinách stavu, spíše je záměrem obrátit pozornost k tomu, zda je jistá pedagogická způsobilost pro kvalitní výkon vysokoškolského učitele také důležitá, či nikoli. Mnoho odborníků vyučujících na vysokých školách argumentuje tím, že je jejich úkolem předat úzce specializované znalosti a zkušenosti zainteresovanému publiku (tedy studentům, kteří si obor studia dobrovolně zvolili), tudíž se musejí soustředit na fakta, jejich spolehlivost, pravdivost, ověřitelnost a povinností studentů je se tyto danosti naučit. Jsou toho názoru, že nevykonávají tradiční výchovně-vzdělávací činnost, neboť ta se podle jejich názoru děje pouze na úrovni primárního a sekundárního vzdělávání.

Pokud se však podíváme podrobněji na povahu vysokoškolské výuky, zjišťujeme, že opět nese klíčové prvky výchovně-vzdělávacího procesu. Vždyť úspěšnost studenta ve studiu není a nemůže být jen jeho zásluhou, vždy záleží na pedagogické erudici vyučujícího, nakolik je výklad látky srozumitelný pro posluchače, který není rovnocenným odborníkem, ale jen osobou, která se na budoucí odbornost připravuje; nakolik jsou srozumitelné vyučujícím připravené didaktické materiály. V neposlední řadě vyučující jako osoba reprezentuje před studenty celou odbornou komunitu, akademické prostředí s jeho vnitřními pravidly chování a jednání, působí tedy na studenty jako vzor, k němuž mohou zaujmít různá stanoviska.

Ve prospěch požadavků prokazovat pedagogickou způsobilost minimálně u začínajících pedagogů, či studentů interního doktorského studia, kteří mají ve svém studijním programu povinnost vykonávat přímou pedagogickou činnost ve prospěch příslušné vzdělávací instituce nebo jsou jí svými školiteli pověřováni, svědčí také řada negativních jevů, s nimiž se v rámci vysokoškolského studia můžeme setkávat: doslovne čtení připravených powerpointových prezentací bez doplňujícího výkladu, přílišný volunta-

rismus vyučujících při volbě obsahů předmětu, náročnosti zadávaných úkolů, vysoko specializovaná odborná terminologie a současně absence výkladových slovníků atp. Na některých vysokých školách je výuka doprovázena i odbornými či specializačními kurzy pod vedením instruktorů, kteří jsou též z povahy své činnosti pedagogickými pracovníky a i u nich tudíž nutně vyvstává otázka pedagogické způsobilosti.

Na vysokých vojenských školách ještě na počátku 90. let každý začínající učitel musel absolvovat základní kurz pedagogické způsobilosti, organizovaný vlastním školícím centrem. Poté byl tento požadavek zmírněn na účast dobrovolnou, bylo možné získat certifikát z tzv. inženýrské pedagogiky. Na konci 90. let v souvislosti s reformami ve vojenském školství nebyly organizovány vlastní vzdělávací aktivity. Dobrá a potřebná tradice vlastního pedagogického vzdělávání vojenských odborníků byla obnovena až se založením Univerzity obrany v Brně. Katedra sociálních věd a práva, dnes Katedra řízení lidských zdrojů, od roku 2005 pravidelně realizuje v rámci celoživotního vzdělávání třísemestrální kombinované studium „Doplňující studium k získání pedagogické způsobilosti“, tedy kurz pedagogické způsobilosti pro učitele odborných předmětů.

I když je nabídka podobných vzdělávacích aktivit v civilním sektoru poměrně široká, při porovnání obsahu nabízeného vzdělávání mimo pedagogické či filosofické fakulty se setkáváme s tradiční skladbou předmětů: pedagogika, didaktika, komunikace, pedagogická psychologie, popřípadě bezpečnost práce. Absentují téma nebo odborné disciplíny, které by umožňovaly nahlédnout pedagogický proces v jeho neurčitosti, nezajištěnosti, které by vedly učitele ke schopnosti reflektovat celý proces i svůj vlastní výkon. Bez takových témat může působit pod vlivem poznatků moderní pedagogiky a psychologie pedagogický proces jako rutinní záležitost, pro jejíž úspěšné vykonávání se stačí naučit příslušnou technologii.

Pokusíme se uvést argumenty ve prospěch zařazení filosofie výchovy i do kurzů pedagogické způsobilosti pro učitele odborných předmětů, tedy osob s přírodovědným či technickým vzděláním, předložit jeden z možných způsobů výuky filosofie výchovy v neformálním vzdělávání pracovníků, a nabídnout tak možnost obohatit stávající výukové programy.

Vážným důvodem ke sledování tohoto cíle jsou změny, které prodělala samotná pedagogická věda, které však nezasvěcenému nejsou zcela známy a mohou jej tedy přivádět v omyl. Tak jako řada věd o člověku je i pedagogika zastižena soupeřením mezi scientistickým a antiscientistickým myšlením. Scientificky orientované myšlení neumožňuje pohled na člověka z perspektivy jeho života a nedovoluje přistoupit k výchově jako k něčemu nedefinitivnímu, nezajištěnému, neverifikovatelnému (Kučerová, 1997). S prohlubujícími se rysy postmodernity je stále naléhavější otázka, zda právě takové myšlení může požadovanou objektivitu poznání edukační reality zaručit?

Klasická pedagogika jako „teorie výchovy“ považovala od počátků svého vzniku až téměř do poslední třetiny dvacátého století za své teoretické zdroje především filosofii a vědy o člověku. Často byl, jak teoretiky pedagogiky, tak společností, zdůrazňován její normativní účel, což následně vedlo „k určité sterilitě pedagogiky“ (Průcha, 1997). Moderní pedagogika, zvláště pak česká, vedená snahou rehabilitovat pedagogiku jako speciální vědu, dnes ohlašuje změnu své orientace, neboť se cítí filosofickými koncepty neúměrně zatížena (Průcha, 1997). Z věd humanitních se přeorientovává na vědy sociální. Větší blízkost k empiricky založeným sociálním vědám (sociologii, kulturní antropologii, ekonomii, politologii aj.) než k vědám humanitním, zdůvodňuje autor „Moderní pedagogiky“ jednak hlediskem metodologickým, jednak hlediskem praktickým. Metodologické hledisko je založeno na argumentu, že „moderní pedagogika (především ve své výzkumné složce) přejímá a aplikuje metody a přístupy sociálních věd (především

sociologie) a využívá jejích dat a explanací". Praktické hledisko vychází ze zkušenosti, že „v různých databázích a informačních systémech používaných v zahraničních dokumentačních centrech je nutno vyhledávat informace o pedagogice v oboru sociálních věd“ (Průcha, 1997). „Moderní pedagogika staví na významnosti vědeckého výzkumu jakožto zdroje objektivního poznání; na rozpoznávání šíře edukační reality, neomezující se jen na školské instituce a školské prostředí; na objektivní a přesné reflexi procesů a jevů edukační reality bez úporné snahy o její normování, či přetváření“ (Průcha, 1997).

### 1.10.1 Co nabízí filosofie výchovy?

Filosofie výchovy dnes představuje legitimní filosofickou disciplínu, jejímž úkolem je reprezentovat výchovu v rovině přirozeného světa, v němž se odehrává životní pout' jedince. Ve filosofii je výchova tradičním tématem. Je tematizována na pozadí antropologického tázání po podstatě člověka. Pro filosofii, vznikající jako metafyzika, je příznačné, že „každá metafyzická otázka je vždy celek ... každá metafyzická otázka může být položena pouze tak, že ten, kdo ji klade, je – právě tím, že ji klade – v otázce spoluahrnut, tzn. on sám je zproblematizován“ (Heidegger, 2006).

I filosofie, když předkládá interpretace výchovy v závislosti na konkrétním antropologickém paradigmatu v jejich dějinné souvislosti, má takový přístup k vyjasnění výchovy i své praktické použití. Přístup pedagoga k výchovně vzdělávacímu procesu vychází vždy z jeho myšlenkového paradigmatu. Máme-li pochopit smysl jeho počínání, musíme znát výchozí paradigma. Postmoderní pedagogická realita se vyznačuje pluralitou známých výchovně vzdělávacích paradigm, která se však vyskytuje vedle sebe. Pokusíme se o výčet jen těch nejvýznamnějších.

První filosofické uchopení výchovy je spojeno se vznikem prvního antropologického paradigmatu v samotných počátcích vzniku filosofie. Výchova, vnímaná v mytologickém způsobu chápání světa jako iniciace, jako zasvěcování slovem i příkladem do řádu kosmu, fysis i polis, jako proces nápodoby ritualizovaného jednání předků, vedoucí k poslušnosti vůči tradici a zákonu, se stává procesem kultivace schopnosti člověka „naslouchat“ řádu světa, jeho harmonii cestou objevování svého lidství a činnosti v řádu lidského bytí.

Schopnost naslouchat řádu světa je, podle Řeků, přirozenou vlastností člověka, což vyjadřuje Aristotelova definice člověka jako *zoonlogonechon* (člověk je bytostí mluvící a rozumějící) (Aristoteles, 1979). Lze ji však dále cíleně kultivovat výchovou. Člověk jako *zoonlogonechon* není jen bytostí, která je schopna naslouchat řádu celku, ale takovou, jež je schopna jej poznat a slovem vyjádřit. Vědět jaký je svět, v němž člověk žije, jaký je zákon, jemuž se v životě podřizuje, patří bezprostředně k lidskému životu. Proto také již Aristoteles označuje člověka za *zoonpolitikon* (bytost náležející k obci, žijící v obci, bytost společenskou). Svoboda antického člověka spočívá, podle Platóna I Aristotela, v podílení se občana na životě polis, a to podle toho, k čemu je člověk uzpůsoben. Jaké místo v obci člověku náleží, k čemu se hodí, závisí na výchově. Jak jsme se již zmínili dříve, řecká *paideia* (výchova a vzdělání) znamená právě pohyb uvnitř člověka, obrácení, procitnutí duše ke svému lidství. S tím souvisí také obsah jiného řeckého termínu – *techne*. „*Techne* – starodávný název pro aktivitu, činnost člověka, neznamená ovládání jako v novodobém kontextu myšlení, je to univerzální řád činnosti a vědění, analogický řádu bytí. *Techne* není jakákoli činnost, ale mistrovství – tesaře v tesařství. *Techne* není pouhá zručnost nebo dovednost či obratnost, je to především porozumění tomu, co má býti zpracováno a vytvořeno“ (Pelcová, 2001).

Výchova v antickém antropologickém paradigmatu *animal rationale* je především péčí o duši, jejímž cílem je „probudit duši člověka, uvolnit jeho možnosti, zabezpečit jeho bytí a přivést ho ke spolupodílení na bytí jsoucího“ (Pelcová, 2001).

Zidovsko-křesťanská tradice, vycházející z pojetí člověka jako *imago Dei* (obraz Boží), vložila výchovu do rukou Božích, neboť on je ten, kdo člověka stvořil, ten, kdo o své stvoření pečeje, vychovává ho, trestá, odměňuje, zkouší i ochraňuje. Křesťanské pojetí výchovy je svázáno s pojmem *educatio* (vy-vádění), jak bylo pojednáno výše.

Třetí z paradigm, pojetí člověka jako myslícího subjektu, je založeno novověkým metafyzickým myšlením. Jemu také vděčíme za subjekto-objektový rozvrh světa, v němž se moderní myšlení i jednání, často nereflektovaně, ale o to důsledněji, pohybuje prakticky dodnes.

Novověké pojetí světa a člověka se diametrálně odlišuje od starověkého a středověkého pojetí. Především v tom, že svět není vnímán jako apriori krásný a dobrý, ale jako místo, v němž je možné zabloudit, ztratit se, jak o tom hovoří Komenský, Bacon i Descartes. Svět je objektem poznání, což neznamená participaci, ale distanci, aby byl celek přehlédnutelný. Svět není živý organismus, ale mechanický stroj. Kým je člověk v takovém světě? Divákem, nezaujatým pozorovatelem, subjektem poznání, v jehož moci je odkrývat vše, co doposud zůstávalo z různých důvodů skryto, je vládcem opírajícím svoji moc o exaktní pravdy vědy.

Výchova v takovém paradigmatu má především instrumentální podobu. Výchovou a vzděláním se člověk připravuje především na praktický pozemský život. „Cílem výchovy je udělat z člověka poslušného poddaného nebo dobrého občana, poctivého a podnikavého obchodníka, uhlazeného gentlemana, zbožného věřícího, odpovědného a spravedlivého rodiče, mravného člověka“ (Pelcová, 2001). Novověkému člověku je jedinou jistotou on sám, jeho vnitřní identita a tak se cíli výchovy staly subjektivita a individualita člověka. Cíl výchovy nespočívá v pokračování a převzetí tradice, ale v dosažení něčeho nového a vyššího. Cestou k cíli je společenský pokrok a individuální úspěch. Novověká výchova, stranící výchově k povolání, vyjevuje jeden z dodnes aktuálních rozporů mezi výchovou k povolání a výchovou k lidství.

Být individualitou! Toto heslo doby znamená ve výchově proměnu poměru odpovědnosti vychovatele a vychovávaného za výsledek výchovy. Bez osobní odpovědnosti vychovávaného za vlastní vývoj, bez schopnosti ukázňovat sám sebe, zpytovat své svědomí, zvládat své myšlenky, vychovávat sám sebe, atd. by nebylo možné tento výchovný ideál naplnit. Z tohoto úhlu se vyjevuje ještě jeden zásadní cíl novověké výchovy: „zabudovat do vychovávaného jakoby vnitřní hnací sílu, která v době procesu vzdělávání a výchovy motivuje k nejvyšším výkonům a i po jejich ukončení bude v člověku působit jako setrvačník, gyroskop, pružina, vyvolávající stálé napětí, pocit, že člověk musí na sobě, na svém charakteru, na svých znalostech stále pracovat“ (Pelcová, 2001). Individualisticky, prestižně, konkurenčně pojatá novověká výchova, podle Riesmanna, připravuje dítě na vzestup po společenském žebříčku, ovšem nezaručuje, že děti budou vyrůstat v lásce (Riesmann, 2007).

Krise metafyziky otevřela zcela nové přístupy, zdůrazňující existenciální určení člověka, jeho volní a hodnotící stránku, dějinné bytí, emocionální založení, tvořivou podstatu, herní spontaneitu, intersubjektivní (komunikativní, dialogickou) podmíněnost, jeho vztaženost ke spolubytí a bytí vůbec. Antropologizující metafyzika ve svých třech základních podobách je od konce 18. století vystřídána antropologií jako otevřeným antimetafyzickým pokusem vyložit svět z pohledu člověka. Výchova se ze své instrumentální podoby navrací ke svému původnímu určení. „Člověk je tím místem, kde se jedině odehrává výchova, ale zároveň je lidství člověka podstatně spoluurčeno prafenoménem

výchovy“ (Pelcová, 2001). „Výchova je existenciální strukturou našeho pobytu“ (Fink, 1978). „Výchova je základní způsob, jak se lidská existence chová vůči své vlastní pochybnosti“ (Fink, 1978). Výchova, jako lidská skutečnost, kterou se uskutečňuje samo nabývání lidství v kontextu světa, se stává jedním ze základních problémů moderní filosofie. Otázky typu: Co je výchova? V jakém sepětí je člověk a výchova? K jakému horizontu takové sepětí odkazuje? Jaké jsou jeho předpoklady? Na čem se zakládají jeho východiska, k čemu je člověk v tomto sepětí přiváděn, jak a proč? Jsou otázkami, jež si pokládá **filosofie výchovy**<sup>7</sup>.

Filosofické zkoumání výchovy má v české filosofické tradici své nezastupitelné místo<sup>8</sup>. Jednak proto, že významným teoretickým zdrojem současných filosofů výchovy je dílo J. A. Komenského, jednak proto, že v docenění Komenského – filosofa nemalou úlohu se hrálo dílo Jana Patočky. Komenského a Patočkův odkaz je rozvíjen Patočkovými žáky na poli filosofie výchovy jako oborové disciplíny institucionálně zaštiťované Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy.

Jak přemýšlí současní filozofové výchovy o výchově? Jejich společným úsilím je vyjevit podstatu fenoménu výchovy v rovině přirozeného světa. Mají společné filosofické inspirace: Husserlovu fenomenologickou metodu, Heideggerovo vyjasnění lidského pobytu, Gadamerem založenou hermeneutickou tradici, Patočkovo pojetí výchovy v přirozeném světě.

Výchova je z hlediska života procesem podmíněným. K předpokladům výchovy patří nezformovaná nová lidská bytost, která je do lidského světa přijata. Přijímající je bytost v lidském světě již ukotvená, schopná odpovědně a náležitě se k nezformované bytosti vztahovat a působit na ni, a to s ohledem jak na potřeby a výzvy nové bytosti, tak vyzrálych lidí a na povahu jejich světa Stejně tak sem patří skutečnost, že člověk po celý svůj život zůstává otevřen novým či měnícím se podnětům, nárokům, vztahům a kontaktům, do nichž vstupuje nejenom v míře své způsobilosti, ale též nepřipravenosti, nehotovosti, s možností i potřebou formovat sebe i druhé. Dalším předpokladem je fakt, že život je vždy situován. Situace má své ekonomické, politické, kulturní, ekologické, individuální, atd. parametry. Lidský život je sdíleným spolubytkem a to jak v rovině komunikace, tak v rovině činnosti a tvorby. Je obtěžkán starostmi, námahou, odříkáním, sebespotřebou, vynakládáním sil.

Výchova je ve spojitosti s utvářením života člověka vždy určitým formováním, je soustavným působením člověka na člověka v určité výchovné situaci s cílem způsobit u vychovávaného příslušný lidský tvar. Výchova se tak stává procesem, ve kterém se setkává vychovatel a vychovávaný ve výchovné situaci za účelem formování ve vychovanci lidství.

Vyvstávají nyní další otázky: Kdo je vychovatel? Jaká je jeho úloha ve výchově? Jakým způsobem se podílí vychovávaný na výsledku výchovy? Jaké povahy a jakým směrem se má ubírat výchovné působení? Jak situace ovlivňuje kvalitu výchovného působení? Odpovědi nalezneme v bohaté literatuře z filosofie výchovy. Např. Radim Palouš rozvíjí křesťanský koncept výchovy jako vy-vádění, vedení, jako pohyb, k němuž patří i péče jako výraz existenční nelhostejnosti, která míří k „bytí spolu“ (Palouš, 1997).

<sup>7</sup>„Pojem vystupuje ve dvou vzájemně propojených významech – filosofie procesu výchovy a filosofie pedagogiky jako vědecké teorie“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 68). V textu máme nyní na mysli význam první.

<sup>8</sup>Již v období 1. republiky se filosofií výchovy u nás zabýval F. Drtina, S. I. Hessen. K této tradici patří komeniologické dílo Jana Patočky, které bylo dále interpretováno D. Čapkou a S. Kučerovou. Po roce 1989 se filosofie výchovy opět vrací na oficiální filosofickou půdu, nejprve díky publikacím R. Palouše a S. Kučerové. Postupně jsou vydávány další klíčové texty takových osobností filosofie výchovy, jako jsou Z. Kratochvíl, J. Michálek, J. Pešková, N. Pelcová, Z. Pinc, J. Sokol a další.

Jan Patočka i Radim Palouš hovoří o tom, že výchovné působení má charakter zápasu<sup>9</sup>. Jde tedy o vztah určitého napětí, tenze, které může mít různé úrovně. E. Fink rozlišuje šest možných druhů napětí ve výchově – antinomie výchovy. První je dána napětím mezi autenticitou vychovávaného na jedné a výchovném tlakem na druhé straně, druhá spočívá v nepoměru mezi dovedností a zkušeností vychovatele a jistou bezmocí vychovávaného; třetí poukazuje na napětí mezi nutností vychovávat a zároveň neukončeným stavem vlastní výchovy vychovávajícího; čtvrtá odkrývá napětí mezi neopakovatelnou jedinečností vychovávaného a obecným výchovným nárokem, společným nárokem kultury pro všechny; pátá odhaluje napětí mezi výchovou k povolání a výchovou k lidství; šestá se týká napětí mezi tím, co je v člověku formovatelné a co je projevem lidské svobody (Fink, 1992).

### 1.10.2 Jakým způsobem obšírnou materii zpřístupnit studentům?

Celý předmět Základy filosofie výchovy má ve vzdělávacím programu „Doplňujícího studia k získání pedagogické způsobilosti“ poměrně malou hodinovou dotaci na přímou výuku, celkem 12 vyučovacích hodin, z nichž 4 hodiny jsou určeny pro závěrečné kolokvium, ze zbývajících osmi hodin jsou vyčleněny ještě 2 hodiny na nezbytné cvičení po úvodní přednášce a ve zbývajícím čase, tedy 6 hodin je věnováno přednáškám s diskusí, jejichž smyslem je poskytnout návod k orientaci v množství teorií a přístupů k výchově právě v závislosti na výše zmiňovaných paradigmach. K těmto tematickým celkům jsou studentům poskytnuty sylaby.

Jádro předmětu spočívá v samostatné práci studenta. Student je povinen prostudovat a analyzovat krátký filosofický text v rámci samostatné přípravy na první cvičení, prostudovat jeden z původních současných filosofických textů o výchově dle vlastní volby ze seznamu určené četby, tento text zkonspektovat, zpracovat zápočtovou práci zaměřenou na výklad výchovy vybraného filosofa v prostudovaném díle a výsledky svého porozumění problematice obhájit před studijní skupinou na závěrečném kolokviu.

Úkolů se může zdát mnoho. Na základě mnohaletého zúčastněného pozorování (autorka příspěvku vyučuje předmět v kurzu od roku 2005<sup>10</sup>) přístupu účastníků kurzu k plnění zadání, hodnocení kvality zpracování, výsledných výkonů jednotlivců i zpětné vazby od absolventů lze konstatovat, že zátěž na studenta je optimální. Důležité je dodržet časový harmonogram výkonů, s nímž je nutné pracovat již při samotném plánování výuky.

Mezi první přednáškou a cvičením není důležité plánovat velkou časovou prodlevu, neboť zadávaný filosofický text není rozsáhlý (3–4 normostrany) a tematicky se vztahuje k první přednášce – vysvětlení filosofie a filosofie výchovy, jejich předmětu a možnosti. Teprve práce s tímto textem dává studentovi nahlédnout do zvláštností filosofického způsobu myšlení a vyjadřování. Pro studenta vzdělávaného především v exaktních vědních oborech bývá takové setkání se zcela jiným způsobem myšlení velkým překvapením, někdy až šokovým stavem. Pro pedagoga však vzniká vhodná situace pro vysvětlení zvláštností filosofického způsobu myšlení, psaní a čtení filosofických textů. Vždyť teprve údiv a pochybování jsou důležitými předpoklady pro vstup

<sup>9</sup>Pojetí zápasu se u obou filosofů liší. R. Palouš píše o výchově jako o zápasu, v němž „člověk pečeje o bližní a vzdálené, snaže se je vyzbrojit pro svět, v němž jest jim žít a umírat“ (Palouš, 1996, s. 7). Patočka mluví o zápasu ve výchově jako o boji mezi vychovatelem a vychovancem o vliv na utváření života vychovance (podrobněji viz Patočka, 1996, s. 410).

<sup>10</sup>Studium úspěšně absolvovalo více než 100 posluchačů.

na cestu nového poznávání. Studentovi je tedy poskytnut klíč, jak samostatně pracovat s rozsáhlejším textem.

Závěrečné kolokvium je vhodné uspořádat až na konci prvního semestru, průběžně je nutné stav rozpracovanosti zápočtových prací konzultovat, ale není vhodné současně požadovat i definitivní podobu zadání zápočtové práce. Teprve proces prezentace a obhajoby vlastní práce i možnost být v roli posluchače, případně oponenta, dotváří studentovu představu o problému a formuje jeho schopnost porozumět myšlenkovému konceptu druhého člověka. Studenti pak vítají možnost své práce dokončit, dovést do finální podoby. Při tomto postupu je možné pozorovat méně formální přístup ke zpracování požadovaných zadání.

I když absolvování předmětu Základy filosofie výchovy v kurzu pedagogické způsobilosti určeného pro učitele odborných předmětů ve vojenském školství, kde většina frekventantů neabsolvovala žádnou předchozí důkladnější průpravu ve společenských či humanitních vědách, představuje značnou zátěž jak pro studenta, tak pro pedagoga, přináší vynaložené úsilí své výsledky.

Studentům, dle jejich vyjádření v rozhovorech, umožňuje filosofie výchovy pochopit složitost a mnohoúrovňovost procesu výchovy a vzdělávání, což vytváří dobré předpoklady pro studium dalších důležitých pedagogických disciplín i porozumění roli učitele, jeho moci i bezmoci v pedagogické práci, vede je k tříbení vlastních východisek pedagogické práce, plní tedy požadovanou roli reflexe i sebereflexe. Zároveň také dává představu o celku výchovy, umožňuje identifikovat podstatné elementy výchovy a učí je vnímat výchovu a vzdělávání v určitých kontextech, z nichž je teprve možné číst smysl výchovného počínání jednotlivců, či institucí. K tomu je však nutné překonat jisté bariéry – jednak předsudky vůči filosofii jako takové, jednak bariéry spočívající v jiném myšlenkovém konceptu, který pracuje se speciálním pojmovým aparátem a spoléhá na vyvinuté abstraktní myšlení, na rozdíl od myšlenkové práce s přesnými daty, naměřenými hodnotami.

Přináší také ve vztahu k tematickému zaměření předmětu sice sekundární, ale ve vztahu k zaměření celého kurzu důležitý efekt. Prožitek setkání s neznámým. Tento stav učitelé zažívali v době, kdy sami byli ještě studenty, ovšem s dobou setrvání v oboru se povědomí o tom, co sami prožívali, postupně vytrácí. Navíc každý jedinec tento prožitek zpracoval různě. Pro pedagogickou komunikaci je však klíčový. Přispívá k odpovědi na otázku: Jak dosáhnout empatie při komunikaci se studentem?

Předmět Základy filosofie výchovy může být užitečný i pro samotné pedagogy participující na výuce v kurzu. Pokud je umístěn na začátku studia, umožňuje lépe vstřebat množství pedagogických směrů a škol, či vytváří dobrý základ pro porozumění významu i zvláštnostem sociální stránky pedagogické komunikace.

## 1.11

# Motivace žáků ZŠ a studentů SŠ ke studiu technických oborů

Lenka Kretschmerová

Mezi dnešními dětmi a mládeží, která se rozhoduje o výběru oboru střední školy resp. vysoké školy, se kterými je spojen také výběr budoucího směrování a zaměstnání, nepatří technické obory mezi příliš žádané (s výjimkou informačních technologií). Pro žáky ZŠ jsou přírodovědné předměty jako je matematika, fyzika a chemie „suchou“ vědou, která je neoslovuje. Stejný problém s vnímáním přírodovědných předmětů mají i studenti všech typů gymnázií. Snižující se počet studentů technických oborů SŠ a snížení zájmu o přírodovědné předměty (matematiku, fyziku a chemii) na gymnáziích znamená pro technické fakulty vysokých škol snižování počtu zájemců o studium. Tento dlouhodobý trend je pro průmyslově zaměřený stát, kterým Česká republika je a historicky vždy byla, velmi alarmující. V průmyslu začínají chybět pracovníci technických profesí a to by do budoucna mohlo vést k přesunu závodů nadnárodních společností, které zde vznikly díky vysoké technické vzdělanosti populace, do zahraničí.

Dále bude nastíněna cesta – motivační strategie, kterou se vydala Technická univerzita v Liberci ve spolupráci se Střední průmyslovou školou strojní a elektrotechnickou a vyšší odbornou školou Liberec v rámci aktivit projektu ESF CZ.1.07/2.3.00/09.0103 – Podpora a motivace žáků základních a středních škol k jejich budoucímu zapojení do výzkumu a vývoje v technických oborech. Pro projekt byl vytvořen zkrácený název „STARTTECH – Začni s technikou“. Motivační strategie má za úkol zvýšení zájmu o techniku a přírodovědné obory u všech definovaných zájmových skupin tj. především žáků a studentů ve věku 6–19 let a zaměřuje se více na volnočasové aktivity této věkové skupiny. Součástí motivační strategie je i podpora učitelů přírodovědných a technických předmětů základních a středních škol v regionu.

Motivační strategie má několik fází a cílem příspěvku je jednotlivé fáze stručně popsat a nabídnout základní informace o jejich použití. Všechny fáze motivační strategie se dají používat samostatně a jsou vhodné pro různé druhy aktivit, které je možno pro veřejnost připravovat v daleko komplexnější rovině zpřístupňování výsledků vědy široké veřejnosti, než které jsou uvedeny zde.

Vzhledem k tomu, že rok 2012 je posledním rokem řešení projektu „STARTTECH – Začni s technikou“, jsou zde po 3 letech společného vývoje a rozvoje motivační strategie prezentovány jednotlivé vytvořené a realizované etapy motivace zájmu žáků, studentů i jejich rodičů a veřejnosti o techniku a přírodovědné obory i současné výsledky, které zvolená strategie ve vývoji zájmu o technické obory na středních školách v regionálním školství přináší. Jednou z klíčových oblastí koncepce dalšího rozvoje spolupráce mezi TUL a SPŠSE je posouzení vlivu spolupráce na zájem mládeže o studium na spolupracující střední škole. Jeho výsledek je i předpokladem pro sledování trendu setrvání u zájmu o techniku u dětí a mládeže, kteří se na projektu „STARTTECH – Začni s technikou“ v době jeho trvání zúčastnili.

Druhou klíčovou oblastí hodnocení výsledků realizovaného projektu je regionální dopad projektu v jednotlivých letech jeho realizace. Ten vede k zvýšení povědomí

o vývoji a vědě na TUL a je základem pro případný rozvoj užší spolupráce vysoké školy s průmyslovými a dalšími středními školami v okolních regionech.

Vytvořená motivační strategie není konečná, bude univerzitou společně se SPŠSE a dalšími středními školami regionu dále rozvíjena v novém projektu. Jeho nově plánované motivační prvky (jsou teprve v myšlenkách a nápadech, proto nejsou označeny termínem „fáze motivační strategie“) jsou zde v hrubých rysech pouze nastíněny ve formě plánovaných aktivit, pro které se motivační fáze teprve budou tvořit. Motivační strategie se v novém projektu rozšiřuje více na studenty SŠ a VŠ – mladé vědce v technických oborech výzkumu a vývoje. Dalším rozšířením motivační strategie budou v novém projektu aktivity vedoucí ke zvýšení zájmu a informovanosti o technice, vědě a výzkumu určené široké veřejnosti. Posun zájmu realizátorů projektu k mládeži, široké veřejnosti a celým rodinám je dán především zájmem již zapojených dětí dále rozvíjet své získané vědomosti a dovednosti a zájmem rodičů a známých dozvědět se také něco z oblasti, o které se jejich dítě/deti zajímají. Nadaným mladým lidem pak chceme umožnit větší zapojení do vědeckého procesu reálného výzkumu již v době studia střední školy.

Ve všech fázích motivační strategie byla při jejich tvorbě a realizaci využita především metoda heuristických experimentů, jejímž hlavním záměrem je nalézt dosud neznámou zákonitost zkoumaného jevu a metoda verifikačních experimentů, kde si studenti ověřují či vyvracejí určitý známý jev nebo poznatek získaný deduktivně v diskusi nebo na základě předchozího uvedení do problému vyučujícím a následné diskusi. V některých případech pak je ještě využita metoda kvalitativní, kdy je prokazována existence či neexistence jevu. Experimenty se celkově jeví jako velmi účinné populárně-naučné metody pro zaujetí dětí i široké veřejnosti. Pro využití experimentů i dalších úloh byly vypracovány pracovní listy, které jsou svou náročností přizpůsobeny věku. U některých fází motivační strategie jsou experimenty doplněny jen krátkým výkladem nebo naopak podrobnějším výkladem s prezentací v PowerPointu. Rozvoj manuální zručnosti je pro experimenty a výrobu výrobků podmínkou a je opět přizpůsobena věku dětí.

### 1.11.1 Motivační strategie

Dostupnost techniky, především počítačů, multimedialních mobilů, tabletů atd., je dnešními dětmi a mladými lidmi chápána jako něco samozrejmého a zcela nezbytného pro jejich život. V dnešním světě snad neexistuje malé dítě, které by tlačítka a barevné obrazovky neznalo a které by jimi nebylo přitahováno. Ovládání řady technických novinek zvládají děti a mládež naprostě přirozeně a daleko lépe než jejich rodiče. Přesto nebo spíše právě proto se řada z nich ani nepozastaví nad otázkou: „Co je uvnitř?“. Děti se stávají pouhými konzumenty již vytvořených aplikací a jen málokteré z nich se bez přispění rodičů či jiných dospělých zajímá o to, jak je technika vyrobena a proč funguje právě takhle. Zároveň klesá obliba přírodovědných předmětů, které se nestáčí naučit, ale je nutno jejich zákonitostem i porozumět. Avšak tam, kde tyto předměty učí pedagogové, kteří se zamýšlejí nad motivací dětí a kteří používají pro vysvětlení přírodních jevů a zákonitostí pokusy a experimenty či jiné názorné pomůcky, tam obliba těchto předmětů prudce stoupá a je základem pro rozvoj a další směřování při výběru střední či vysoké školy.

Všechna výše jmenovaná zjištění byla důvodem, proč jsme se společně s průmyslovou školou, která sídlí v blízkosti hlavního areálu TUL, rozhodli realizovat projekt, který otevře obě školy žákům základních a středních škol a pokusíme se vytvořit motivační strategii pro zvýšení zájmu žáků a studentů o techniku nejen z pohledu uživatele, ale

především z pohledu tvůrce a realizátora jednoduchých úloh. Motivace je pro každého člověka důležitá a je pro něj „hnacím motorem“, proč určitou činnost vykonává a proč jí věnuje svou energii a čas. Motivace se tedy nemůže týkat jen dětí a mládeže, ale musí být zaměřena i na rodiče a prarodiče, kteří jsou především u menších dětí rozhodující při vyhledávání a výběru jejich volnočasových aktivit.

Vytvořená motivační strategie je rozdělena na několik stupňů – fází, které na sebe v naší koncepci vzájemně navazují. Jejich velkou výhodou je, že se dají aplikovat i samostatně a dále rozvíjet. Stupně naší motivační strategie nejsou rozděleny striktně podle věku, ale podle časové náročnosti pro účastníky, potřebných dovedností pro zvládnutí aktivity a hloubky získaných znalostí, které účastníci získají.

### 1.11.2 Počáteční fáze motivační strategie – Putování za technikou

Prvními kroky, které jsme začali podnikat, abychom zvýšili zájem dětí o techniku v úplně jiném stylu, než je hraní her u PC, bylo zavedení sobotních akcí „Putování za technikou“ resp. „Putování za vědou a technikou“. Tato aktivita je určena pro rodiče s dětmi a děti do cca 15 let. Pro účastníky jsou připraveny zábavné trasy po budovách univerzity i zhruba 500 m vzdálené budově střední průmyslové školy. Na startu obdrží účastníci kartičky se zakreslenými trasami a stanovišti – délka tras je různá, aby si účastníci mohli vybrat pro ně optimální fyzickou zátěž. Na trase jsou pro účastníky připraveny zajímavé technické úkoly a soutěže, které s krátkým vysvětlením rozvíjí jejich manuální zručnost i zvídavost. Úkoly a soutěže jsou na každém stanovišti diferencovány podle věku účastníků a netrvají déle než cca 10–15 minut. Za splnění úkolu či absolvování soutěže dostávají účastníci na stanovištích razítka jako při orientačním běhu. Po proběhnutí prvních dvou těchto sobotních akcí se ukázalo, že se jich účastní i lidé ze vzdálenějších lokalit, kteří je berou jako zajímavou sobotní aktivitu pro celou rodinu. Protože se zvýšila účast rodičů s velmi malými dětmi, rozhodli jsme se pro další akce značení tras doplnit i informacemi o dostupnosti stanovišť – jejich případný bezbariérový přístup.

Jednotlivá stanoviště nesou pro děti zajímavé názvy, jako jsou: „Světlocuk“, „Teplokuk“, „Flekfrnk“ apod. Volba takto nezvyklých názvů má vyvolat zvídavost rodičů i dětí, co se za tak podivnými názvy skrývá. Na stanovištích jsou účastníci seznámeni s tajemným tématem – pro vybrané názvy to bylo: seznámení s fotovoltaikou a vlivem druhu světla na účinnost fotovoltaických článků odzkoušená na chodu motorku letadla připojenému k fotovoltaickému článku; seznámení s funkcí termokamery a vyzkoušení rozdílu mezi viditelností záření okem a termokamerou; seznámení se specialitami textilních „zázraků“ kolem viditelnosti nápisů (obrázků) po ozáření určitým typem záření či změna barvy aplikace při zahřátí a ochlazení apod.

Při tvorbě této fáze je využita především metoda verifikačních experimentů, kterým předchází krátký výklad – max. 5 minut. Výkladem a v případě zájmu i diskusí je pak doplněn i výsledek experimentu. V této fázi je využito i možnosti stavění velmi jednoduchých výrobků, jejichž výroba nesmí trvat déle jak 10–15 minut.

Je myšleno i na motivaci, která má zajistit zájem účastníků projít si celou zvolenou trasu. Za odevzdání vyplněné karty se všemi razítky, která bylo možno na zvolené trase získat, pak mají účastníci na závěr možnost opéci si buňty v kovářské výhni i získat sladké odměny za počet získaných razítek.

V následných reakcích rodiče (za mladší děti) i starší děti projevili zájem dozvědět se více o některých témaech stanovišť.

### 1.11.3 Druhá fáze motivační strategie – Dny s technikou

Druhá fáze celého projektu motivační strategie byla zvolena jako prázdninová aktivita. Nazvali jsme ji „Dny s technikou“. Tato aktivita již byla koncipována jako jednodenní akce ve dnech prázdnin a je určena jen pro děti ze ZŠ – tedy od 6 do 15 let. Akce je připravována v době podzimních, velikonočních, jarních i letních prázdnin. Akce jsou plánovány většinou dvou-oborově, kde je každému oboru věnováno vždy 3x45 minut. U některých akcí bývá i vzhledem k tématu určen věk, pro který je program určen. Na akci se musí účastníci přihlásit přes webovský portál projektu a některé vypsané akce bývají plně obsazeny do druhého dne po zveřejnění.

Vzhledem k velkému věkovému rozptylu dětí při sestavování skupin, jsou praktika v laboratořích organizována pro cca 10 účastníků a výuka je, pokud to je možné, i diferencována a upravena pro různé věkové kategorie účastníků. Účastníci během jednoho dne projdou dvěma pracovišti. Na každém stráví 3 hodiny a k praxi se zde již úměrně věku přidává vysvětlení teorie sledovaných jevů. Na většině pracovišť účastníci dostanou pracovní listy, kde mají návody na provedení vlastních experimentů. Velmi žádanou motivací, především pro děti do cca 12 let, je odnést si vlastní výtvar domů a pochlubit se, případně věnovat výtvar někomu z rodiny. Proto jsou praktika pro mladší účastníky většinou zaměřena spíše na rozvoj manuálních dovedností. Vytvořený „výrobek“ si účastníci odnáší domů.

Na pracovištích se většinou využívají experimentální metody heuristické a verifikační doplněné výkladem s využitím dalších metod výuky laboratoří jako jsou demonstrační či laboratorní úlohy strukturované a otevřené. Pro jejich zpracování jsou vytvořeny Pracovní listy, které vedou celým experimentem či úlohou a jsou doplněny mnoha otázkami a podněty pro další přemýšlení (následnou dedukci) a diskusi. Některá pracoviště pak využívají i prezentace v PowerPointu s animacemi k uvedení do problematiky. Velkým lákadlem jsou pro účastníky výrobky, které si v rámci pobytu na pracovišti mohou vyrobit. 3 hodiny pobytu již dávají prostor pro kombinaci více metod a postupů výuky na pracovišti.

### 1.11.4 Třetí fáze motivační strategie – Nezávazné cykly kurzů

Někteří účastníci se zhruba po roce konání „Dnů s technikou“ začali ptát na další akce v oboru, který je zaujal. Chtěli znova přijít, ale s tím, že by v laboratořích chtěli vidět ještě něco dalšího. Toho jsme využili k dalšímu posunu motivace účastníků – k opakování i když nepravidelné účasti na dalších akcích. Řada pracovišť postupně vytvořila nezávazný cyklus kurzů v rámci svého oboru. Jednalo se především o textilní chemii a elektrotechniku. Každý termín měl omezený počet míst a po vypsání na internetových stránkách projektu „STARTTECH“ byl umožněn zápis všem zájemcům do vyčerpání míst. Velmi brzo nám začaly chodit ohlasy rodičů dětí, které cyklus oboru zaujal a které se na některý vypsaný kurz kvůli rychle vyčerpané kapacitě nemohly přihlásit. Tento podnět nás vedl k vytvoření programu zatím poslední fáze vytvořené a zrealizované motivační strategie s názvem „Dětská univerzita“. Třetí fáze motivační strategie tak byla utlumena a cykly kurzů jsou dále využívány spíše jako obměna oborových kurzů druhé fáze v době letních prázdnin, kdy dochází k opakování účasti zájemců a střídání dovolených pracovníků univerzity i průmyslové školy.

V této fázi tvořené motivační strategie došlo k dalšímu posunu spolupráce mezi univerzitou a průmyslovou školou. Především u elektrotechniky došlo k užšímu propojení, protože na přípravě pracovních listů i nápadů na výrobky se začali společně podílet pracovníci univerzity i průmyslové školy. U řady kurzů došlo k nastavení vzájemné

zastupitelnosti na pracovištích. Pro určité kurzy dochází k vzájemné zápůjčce zařízení. Tím byla nastavena i technická podpora přístroji ze strany univerzity a recipročně i možnost předvádět jednodušší experimenty na přípravcích průmyslové školy na univerzitě.

Díky koordinaci mezi pracovišti na TUL a SPŠSE i mezi jednotlivými pracovišti TUL došlo k optimalizaci pracovních listů a inspiraci v jejich sestavování. Metody výuky a jejich využití jako nástroj motivace tak jsou daleko účinnější a pro účastníky zajímavější. Vzájemná zastupitelnost a propojenost mezi univerzitou a průmyslovou školou je opět motivačním faktorem, který děti láká. I když občas projdou opakováně stejným kurzem, každý pracovník vnáší do oboru svou osobnost.

### 1.11.5 Čtvrtá fáze - Dětská univerzita

Poslední vytvořenou a zrealizovanou fází motivační strategie je „Dětská univerzita“, která má za úkol přitáhnout trvalý zájem účastníků k technice a přírodovědným obořům a hraním si na studium na vysoké škole motivovat účastníky k trvalému rozvoji technických znalostí a dovedností. „Dětská univerzita“ je určena pro žáky ZŠ a ve vyšších ročnících i SŠ. Tato volnočasová aktivita již má podobu zájmového kroužku a nese v sobě prvky klasické výuky, přípravy na budoucí povolání a hry. Zaměřili jsme se na vybudování systému vyhledávání a následné dlouhodobé práce s talentovanou mládeží. Motivací pro účastníky je nejen výsledný „produkt“, kterým je u elektrotechniky robotické auto, u strojařů vlastnoručně vyrobený hlavolam či návrh auta, u chemie spousta experimentů a dalších mezivýstupů, ale i získání znalostí a možnost pokračovat v tvorbě doma.

Studenti „Dětské univerzity“ dochází jeden školní rok na TUL (2. stupeň ZŠ a SŠ) nebo na SPŠSE (1. stupeň ZŠ), kde si ve svém volném čase (odpoledne, víkendy) zkouší, co obnáší studium na vysoké škole. Absolvují ve stylizované formě veškeré náležitosti VŠ studia – přijímací řízení na vybraný obor studia, imatrikulaci, navštěvují speciálně pro ně připravené přednášky, teoretické semináře i praktická cvičení v laboratořích. V průběhu studia si mají možnost zapsat i nepovinné předměty – ty jsou vypisovány na termíny kratších prázdnin (podzimní a velikonoční). Studenti zpracovávají semestrální práce a závěrečnou práci, kterou veřejně obhajují před komisí za přítomnosti rodičů, kamarádů nebo spolužáků. Po úspěšné obhajobě závěrečné práce studenti prožijí i „promoci“ a závěrečný výlet. Jak je z popisu zřejmé, jsou děti trvale zapsány na konkrétní „obor studia“ a tím odpadl problém s opakováním zápisem na cyklus kurzů.

Stejně jako při prázdninových aktivitách děti pracují v malých skupinách po cca 10–15 účastnících, kteří již mají obdobné znalosti v rámci přírodovědných a technických předmětů. Při práci se studenty je kladen důraz na interaktivitu výuky a rozvíjení tvůrčího potenciálu účastníků. Proto je tato aktivita vhodná především pro talentovanou mládež z Liberce a okolí, ale víkendových programů se účastní i děti dojíždějící pravidelně cca 100 km (víkendové studijní programy probíhají jako celodenní jednou za 4–5 týdnů).

Zde je již plně simulováno studium s využitím všech metod experimentů, laboratorních úloh i teoretických přednášek, které plně rozvíjí komplexní znalosti účastníků. Při sestavování pracovních listů bylo nutno jít do větší hloubky studovaných oborů s ohledem na znalosti účastníků ze základní školy. Heuristické a verifikační metody experimentů dávají dostatečný prostor přizpůsobit průběh experimentů znalostem účastníků a rozdíly mezi jejich znalostmi se časem díky jejich zájmu a motivaci stírají.

### 1.11.6 Motivace rodičů

Jak již bylo řečeno výše, pro směřování a volbu volnočasových aktivit je vždy důležitý názor a podpora rodičů, resp. prarodičů. Ti se snaží najít pro své děti vhodné volnočasové aktivity. Pro rodiče s technickým vzděláním jsou naše aktivity zajímavé jako možnost ukázat dětem svůj obor, co vystudovali. Další motivací je jistě i skutečnost, že představený projekt je realizován v rámci projektů ESF a účast v něm je pro děti zdarma a bez dalších nároků na materiální vybavení. Přesto nelze říct, že je vše zadarmo. Především u dětí ze vzdálenějších lokalit je nutno zmínit nutnost doprovodu dětí na sobotní aktivity.

V rámci další motivace rodičů jim bylo umožněno zúčastnit se i některých zajímavých přednášek, či si nějaký zajímavý jev s dětmi v laboratoři přímo vyzkoušet. Této možnosti část rodičů využila a jejich zájem nám byl inspirací pro další aktivitu, která bude představena dále.

Největší motivací rodičů k zápisu dětí ke studiu na „Dětské univerzitě“ je pro rodiče a především prarodiče účast na slavnostní imatrikulaci, obhajobě závěrečné práce a slavnostní promoci.

### 1.11.7 Výsledky realizované motivační strategie

Hlavní zájmové skupiny v projektu tvorby a realizace motivační strategie lze definovat:

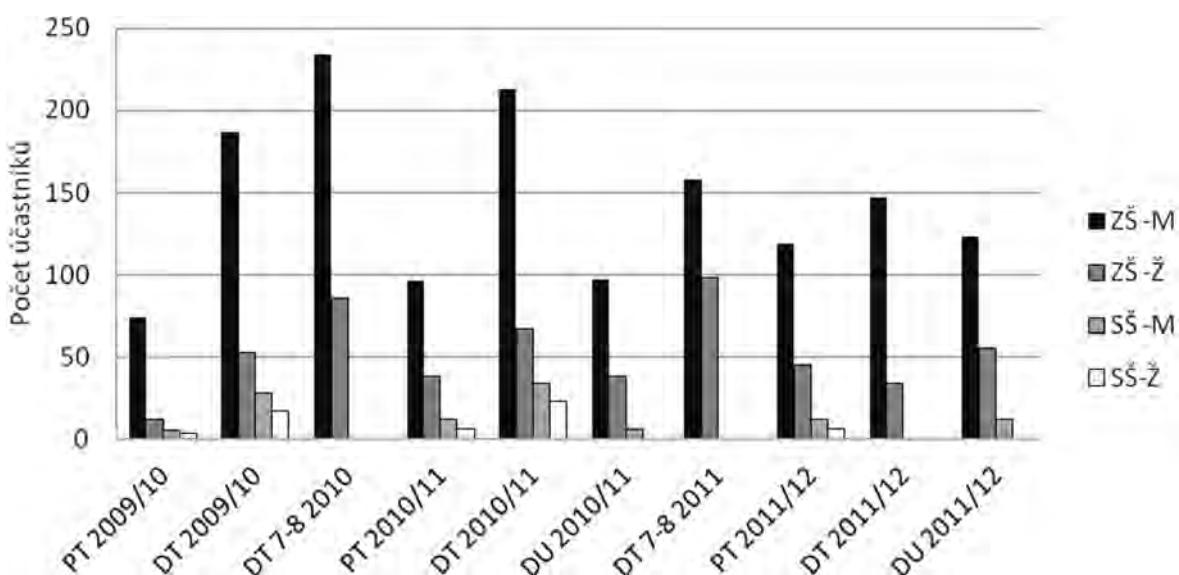
- žáci ZŠ* – tvoří hlavní zájmovou skupinu, pro kterou jsou především všechny vytvořené a využité fáze motivační cesty určeny. Tuto skupinu tvoří nejen žáci ZŠ, ale i žáci víceletých gymnázií z primy–kvarty;
- žáci SŠ* – do této skupiny patří studenti odborných středních škol a studenti gymnázií. V případě víceletých gymnázií pak studenti kvinty–oktavy;
- rodiče* – jsou spojeni s oběma předchozími skupinami, ale jejich ohlasy se váží většinou na skupinu žáků ZŠ.

Můžeme rozeznat několik skupin úrovní, v rámci kterých lze hodnotit výsledky realizované motivační strategie, které byly v průběhu projektu vyhodnocovány:

- Účast zájmových skupin – zde se zaměříme především na skupinu *a) žáci ZŠ* a skupinu *b) žáci SŠ*. Na Obr. 1.16 je zobrazena účast na jednotlivých aktivitách v průběhu projektu. Je zde zohledněno i genderové rozložení těchto dvou skupin účastníků. Díky tomuto rozdělení je vidět, že zastoupení dívek (žen) je především u aktivit v době letních prázdnin velmi výrazné.

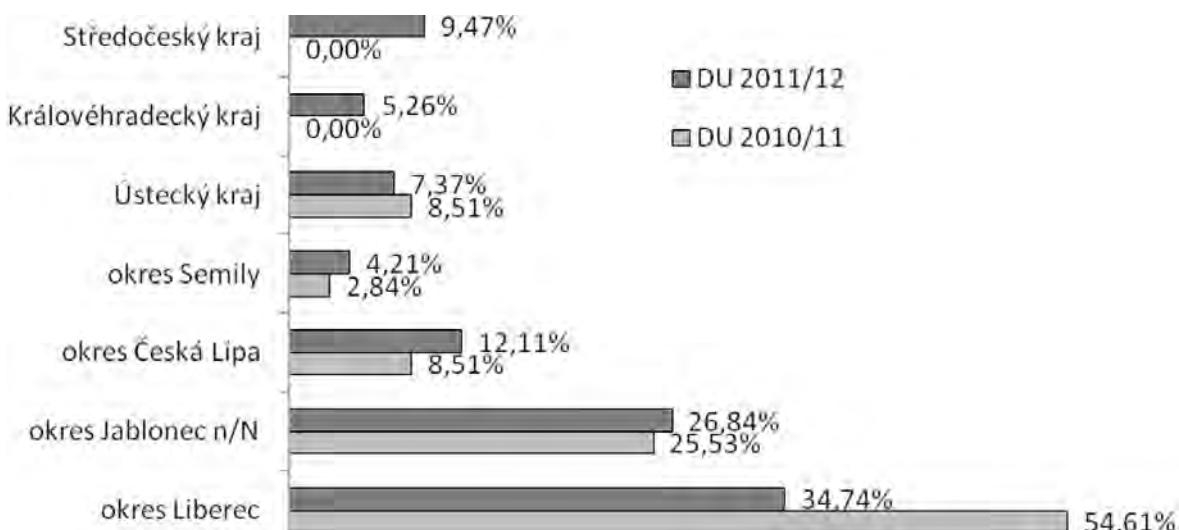
Zvyšující se počet účastníků jednotlivých aktivit není jen důsledkem vlastního public relations (dále jen PR) projektu na webu projektu, TUL a SPŠSE, ale i PR, které dělají aktivitám spokojení účastníci a pedagogové přírodovědných předmětů některých škol. Útlum počtu účastníků v letní prázdninové aktivitě „Dny s technikou“ (DT červenec až srpen 2011) byl zapříčiněn menším počtem realizovaných akcí.

- Z obr. 1.16 je na poměru počtu účastníků aktivit „Dny s technikou“ a „Dětská univerzita“ v letech 2010/11 a 2011/12 vidět, že s postupem času se zájem účastníků pomalu přesouval z aktivit zaměřených na krátkodobé motivace k těm dlouhodobějším. Regionální rozložení účastníků – tato úroveň hodnocení je výsledkem motivační strategie především u skupiny *c) rodiče*, protože především skupina *a) žáci ZŠ* žijící mimo Liberec jsou v případě jednodenních aktivit závislí na dopravě, kterou jim ve většině případů rodiče zajišťují. Na Obr. 1.17 je zobrazeno regionální rozložení



Zdroj: Vlastní zpracování prezenčních listin účastníků v aktivitách projektu ESF CZ.1.07/2.3.00/09.0103 – Podpora a motivace žáků základních a středních škol k jejich budoucímu zapojení do výzkumu a vývoje v technických oborech

Obrázek 1.16. Srovnání počtu účastníků na jednotlivých stupních motivační strategie v průběhu projektu – Putování za technikou (PT), Dny s technikou (DT) a Dětská univerzita (DU) doplněné časovým obdobím



Zdroj: Vlastní zpracování prezenčních listin účastníků v aktivitách projektu ESF CZ.1.07/2.3.00/09.0103 – Podpora a motivace žáků základních a středních škol k jejich budoucímu zapojení do výzkumu a vývoje v technických oborech

Obrázek 1.17. Regionální rozložení domovské ZŠ/SŠ účastníků „Dětské univerzity“ (DU) v letech její realizace

základních, resp. středních škol (u osmiletých gymnázií) účastníků sobotní výuky „Dětské univerzity“, na kterém je vidět výsledek motivace rodičů k pravidelné účasti jejich dětí na výuce. Je zde zdokumentováno zvyšující se povědomí o dlouhodobých aktivitách projektu „STARTTECH – Začni s technikou“ v okolí jeho realizace. Příčiny zvyšujícího se počtu účastníků ze sousedních regionů jsou stejně jako v bodě 1 dány dobrou PR na všech úrovních. Liberecký kraj je rozdělen na okresy, ostatní kraje jsou uvedeny bez dalšího dělení. V roce 2011/12 byl počet účastníků o 30 % vyšší než v roce 2010/11.

Tabulka 1.19

*Přijímací řízení na SPŠSE Liberec*

Pro šk. rok	Max. počet přihlášek 1 žáka	Počet přihlášek	Počet míst	Počet přijatých	Rozdíl	Počet oslovených žáků 9. tříd	Přihlášku podalo	Procento úspěšnosti
2010/11	3	399	180	176	-4	50	34	68
2011/12	3	352	180	162	-18	65	46	71
2012/13	2	357	180	180	+38	118	98	83

Zdroj: Střední průmyslová škola strojní a elektrotechnická a Vyšší odborná škola Liberec, údaje o počtu přihlášených a přijatých žáků a o počtu oslovených žáků v rámci projektu ESF CZ.1.07/2.3.00/09.0103 – Podpora a motivace žáků základních a středních škol k jejich budoucímu zapojení do výzkumu a vývoje v technických oborech

- Zájem o studium na SPŠSE – v průběhu jednotlivých aktivit byli v rámci projektu osloveni žáci devátých tříd ZŠ. V Tabulce 1. 19 je pak uveden přehled zájmu a výsledků přijímacího řízení na SPŠSE. I přes demografický pokles počtu dětí a letošní změně v počtu podaných přihlášek je na převisu 38 zájemců o studium jasně vidět, že díky vytvořené a realizované motivační strategii zájem o studium technických oborů vzrostl. Svědčí o tom i procentní poměr oslovených dětí – účastníků některé z aktivit projektu a počtu podaných přihlášek těchto dětí.

#### *Možné rozšíření motivační strategie*

V dalších fázích rozvoje motivační strategie chceme využít všech získaných zkušeností a zaměříme se především na rozšíření motivační strategie speciálně pro talentované žáky posledních ročníků ZŠ, na studenty středních a vyšších odborných škol, studenty vysokých škol i širokou veřejnost. Studentům se budeme snažit více přiblížit studentský život na vysoké škole a práci vědců a vědeckých týmů. Široké veřejnosti poodhrneme „závoj tajemna“ rozprostírající se kolem vývoje a výzkumu, který je na univerzitě realizován. Plánujeme připravit a realizovat následující další fáze motivační strategie.

#### *Mentoringový program*

Pro studenty středních a vyšších odborných škol bude připravena nabídka mentoringového programu, v rámci kterého bude každý vybraný jedinec několik dní „stínovat“ „svého“ studenta magisterského nebo doktorského studijního programu, případně výzkumného pracovníka TUL, a poznávat jeho běžný školní či pracovní den. Pobyt na univerzitě bude několikadenní, nepůjde tedy jen o exkurzi, ale o pohled na skutečný život a práci studentů či vědců TUL. Z odpovědí ankety plyne, že zájem vyzkoušet si mentoringový program 33 % (se studentem VŠ) resp. 12 % (s výzkumným pracovníkem) respondentů – účastníků projektu „STARTTECH – Začni s technikou“ a projektu „Nové talenty“.

#### *Vědecká líheň*

Tato aktivita je určena vybraným studentům posledních ročníků středních a vyšších odborných škol i vysokoškolským studentům. Studenti se budou se svými nápady hlásit do výběrového řízení, ve kterém komise specialistů propagace vědy a výzkumu v daném oboru posoudí realizovatelnost myšlenky, předpokládané náklady na její

realizaci a jejich úměrnost. V případě schválení studentovi přidělí vhodného lektora, který jej v součinnosti s technikem „Vědecké líhně“ povede při vlastní realizaci a bude mu zajišťovat materiál a pomůcky, případně zajistí i odborné konzultace a proškolení v potřebných znalostech. Realizované nápady pak budou sloužit jako motivace pro další studenty (Příklady táhnou), případně i jako inspirace pro výzkumné týmy.

#### *Budujeme mosty*

Aktivita se zaměřuje na komunikaci univerzity s širokou veřejností akcemi cílenými na dospělé aktivní jedince se zájmem o výsledky vědy a výzkumu, ale také na zapojení celých rodin, například formou kombinovaných zážitkových aktivit.

## 1.12

# Informační a čtenářská gramotnost

Věra Radváková

Současný svět stojí na moderních technologiích, které umožňují vytvářet a šířit informace v téměř neomezeném množství. Nestačí relevantní informace pouze získat, nutnou podmítku úspěchu představuje především porozumění danému textu a také vidět novou informaci v různých souvislostech. Souvislosti v daném oboru i dobový kontext patří k celkovému vyznění textu a nelze je podceňovat. K osvojení informační hodnoty je nutné text správně interpretovat.

Rozumět informacím a ovládat informační a komunikační technologie se stává základem téměř všech činností. Budeme-li parafrázovat Alberta Einsteina, „kontrakce času a dilatace informací“ vede k nezastupitelné práci se všemi složkami informatiky. Důležité změny, kterými prošly informační a komunikační technologie, přinesly zásadní změnu ve zpracovávání informací. Můžeme hovořit o demokratizaci techniky a anarchii zpracování obsahu informací. Vidíme dva póly informace – přesnost a neurčitost. Informační gramotnost a čtenářská gramotnost by se měly navzájem doplňovat. Získat informace je dnes po technické stránce jednoduché, o to větší jsou nároky na schopnost informaci správně ověřit, pochopit, použít a zapojit do nutných souvislostí.

Informační a čtenářskou gramotnost lze zkoumat z několika aspektů. V příspěvku se tomuto tématu věnujeme zejména z hlediska odborných prací vysokoškolských studentů, jejich schopnosti samostatné práce při hledání informací a především při jejich vyhodnocování. Široká dostupnost informací, nové způsoby jejich vyhledávání, nové technologie mají dopad na myšlení i na způsob vypracovávání odborných prací. Jedná se hlavně o práce bakalářské a diplomové. Při obhajobách těchto prací a při jejich důkladné analýze zjišťujeme, že posluchači vysokých škol, které nejsou primárně humanitně zaměřené, se stále více soustředí jen na vyhledávání konkrétní informace v co nejjednodušší podobě. Jako základní zdroj využívají internetový vyhledávač, s jehož pomocí informaci i konfrontují a ověřují. Nezabývají se často jejím historickým vývojem ani dalšími informacemi, které s ní mohou mít těsnou souvislost. Setkáváme se dokonce se situacemi, kdy si studenti řádně nezjistí původ zdroje, který citují. Můžeme usuzovat, že stále více dochází k určitému podceňování odborné literatury a primárních zdrojů. Před vypracováním literárních rešerší bývá upřednostňována praktická či výzkumná část, která není podložena řádnou teorií. Často chybí analýza již získaných zkušeností v dané problematice a návaznost na práce, které k danému tématu napsali zkušení odborníci. Z toho i vyplývá, že posluchač vysoké školy se snaží zdůvodnit, co je přínosem jeho diplomové práce, ale ve skutečnosti se často o žádný přínos nejedná, protože vše již bylo někdy řečeno.

K získání konkrétní informační hodnoty je nutné text správně interpretovat. S informační gramotností tedy velmi úzce souvisí i aktuální otázka čtenářské gramotnosti. Jedná se o schopnost posluchačů českých vysokých škol interpretovat odborný text. O schopnost provést důkladnou analýzu, vyhledat kontext dobový i vědecký, který je potřebný nejen ke správnému porozumění, ale především k následnému vlastnímu výkladu. Informační i čtenářská gramotnost jsou součástí tzv. funkční gramotnosti. Nutno podotknout, že to, co platí z hlediska funkční gramotnosti pro člověka jako jednotlivce,

lze pozorovat i jako celospolečenský jev. Prvotní otázka „Umíte číst, psát a počítat?“ již v současném světě nepředstavuje adekvátní nástroj, jak zjistit gramotnost člověka. Odborníci se shodují, že gramotnost spočívá nejen v základní znalosti čtení, psaní, počítání, ale především ve schopnosti těchto znalostí kontextuálně využívat (Rabušicová, 2009). Gramotnost tak znamená schopnost orientovat se ve světě informací a schopnost těchto informací dále využívat.

### 1.12.1 Informační gramotnost

Výklady tohoto pojmu prošly dlouhým vývojem a je možné spatřovat proměny jeho významu. Termín informační gramotnost poprvé použil prezentor Information Industry Association, Paul Zukowski, již v roce 1974. Podle něj informačně gramotní lidé jsou ti, kteří jsou schopni používat informační zdroje při práci, kteří při řešení problémů využívají širokou škálu technik a nástrojů. Potřeba zpřesnit definici informační gramotnosti nastala na přelomu století, ve chvíli prudkého rozvoje informačních technologií. (Hassan, 2008) Často používaná definice je z roku 1989, byla formulována ve zprávě Komise pro informační gramotnost: „Informačně gramotní lidé se naučili, jak se učit. Vědět, jak jsou znalosti pořádány, jak je možné informace vyhledat a využít je tak, aby se z nich mohli učit i ostatní. Jsou to lidé připravení pro celoživotní vzdělávání, protože mohou vždy najít informace potřebné k určitému rozhodnutí či k vyřešení daného úkolu“ (Dombrovská, 2002). Informační gramotností je tedy míněna schopnost uvědomit si a formulovat své informační potřeby, orientovat se v informačních zdrojích, vyhledat informace prostřednictvím informačních a komunikačních technologií (dále ICT), tyto informace vyhodnotit a využít při řešení konkrétní životní situace či odborného úkolu.

Pokud je v populaci zjištěn nedostatek informační gramotnosti, mohou být jedinci velmi silně handicapovaní. Dobrá znalost moderních ICT se stává výraznou konkurenční výhodou. Roste objem a význam informací dostupných právě prostřednictvím ICT. I lepší sociální pozici mají ti, kteří s těmito technologiemi umí pracovat. Problém rozvrstvení obyvatel je označován jako digital divide (Dostál, 2010). Předcházet vzniku tohoto rozvrstvení je možné pomocí informační výchovy. Informační výchovu můžeme chápat jako proces vedoucí k cíli, kterým je právě informační gramotnost. Velice důležité je kritické zhodnocení informace, tedy textu, který informaci přináší.

Pro každý text je důležitá určitá informační hodnota. Ta má vždy dva rozměry:

- vyjadřovací rozměr informace – je vyjádřením, zobrazením něčeho (to potom tvoří tzv. obsah zprávy);
- operativní rozměr informace – tímto vyjádřením působí nějakým způsobem na příjemce.

Jazyk nabývá role prostředku vyjádření i operativního působení na příjemce. Cílem je vyjádření informace a její působení. Samozřejmě základ tkví v obsahu. Bez něj by komunikace neměla smysl. Bez komunikace však zase samotný obsah informace ztrácí smysl, stává se mrtvým faktorem. Vzhledem k jazykové formě vyjádření a operativnímu působení hovoříme vždy o textu. „Informativnost“ zahrnuje ještě další hlediska – informační otevřenost, úplnost, soběstačnost, šířku či hutnost informace. Tyto aspekty souvisejí se skutečností, že text nepředstavuje jednoduchou informaci, ale že se skládá z více elementárních informací. Text je komplexní informace, která vzniká sjednocením dílčích informací. Text jako takový provází každou informaci.

### 1.12.2 Porozumění textu jako základ čtenářské gramotnosti

Porozumění textu lze považovat za zcela zásadní dovednost v kontextu všech vědních disciplín i v rámci vysokoškolského vzdělávání. K tomu může přispět i správná interpretace odborných textů. Pojem „interpretace“ patří k nejtradičnějším, ale také nejrozporuplnějším pojmem, se kterými vědecké disciplíny operují. Diskuze posledního půl století nabízejí pečlivě argumentovaná a racionální stanoviska, odsuzující interpretaci do pozice čehosi obyčejného, tradičního a snad i přežilého. Na druhé straně stojí stejně pečlivě vyargumentované soudy, které docházejí k závěrům o nenahraditelnosti a nevyčerpatelnosti interpretačních přístupů.

Na otázku, co je to interpretace, není možné odpovědět jednoznačně. V Encyklopedii Diderot odborníci z předních vědeckých a pedagogických pracovišť definují interpretaci jako „zprostředkování, termín běžně chápaný jako výklad, objasnění, tlumočení smyslu nějakého textu, výroku apod. A jeho zprostředkování někomu, komu by jinak nebyl přístupný. Prostředník (interpret) přitom vychází z předchozích znalostí (písma, jazyka, dobových souvislostí, situace), ze studia kontextu (okolí, doby) a z tzv. předporozumění, tj. svého výchozího mínění o vykládaném jevu. To se v průběhu stále koriguje a upřesňuje, takže umožňuje další postup“ (Všeobecná encyklopédie..., 1996, s. 281).

V českém vědeckém kontextu se s ucelenou interpretační praxí setkáváme zřídka, s ucelenou teorií interpretace vůbec ne. Výzvy k nutnosti textové interpretace (adresované především školní praxi) většinou oblast interpretačních postupů, přístupů a možností vnímají jako cosi subjektivního, co nelze obecněji vymezit a stanovit. Interpretace se tak stává – ve vysokoškolském pojetí – jakýmsi čistě praktickým cvičením, obtížně vymezitelným jak z hlediska náplně, tak i z hlediska hodnocení. Interpretace textu se uskutečňuje především podle toho, kdo je interpretem textu. V nejširším pojetí můžeme k interpretům zařadit i autora odborného textu a samozřejmě čtenáře daného textu. Bereme-li v úvahu interpreta jako prostředníka, jedná se především o vědce, překladatele či v našem případě vysokoškolského učitele. Každý z nich je schopný interpretovat konkrétní text svým specifickým způsobem, podle charakteru komunikace (srov. Eco, 2004; Khol, 1989; Růžička, 1993).

Z uvedeného vyplývá, že neexistuje jednotná interpretace, ale existují jednotlivé specifické případy interpretace odborného textu podle typu recepce.

Chápeme-li interpretaci coby analýzu a syntézu zároveň, je potřeba transformovat rozebraný text do způsobu myšlení studentů, aby byli schopni vlastního výkladu. To s sebou nese nutnost umět zpracovávat a tvořivě využívat informace, postihnout význam a smysl textu, logické souvislosti. Tedy rozvíjet schopnosti oborově předmětové, ale zároveň schopnosti komunikativní a didaktické. V odborném textu má bezesporu vedoucí úlohu poznávací funkce – orientace na kontext – tzv. referenční, denotativní funkce. Neexistuje zde napětí mezi sdělením a formou. Odborný text zcela vylučuje expresivní funkci. Kontakt mezi formou a obsahem je přímý, jde o přímá pojmenování s častým využitím termínů a cizích slov. Odborný text navazuje či odkazuje na výzkum v daném oboru. I způsob přístupu k textu se tedy odvíjí od charakteru textu (Červenka, 1992).

K interpretaci textu je nezbytný přísný systémový metodický postup. Elementární metodické postupy interpretace, jejichž aplikací lze postupně dospět k porozumění sdělení, jsou určeny obecně metodologickými principy. Většinou úzce korespondují s těmi, jež mají ve vědě širší platnost. Interpretace zahrnuje, jak už bylo napsáno, porozumění textu spolu s pochopením jeho smyslu. Sleduje kontext z hlediska historického – v jakých společensko-politických souvislostech odborná studie vznikla, jaké dobové aspekty



Zdroj: R. Jakobson (1995)

Obrázek 1.18

odráží a jaký vliv mají biografické údaje o autorovi. Budeme tedy interpretovat text v rámci souvislostí společenských, ekonomických, politických, etických i filozofických. Dalším kontextem, kterému musíme při interpretaci článku, stati či monografie věnovat náležitou pozornost, je kontext odborný, popř. širší kontext vědecký. Vždyť i společenskou významnost díla můžeme výrazněji rozpoznat právě v konfrontaci s jinými díly, vzniklými v téže době, s jinými díly téhož oboru. Jde o synchronní aspekt interpretace. Stejně závažný je však i přístup diachronní. Je to otázka kontinuity či diskontinuity vědeckého vývoje.

### 1.12.3 Interpretace textu z hlediska teorie komunikace a teorie překladu

Jak vyplývá z výše zmíněných skutečností, pozice interpreta textu se dá přirovnat k práci překladatele. Překládání i interpretace je především sdělování. „Překladatel dešifruje sdělení, které je obsaženo v textu původního autora a přeformulovává (zašifrovává) je do svého jazyka“ (Levý, 1983, s. 42). Překladatel-interpret tedy překládá z cizího jazyka text autora-mluvčího. Adresátem je v tomto případě čtenář. Tradiční komunikační schéma typu – mluvčí zašifruje sdělení (poselství) (Česká terminologie zatím nemá adekvátní ekvivalent pro výraz „message“, užívaný zcela běžně od Jakobsona k Ecovi. Překlad „sdělení“ příliš zvýrazňuje dění na pólu vnímátele, „poselství“ zase na pólu odesílatele.) a adresát je následně dešifruje – zde doplňuje překladatel. Ovšem celá oblast odborné literatury je mnohem složitější. Roman Jakobson, pro něhož byla komunikační teorie v určitém období inspirací i východiskem, se při zvažování odborné komunikace dopracovává k šestičlennému schématu (Obr. 1.18):

Mluvčí (Addresser) posílá sdělení (Message) adresátovi (Addressee). Aby mělo působnost, vyžaduje sdělení nějaký kontext (Kontext, popř. Referent v jiném, poněkud mnohoznačném názvosloví), k němuž poukazuje, vnímatelný adresátem a bud' verbální, nebo přístupný verbalizaci. Dále vyžaduje kód (Code), plně nebo přinejmenším částečně společný mluvčímu a adresátovi (nebo jinými slovy, kódovateli a dekódovateli sdělení), a konečně kontakt (Contact), fyzikální kanál a psychické spojení mezi mluvčím a adresátem, umožňující oběma zahájit komunikaci a setrvat v ní (Jakobson, 1995).

Komunikačních modelů existuje v odborné literatuře mnoho variant. Liší se nejen podle přístupu jednotlivých autorů, celkovým pohledem, ale třeba jen terminologií, rozmístěním jednotlivých účastníků, vnímáním komunikačního kontextu apod. Pro naše potřeby vezmeme v úvahu pouze základní schéma komunikačního procesu. Vyjdeme ze zjednodušeného schématu komunikace a aplikujeme ho na model interpretace (Obr. 1.19).

Z prvního schématu je jasné, že autor prostřednictvím textu působí přímo na čtenáře, v našem případě odborný text působí na studenta. Ve druhém schématu, které jsme převzali z teorie překladu Jiřího Levého, už toto působení není bezprostředně prostřednictvím textu, ale přes prostředníka – překladatele. Překladatel je v prvé řadě také čtenář. Text se realizuje a působí teprve tehdy, je-li čten. Při vnímání funguje

autor .....	text .....	adresát (student)
výběr/formulace	čtení/překlad	čtení/interpretace

*Obrázek 1.19*

jako objektivní materiál, který je přetvářen samotným čtenářem. Tak vzniká čtenářská konkretizace a začíná proces interpretace.

Interpretace odborných textů v rámci seminářů či praktických cvičení na vysokých školách může znamenat „překlad“ odborného textu do běžné komunikace (při zachování všech atributů daného textu). Dochází hlavně ke třem stupňům intelektualizace:

- zlogičťování textu,
- výklad nedořečeného,
- formální vyjadřování syntaktických vztahů.

Samozřejmou podmínkou interpretové práce je promyšlený přístup k tematickým hodnotám textu, který interpretuje, a představa o tom, co chce posluchačům předloženým textem říci (Popovič, 1981). Subjektivní chápání textu a historická podmíněnost je fakt, se kterým se musí počítat. V rámci moderní techniky se i komunikace často zužuje především na tok informací.

První etapa interpretace je sdělování. Východisko netvoří pouze informační hodnota textu, ale také jeho významová, odborná a etická hodnota. Jak už bylo řečeno, interpret dešifruje sdělení, obsažené v textu autora, a přeformulovává ho. Druhá etapa je vnímání textu – text se společensky realizuje, odborně působí teprve tehdy, je-li čten. Při vnímání textu představuje objektivní materiál, který se přetváří subjektem vnímatele, čtenáře. Tak vzniká čtenářská konkretizace, tj. vytvořením jeho obrazu v mysli čtenáře, proces vnímání končí. Rozdíl mezi prostým čtenářem a interpretem tkví v požadavku, že interpret tuto koncepci musí vyjádřit jazykem. Interpretace se skládá ze sedmi fází:

- sdělování (sdělení),
- vnímání textu,
- analýza textu,
- pochopení textu,
- přestylizování,
- zařazení do kontextů,
- výklad.

Analýzy textů podněcují studenty nejen k tomu, že se v textu orientují, ale především textu porozumí. Interpretativní analýzou se lze dobrat skrytého, nevědomého, nicméně již předem existujícího. Při vlastním výkladu student postihne smysl textu, vysvětlí důvody a důsledky výkladu textu, porovná a zhodnotí. Formuje a formuluje svůj názor. Přirozeně uplatňuje znalosti zásad jazyka a využívá v mluveném projevu základní principy rétoriky.

Interpretace respektuje aktuální situaci ve vědeckém světě. Z hlediska interpretace vystupuje v textech vždy do popředí dialektika obecného a jedinečného. Právě ne možnost nabídnout ucelený, hierarchicky uspořádaný výčet aplikovatelných postupů je tím, co nejzřetelněji odlišuje metodu interpretace ve vlastním slova smyslu od pouhé analýzy.

## 1.13

# Informační gramotnost a digitální generace

Jiří Potáček

Neustále se v posledních letech zdůrazňuje potřeba změnit způsob výuky prakticky na všech stupních – od základních škol až po školy vysoké. Příčinou jsou především změny, které přináší do všech oborů elektronika a zejména prostředky výpočetní techniky a počítačových sítí. Všeobecné školství tvoří počátek vzdělávacího procesu a je proto třeba nalézt optimální postup, jak vychovat a vzdělat budoucí generaci. I když nelze zavrhnut Komenského „školu hrou“, je nutno k této „hře“ využívat moderní prostředky a zavádět metody, v nichž se uplatní nová technika a nové technologie.

Musíme si rovněž uvědomovat, že nám již ve školách vyrůstá nová generace, která se narodila v době, kdy jsou počítače a různé elektronické procesory samozřejmostí. Avšak vedle nich dožívá generace těch „starších“, pro které jsou to novinky, které do jejich života vstoupily teprve v průběhu aktivního pracovního procesu, a proto těžko dohánějí tu mladší generaci, kterou nyní právem nazýváme jako „digitální generaci“.

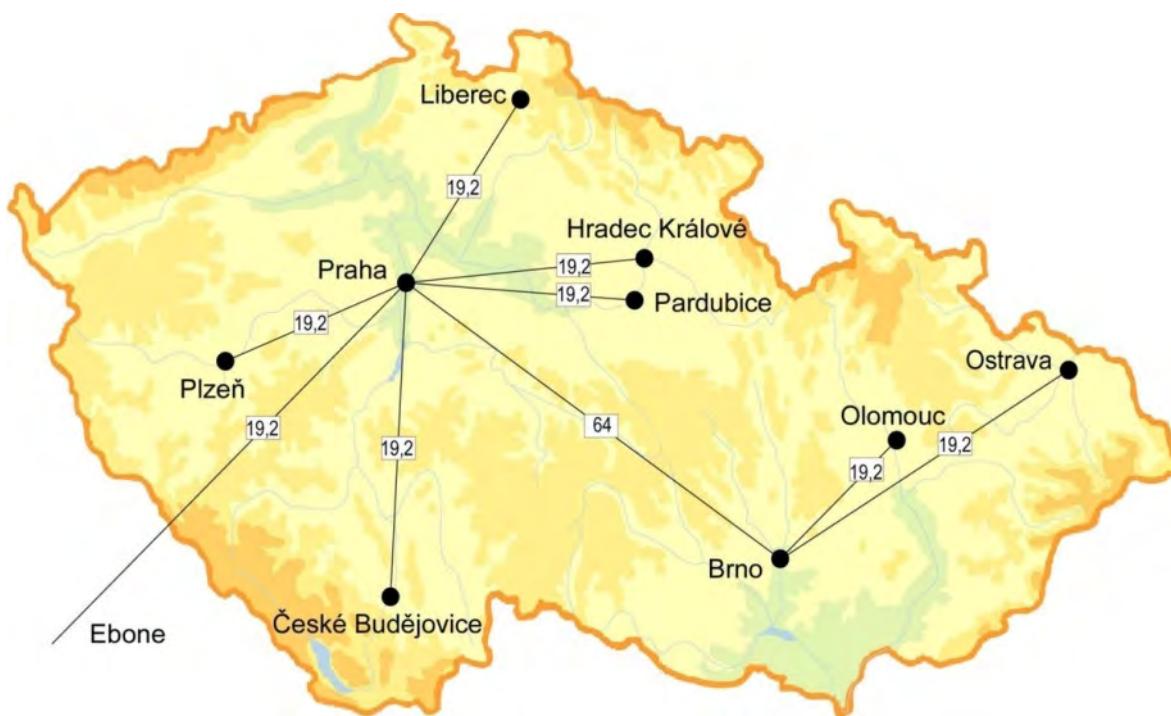
Zde je úloha celoživotního vzdělávání, které musí být zaměřeno také na užívání nově vzniklých technických prostředků, zvláště těch, které slouží k pohotovému vyhledávání informací a informačních zdrojů, což zahrnujeme do oblasti vzdělávání k „informační gramotnosti“. Jelikož ani naše nová digitální generace nemá potřebnou informační gramotnost, je úkolem všech stupňů vzdělávání, aby zahrnuly do svých programů také informační vzdělávání. Je však třeba připomenout, že rozlišujeme gramotnost počítačovou, jejímž obsahem je zvládnutí práce s počítačem a gramotnost informační, která tyto počítače využívá k vyhledávání, výběru, třídění a ukládání informací a jejich následnému zpracování.

### 1.13.1 Generační rozdíly

V současné společnosti se nachází z hlediska přístupu k elektronice a jejím aplikacím několik generací.

Jsou to především předválečné, válečné a poválečné generace těch, kteří se narodili zhruba do roku 1960, kdy se v našich podmínkách uplatňovaly klasické nástroje – používala se rádia (nebyla televize), k psaní textů sloužily psací stroje, informačními zdroji byly tištěné knihy a časopisy, ke komunikaci se využívaly telefony a dálnopisy spojené pevnými linkami. S touto generací se dosud setkáváme a právě v celoživotním vzdělávání je třeba se na ni zaměřit, aby získala alespoň základní informační gramotnost a dovednosti v používání nových nástrojů určených pro získávání informací.

Další generace, narozená přibližně od roku 1960 do konce století, se již od svého narození a v průběhu školního věku začala setkávat s elektronikou, která pronikala až do domácností, ale také do škol. Byla to hlavně televize, zpočátku černobílá, později barevná, ale také velké sálové počítače s terminály, které pak byly postupně miniaturizovány až do personálních počítačů (PC) a ty byly následně spojovány do sítí. Před dvaceti roky (13. února 1992) se celá tehdejší československá federace oficiálně připojila k síti s názvem Internet, a to vytvořením vlastní sítě CESNET (Obr. 1. 20). Koncem tohoto období se již rozšířilo také používání mobilních telefonů. To všechno



Zdroj: Krčmařová (2012)

Obrázek 1.20. Topologie sítě CESNET v roce 1992 (přenos v kb/s)

výrazně ovlivnilo i výchovné procesy a vzdělávání ve školách, kdy bylo třeba umožnit studujícím, aby se s touto technikou mohli seznámit, ale také byli připraveni v praxi ji zavádět a používat. Byly to především střední a vysoké školy, které začaly budovat počítačové studovny a učebny, kde studující získávali přístup k informačním zdrojům. Tak je možno konstatovat, že tato generace již v průběhu studia získala v různém stupni informační gramotnost a potřebuje pouze v celoživotním vzdělávání dále doplňovat poznatky o nově vznikajících nástrojích a metodách v oblasti informatiky.

Konečně nejmladší generace, narozená až koncem minulého století a po roce 2000, může být považována za digitální generaci. Jsou to ti, kteří se již od nejmenšího věku setkávají s elektronickými nástroji a považují je za samozřejmost. V mateřských školách, na základních školách, tím spíše na středních a vysokých školách jsou již nejen vybudována pracoviště s počítači a s jejich přístupem na internet, ale je také realizována výuka, která tuto techniku využívá a vyžaduje především od pedagogů, aby moderní didaktické prostředky sloužily ke snadnějšímu a lepšímu průběhu vyučovacího procesu.

Podle Českého statistického úřadu měly v polovině roku 2011 osobní počítač téměř dvě třetiny domácností, přičemž 62 % bylo připojeno na internet. Koncem roku 2011 bylo podle měření projektu NetMonitor v České republice více než 6 milionů uživatelů internetu. Z mezinárodního srovnání však vyplývá, že se Česká republika nachází ve vybavení domácností počítačem na 20. místě v rámci EU a internetem na 18. místě z celkového počtu 27 zemí EU (Krčmařová, 2012).

Z praxe však lze konstatovat, že výchově k dosažení informační gramotnosti není věnována na školách potřebná pozornost, ačkoli počítačová gramotnost této digitální generace je na odpovídající úrovni.

### 1.13.2 Informační výchova – součást celoživotního vzdělávání

Informační gramotnost (angl. information literacy) je obvykle definována podle zprávy Komise pro informační gramotnost Asociace amerických knihoven – ALA: „*K dosažení informační gramotnosti musí být jedinec schopen rozeznat, kdy potřebuje informace, a dále je vyhledat, vyhodnotit a efektivně využít. Informačně gramotní lidé se naučili, jak se učit. Vědí, jak se učit, protože vědí, jak jsou znalosti pořádány, jak je možné informace vyhledat a využít je tak, aby se z nich další mohli učit. Jsou to lidé připravení pro celoživotní vzdělávání, protože mohou vždy najít informace potřebné k určitému rozhodnutí či k vyřešení daného úkolu.*“

V roce 2000 přijala vláda České republiky usnesení č. 351, kterým schválila Koncepci státní informační politiky ve vzdělávání. Tato Koncepce formulovala cíle v oblasti informační gramotnosti učitelů, studentů, občanů, zaměstnanců veřejné a státní správy a pracovníků ve zdravotnictví a knihovnictví. Na realizaci SIPVZ v letech 2001–2005 bylo ze státního rozpočtu vyčleněno více než 7 mld. Kč a realizací bylo pověřeno Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. V srpnu 2004 po řadě excesů při realizaci byla koncepce prodloužena do roku 2010 a vláda schválila pro léta 2007–2010 další dotace ve výši 1 miliardy Kč ročně. V roce 2006 však parlament tuto dotaci neschválil a způsobil tak řadě škol problémy s financováním ICT v roce 2007 (Státní informační politika..., 2012).

Nehledě k problémům, které vznikly především v oblasti financování, je třeba zdůraznit klady v obsahu vzdělávání, kdy tato Koncepce SIPVZ specifikovala potřebné stupně informační gramotnosti a dosažené znalosti a dovednosti bez ohledu na způsoby, jakými finančními zdroji budou zabezpečeny:

- vznik, shromažďování, ukládání a vyhledávání informací;
- druhy, typy a formy informačních pramenů;
- formální a obsahový popis dokumentů;
- předmětové a systematické třídění pro popis a ukládání dokumentů;
- služby knihoven;
- katalogy klasické lístkové, elektronické, OPAC (Online public access katalog);
- vyhledávání v katalozích;
- souborné katalogy v počítačových sítích;
- základní terminologie a adresy zdrojů;
- vědecké informační instituce;
- referátové časopisy;
- elektronické databáze – druhy a typy;
- databázová centra a způsoby zprostředkování přístupu k nim;
- rešerše a rešeršní strategie;
- kombinace a zadávání selekčních prvků (dotazů);
- výsledky rešerše a jejich relevance;
- záznam v bibliografické databázi;
- zajištění primárních dokumentů a následné služby knihoven;
- internet jako informační zdroj a komunikační prostředek a hodnocení zdrojů na internetu;

Tabulka 1.20

*Výsledky průzkumného šetření*

Dotaz na	% studujících v r. 2010	% studujících v r. 2012
Aktivovaný průkaz knihovny	50	1
Využívání knihovnických služeb	30	10
Využívání elektronických zdrojů	9	62
Používání vyhledávače Google	100	77
Wikipedia	35	15
Používání vyhledávače Seznam	32	20

- bibliografické citace a normy pro psaní a úpravu odborných textů;
- autorské právo a autorská etika.

Těchto souhrnných znalostí a dovedností je třeba dosahovat postupně od základního až po vysokoškolské a doplňovat je v celoživotním vzdělání a tím získat informační gramotnost.

### 1.13.3 Digitální generace a její informační gramotnost

Naše digitální generace má vytvořeny dobré předpoklady v dosažené počítačové gramotnosti, kterou může využívat pro vzdělávání v mnoha dalších oborech. Informační gramotnost v popisovaném rozsahu však není obsažena přímo jako vyučovaný předmět témař v žádném studijním programu základní, střední, ani vysoké školy. A právě informační gramotnost by měla být průřezovým předmětem, který by sloužil prakticky ve všech ostatních disciplínách pro vyhledávání informačních zdrojů a jejich následné zpracování. Je třeba si uvědomit, že pedagogové by neměli být jen lektory, ale hlavně průvodci informačním prostředím a k tomu vést žáky a studenty. Je to v souladu s moderními trendy výuky, kdy vyžadujeme mnohem větší samostatnost studujících, než to bylo v dřívějších dobách, kdy základními informačními zdroji ve výuce byly učebnice a skripta. Existence elektronických informačních zdrojů poskytuje mnohem širší možnosti pro vzdělávání, podmínkou je však umět je účelně využívat, což nejdé bez informační gramotnosti. Pouze informačně gramotný studující, který je veden informačně gramotným pedagogem může doplňovat získané znalosti z přímé výuky dalšími informacemi a poznatky ze široké škály nabízených informačních zdrojů, ke kterým má přístup, dokáže z nich čerpat a následně je i zpracovávat.

Můžeme však konstatovat, že digitální generace nemá v současné době potřebnou informační gramotnost, která by odpovídala požadavkům na moderní vzdělávání. Svoji počítačovou gramotnost využívá především k vlastní zábavě, ke vzájemné komunikaci prostřednictvím telekomunikačních a sociálních sítí, k získávání kontaktů a někdy i činnostem, které jsou na hranici zákona. Ke studijním účelům však pouze tehdy, kdy je od nich přímo vyžadována v rámci samostudia podle předem stanoveného návodu. Samostatná iniciativa se projevuje pouze v mizivém procentu. Zájem o vlastní získávání informačních zdrojů spíše poklesá. Vyplývá to i z jednoduchého průzkumu mezi studenty předmětu Komunikační dovednosti v letech 2010 a 2012 (Tab. 1.20).

## 1.14

# Struktura a hodnocení informačních zdrojů využívaných žáky středních škol při kariérovém rozhodování

Petr Hlaďo

Žáci maturitních a nematuritních oborů středních odborných škol a učilišť se musí na konci vyšší sekundární školy rozhodnout, zdali chtějí pokračovat v počátečním vzdělávání, nebo si budou hledat zaměstnání. Přestože kariérové rozhodování v této životní fázi není aktem irreverzibilním, jakákoli revize či jeho změna je spojena s vynaložením značného úsilí. V této souvislosti je třeba upozornit na skutečnost, že se vzhledem k vývojovým specifikům pozdní adolescence a charakteristikám českého vzdělávacího systému jedná o náročné rozhodování s řadou kritických momentů.

Každým dnem se svět kolem nás mění, každý den jsme vystaveni novým nárokům jak v osobním, tak profesním životě (Šauerová, 2009, s. 119). Žáci proto při svém rozhodování využívají celou řadu formálních a neformálních informačních zdrojů. Formální zdroje mají institucionální podobu a poskytují objektivní informace, kdežto neformální zdroje mají neinstitucionální podobu a zprostředkovávají informace založené na subjektivní bázi. Formálními zdroji informací jsou např. časopisy, noviny, internetové stránky škol, databáze vzdělávacích institucí, veletrhy středních škol, dny otevřených dveří na školách, informace poskytnuté v rámci formálního kurikula, při kariérovém poradenství apod. Neformálními zdroji informací jsou zejména rodiče, sourozenci, kamarádi, přátelé a známí, spolužáci a další osoby z blízkého i vzdálenějšího sociálního okolí žáka.

Výsledky tuzemských výzkumů, jež byly zaměřeny na zjišťování úrovně odborných informací žáků v procesu kariérového rozhodování, podle Gajdošové (2006, s. 140) poukazují na skutečnost, že mnoho z nich má nekomplexní, neúplné, velmi útržkovité informace o vzdělávacím systému, především studijních oborech, které mohou studovat, a o jejich návaznosti na budoucí profese. Žáci téměř vůbec neznají své osobní předpoklady k dalšímu studiu pro jednotlivé studijní a profesní obory, nevědí, jaké mají všeobecné a speciální schopnosti, zájmy, postoje či osobnostní vlastnosti, a neumí je tedy při výběru vzdělávací nebo profesní dráhy, ve které by byli úspěšní, ani využít (srov. Gati, Krauszová, Osipow, 1996).

Bude nás zajímat, které formální a neformální zdroje informací žáci při kariérovém rozhodování využívají a jak hodnotí jejich efektivitu. Uvedené informace jsou potřebné pro zkvalitnění práce výchovných poradců, školních psychologů a poradenských psychologů. Dále se bez nich neobejdou učitelé kariérové výchovy. Mohou je však využít i tvůrci vzdělávací a školské politiky.

Design kvantitativně orientovaného šetření byl navržen v rámci projektu VIP Kariéra II, jehož řešitelem je *Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků*. Pro dosažení definovaných cílů byla zvolena metoda dotazování. Použitým nástrojem sběru dat byly párové dotazníky pro žáky a rodiče žáků absolventských ročníků středních škol v oborech poskytujících úplné

Tabulka 1.21

*Zdroje informací využívané při kariérovém rozhodování a jejich efektivita*

Zdroj informací	Odpovědi (v %)				Koeficient hodnocení ( $M$ )	Pořadí hodnocení
	Velmi pomohl	Málo pomohl	Vůbec nepomohl	Informace neposkytnuty		
Internet	37,9	35,6	11,3	15,2	1,69	1.
Rodiče a členové rodiny	24,3	48,5	11,9	15,3	1,85	2.
Škola, kam se žák hlásí	27,6	54,9	17,2	0,3	1,89	3.
Spolužáci a kamarádi	16,6	46,0	22,8	14,7	2,07	4.
Studovaná střední škola	16,2	43,0	23,6	17,3	2,09	5.
Noviny a časopisy	7,8	23,9	24,8	43,4	2,30	6.
Informační a poradenské středisko při úřadu práce	3,2	9,7	28,3	58,7	2,61	7.
Televize	2,3	9,2	30,3	58,2	2,67	8.
Pedagogicko-psychologická poradna	1,4	5,1	29,1	64,4	2,78	9.

Zdroj: Data Národního ústavu pro vzdělávání (vlastní výpočty)

střední odborné vzdělání s maturitní zkouškou (v identifikačním kódu oboru vzdělání uváděno jako *kategorie M*), nebo v tříletých učebních oborech, jejichž absolventi získávají střední odborné vzdělání s výučním listem (v identifikačním kódu oboru vzdělání uváděno jako *kategorie H*). Sběr dat proběhl na v březnu a dubnu 2011 (školní rok 2010/2011) na dvaceti středních školách ve čtyřech ze čtrnácti krajů České republiky<sup>11</sup> (v Ústeckém kraji, Moravskoslezském kraji, Plzeňském kraji a Hlavním městě Praha). Z každého kraje bylo náhodně vybráno pět středních škol, a to bez ohledu na zřizovatele. Výběrový soubor ( $n = 442$ ) je tvořen 244 žáky maturitních oborů (55 %) a 198 žáky nematuritních oborů vzdělání (45 %). Z hlediska pohlaví dotazníky vyplnilo 59 % chlapců a 41 % dívek. Při koncipování párových dotazníků jsme vycházeli z poznatků dříve realizovaných výzkumů zaměřených na přechod žáků mezi vzdělávacími stupni a na trh práce (např. Walterová, Greger, Novotná, 2009; Walterová a kol., 2009; Trhlíková, Vojtěch, Úlovcová, 2008; Smetáčková, 2005; Katrňák, 2004).

Data byla nejprve analyzována za použití *deskriptivních statistických postupů*. U škálových položek dotazníku byly jednak vypočítány relativní četnosti, jednak byl u každého výroku spočítán aritmetický průměr, který vyjadřuje koeficient subjektivní míry hodnocení<sup>12</sup>.

Následně byly testovány hypotézy. Pro zjištění vztahů mezi proměnnými byl použit test chí-kvadrát. Vybraná data byla agregována do čtyřpolních tabulek a byl u nich vypočten podíl šancí (*odds ratio*). Rozdíly mezi proměnnými (pravostranná alternativa) byly testovány s využitím testu rozdílů mezi dvěma poměry.

Dostatek informací, jejich relevantnost, dostupnost a srozumitelnost jsou klíčovými předpoklady úspěšného kariérového rozhodování. Pro zmapování struktury formálních a neformálních *informačních zdrojů* využívaných při kariérovém rozhodování jsme se žáků dotázali, kde získali informace potřebné pro volbu další vzdělávací dráhy či budoucího povolání, a jak jim pomohly (viz Tab. 1.21).

<sup>11</sup>V prezentovaných analýzách není teritorialita respondentů zohledněna.<sup>12</sup>Čím nižší je hodnota koeficientu, tím je daný výrok respondenty hodnocen jako významnější.

### 1.14.1 Informace získané z internetu

Žákům při rozhodování o další vzdělávací dráze a budoucím povolání nejvíce pomáhají *informace získané z internetu* ( $M = 1,69$ ). Jmenovaný informační zdroj se z hlediska hodnocení efektivity umístil na prvním místě v pořadí. Na rozdíl od žáků základních škol, kteří při volbě vyššího sekundárního vzdělávání ve velké míře využívají a pozitivně hodnotí databáze škol, případně internetové servery s informacemi o světě práce, s instrukcemi jak postupovat při kariérovém rozhodování, jak se připravit na přijímací zkoušky apod., žáci středních škol tyto typy informačních zdrojů vyhledávají méně často.

Zjistili jsme, že žáci středních škol ve velké míře využívají oficiálních internetových stránek konkrétních vzdělávacích institucí. Internetové prezentace jsou vizitkou, prostředkem, jímž školy vypovídají široké veřejnosti samy o sobě, a vzájemně se liší množstvím poskytovaných informací, přehledností, podrobností a aktuálností (srov. Mareš, Lukas, 2009). Na základě zjištěných poznatků lze konstatovat, že kvalitní internetové stránky jsou významné nejenom pro racionální kariérové rozhodování žáků, ale mohou být pro školy na všech úrovních jedním z nástrojů pro zvýšení konkurenčeschopnosti při získávání uchazečů o studium. Pokud se ze strany žáků či rodičů objevuje kritika tohoto typu informačního zdroje, týká se především přehlednosti internetových stránek, aktuálnosti a podrobnosti prezentovaných informací. Z uvedených důvodů by jim měly vzdělávací instituce věnovat zvýšenou pozornost. Pro rámcové zhodnocení oficiálních internetových stránek doporučujeme středním školám autoevaluační nástroj – posuzovací arch – vypracovaný Lukasem a Marešem (2012).

Ve srovnání s internetem jsou informace získané z ostatních masových komunikačních prostředků žáky hodnoceny jako méně přínosné. *Noviny a časopisy* se v pořadí důležitosti umístily na šestém místě ( $M = 2,30$ ) a *televize* na předposledním, tj. osmém místě ( $M = 2,67$ ). Informační vliv masmédií při kariérovém rozhodování však nelze bagatelizovat. Masové komunikační prostředky zobrazují důležité aspekty světa práce a formují profesní stereotypy, které se promítají do volby vzdělávací a profesní dráhy. Krátká (2010, s. 42–44) uvádí, že identifikace s postavami z audiovizuálního světa prostřednictvím informálního zkušenostního učení významně ovlivňuje profesní orientaci.

### 1.14.2 Rodiče

Nejvýznamnějším neformálním zdrojem informací, který žákům pomáhá při kariérovém rozhodování, jsou *rodiče* ( $M = 1,85$ ). Rodiče se umístili na druhém místě. Informace pro kariérové rozhodování poskytnuté od rodičů žákům pomáhají více než informace poskytnuté od spolužáků nebo kamarádů ( $OR = 2,226, p < 0,00$ ), střední školou ( $OR = 2,437, p < 0,001$ ) a úřadem práce nebo pedagogicko-psychologickou poradnou ( $OR = 18,055, p < 0,001$ ).

Zahraniční výzkumy naznačují nepříznivou situaci a důsledky spojené s množstvím a sociální povahou času, který rodiče tráví se svými potomky. Velké pracovní vytížení rodičů a únava po práci negativně ovlivňují dostupnost a kvalitu interakcí a komunikace v rodině. Tato skutečnost se projevuje v časových možnostech, které mohou být využity pro vzájemnou komunikaci o dalším vzdělávání a pracovní budoucnosti žáků, zprostředkování informací o vzdělávacím systému, světě práce aj. (srov. Galinsky, 2000; Haysová, 2000).

Pozitivní je zjištění, že volba školy či profese je podle vyjádření rodičů v téměř třech čtvrtinách rodin (72 %) častým tématem diskuzí. Příznivý je rovněž fakt, že tato skutečnost není ovlivněna ani dosaženým vzděláním rodičů ( $\chi^2(6) = 3,731, p = 0,713$ ),

ani strukturou rodiny ( $\chi^2(3) = 3,357, p = 0,340$ ). Rodiče s vyšším vzděláním tedy nejsou při kariérovém rozhodování žáků středních škol aktivnější než rodiče s nižším dosaženým vzděláním, jak jsme na základě poznatků o angažovanosti rodičů při přechodu mezi základní a střední školou předpokládali (srov. Katrňák, 2004; Davidová, Westová, Ribbensová, 1994). Nepotvrtil se ani druhý předpoklad, že bude volba školy či profese řešena s vyšší frekvencí v úplných rodinách, než v rodinách neúplných či jinou strukturou.

Podle žáků s nimi, co by chtěli dělat po střední škole, důkladně probírá 78 % rodičů. Na druhou stranu se však žáci téměř v polovině případů (49 %) domnívají, že jim rodiče neposkytli pro rozhodnutí kam dál po škole maximum informací. Informace pro rozhodnutí, co bude žák po střední škole dělat, si muselo částečně shánět 34 % a zcela shánět 17 % respondentů. Předpokládali jsme, že na tuto skutečnost bude mít vliv struktura rodiny, tedy to, zdali žáci žijí v úplných či neúplných rodinách. Neprokázalo se však, že by pro rozhodování od rodičů více informací získávali žáci žijící v rodinách s oběma rodiči než žáci žijící pouze s jedním rodičem ( $\chi^2(3) = 0,806, p = 0,848$ ).

Přestože mají žáci tendenci vliv rodičů na kariérové rozhodování bagatelizovat, ve skutečnosti jejich rady při svém rozhodování využívají. Přibližně 12 % žáků zcela využívá rad svých rodičů k rozhodnutí kam po základní škole a 72 % žáků využívá jejich rad zčásti. Pouze 8 % žáků rady rodičů nevyužívá vůbec. Zbývající žáci bud' informace od rodičů nedostali, nebo nedokázali na otázku zodpovědět.

Úloha rodičů je při zprostředkování kariérových informací nenahraditelná, neboť svým potomkům v každodenní komunikaci zprostředkovávají své životní zkušenosti, znalosti vzdělávacího systému a světa práce. Na druhé straně je diskutabilní objektivita poskytovaných informací, neboť někteří rodiče nemají informace aktuální, případně jsou informace předávané žákům rodiči filtrovány na základě subjektivních hledisek.

#### **1.14.3 Informace poskytnuté vzdělávací institucí, na niž se žák po střední škole hlásí**

Na třetím místě jsou žáky kladně hodnoceny *informace poskytnuté školou, kam se chtejí hlásit* ( $M = 1,89$ ). Vzhledem k této skutečnosti se z pohledu kariérového rozhodování žáků jeví jako velice významné veletrhy škol a dny otevřených dveří na školách. Veletrhy škol umožňují první kontakt uchazeče o studium s potenciálními vzdělávacími institucemi. Návštěva veletrhu škol obvykle motivuje žáky k vyhledávání specifických informací o školách z různých informačních zdrojů. Pro absolventy středních škol z menších měst jsou však veletrhy obtížně dostupné.

Vedle veletrhů jsou významným zdrojem informací dny otevřených dveří na školách, které jsou výběrové a představují jedinečnou příležitost, jak se žáci mohou osobně seznámit s prostředím a atmosférou školy, pedagogickým sborem, dozvědět se konkrétní informace o preferované vzdělávací instituci, podmínkách studia, přijímacím řízení, míře selektivity školy, vzdělávacích/studijních programech, oborech aj.

#### **1.14.4 Spolužáci a kamarádi**

Zdrojem informací, který se umístil na čtvrtém místě, jsou *spolužáci a kamarádi* ( $M = 2,07$ ). Informace poskytnuté kamarády významně pomáhají pouze 17 % žáků. Částečně však pomáhají téměř polovině dotázaných (46 %). Při kariérovém rozhodování úloha kamarádů spočívá především v oblasti poskytování informací. Starší kamarádi, kteří navštěvují nebo dříve navštěvovali školu, na niž si chce žák podat přihlášku, jsou zdrojem specifických informací o dané vzdělávací instituci (srov. Smetáčková, 2005). Beinke

(2006) v souvislosti s působením vrstevníků upozorňuje na možný přenos zkreslených informací. Zároveň zdůrazňuje pozitivní vliv vrstevníků při stabilizaci emocí žáků v období nejistoty, které jsou s kariérovým rozhodováním spojeny.

#### 1.14.5 Učitelé a instituce kariérového poradenství

Diskutovanou otázkou v rámci kariérového rozhodování žáků je úloha učitelů a kariérových poradců. Několik výzkumů realizovaných v anglo-americké oblasti zdůraznilo marginální roli učitelů (Harris, 1992), kariérových poradců (Lawrence, 1992) a kariérové výchovy (Bates, 1990).

*Studovaná střední škola*, jakožto informační zdroj při kariérovém rozhodování, se v pořadí hodnocení efektivity umístila až za spolužáky a kamarády, a to na pátém místě ( $M = 2,09$ ). Musíme konstatovat, že zjištěné poznatky o informačním působení střední školy nejsou příznivé, neboť do všech Rámcových vzdělávacích programů pro odborné vzdělávání bylo zařazeno *průřezové téma Člověk a svět práce*. Povinná implementace průřezového tématu do školních vzdělávacích programů by měla zajistit adekvátní přípravu na kariérové rozhodování celé populace žáků středních odborných škol a učilišť. Jeho podstata spočívá v osvojování nejdůležitějších znalostí a dovedností souvisejících s uplatněním ve světě práce a vybavování žáků kompetencemi, které by jim měly pomoci při rozhodování o další profesní a vzdělávací orientaci, při vstupu na trh práce a při uplatňování pracovních práv (srov. Kašparová a kol., 2008).

Empirické poznatky však svědčí o tom, že kariérová výchova na středních školách není z pohledu žáků uspokojivá. Při začleňování průřezového tématu Člověk a svět práce do školních vzdělávacích programů je třeba vzít v úvahu, že se nejedná o jednorázové téma, ale že je žádoucí věnovat mu pozornost systematicky po celou dobu vyššího sekundárního vzdělávání (srov. Vendel, 2008; Super, 1979).

Vedle výuky průřezového tématu Člověk a svět práce poskytují dostatek prostoru pro kvalitní působení ze strany pedagogů všechny *vyučovací předměty*. Učitelé v nich mohou systematicky rozvíjet zájem žáků o obor, poskytovat kvalifikované informace o oborech vzdělání, náplni a perspektivách jednotlivých profesí (Friedmann, 2011).

Získaná data rovněž poukazují na velmi nízké hodnocení užitečnosti informací poskytnutých v rámci kariérového poradenství *Informačními a poradenskými středisky při úřadu práce* ( $M = 2,61$ ) a *pedagogicko-psychologickými poradnami* ( $M = 2,78$ ). Z popisné statistiky plyne, že Informační a poradenské středisko při úřadu práce neposkytlo při kariérovém rozhodování informace více než polovině (59 %) žáků a pedagogicko-psychologická poradna více než dvěma třetinám (64 %) žáků. Příčiny zjištěného stavu vidíme v nedostatečném povědomí žáků o informačních a poradenských možnostech obou institucí, malých nebo negativních zkušenostech s jejich využíváním a nevyhovující dostupnosti. Jako naléhavý úkol se jeví zvyšování informovanosti žáků a jejich zákonných zástupců o těchto poradenských institucích a poskytovaných službách.

## 1.15

# Problematika vzdělávání ředitelů škol

Václav Trojan

Ředitel české školy nemá stanovenou žádnou předchozí podmínu v oblasti manažerského vzdělávání. Do dvou let od nástupu do funkce musí podle § 5, odst. 2 zákona 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v platném znění mít splněno základní manažerské vzdělání – Studium pro ředitele škol, dříve nazývané Funkční studium I. Standard tohoto vzdělávacího programu ovšem neobsahuje základní oblast vedení lidí a personalistiku. Novela školského zákona navíc stanovila jmenování ředitele zřizovatelem na dobu určitou, která neumožňuje vytvoření kariérových stupňů nikoli v oblasti pedagogické, ale ředitelské.

Ředitel školy je klíčovou postavou školy i celého školského systému ovlivňující kvalitu a klima školy, má vliv na průběh všech procesů a rozhodujícím způsobem determinuje pedagogický proces a jeho výsledky (Trojan, 2012). Jeho role značně vzrostla v průběhu kurikulární reformy. Je nutno se zamyslet nad způsobem vzdělávání ředitelů škol v České republice, nad vymezením zákoněho rámce i nad podmínkami, které jsou českým ředitelům vytvářeny. Systém vzdělávání ředitelů škol vycházející z dvojice základních legislativních norem ve školství<sup>13</sup> postupně zastarává (srovnej např. Trojan 2010 či Pol 2007). Ředitel školy je základním faktorem úspěšné školy a důležitost jeho vzdělávání je pojmenovávána i v mezinárodních dokumentech (Schraz, NIDV 2011).

Mezinárodní odborné diskuze<sup>14</sup> pracují s termínem stakeholder. Podle autora článku je právě ředitel školy tím rozhodujícím stakeholderem, který přímo ovlivňuje a rozhoduje o dalším vzdělávání členů jeho týmu. Rozhoduje o financích, o uvolnění pracovníků na semináře či kurzy, kontroluje využití získaných poznatků v praxi. Školy se často nacházejí v obtížné finanční situaci, kdy na další vzdělávání pedagogických pracovníků nezbývá dostatek finančních prostředků. Ovšem i v této situaci je to právě ředitel školy, který může toto vzdělávání podporovat a zefektivnit, nebo naopak zcela zablokovat, ač bude formálně realizováno dále.

Současnost je vždy determinována minulostí, ve školství musíme počítat s velikou setrvačností. Školy po roce 1989 velice rychle dostávaly autonomii dosud nevidanou, během krátké doby (nelze mluvit ani o jedné ředitelské generaci) nastal radikální posun od direktivního řízení k právní subjektivitě a samostatnosti, o níž mohly předchozí generace ředitelů a učitelů uvažovat či snít jen velmi opatrně a potichu. Na druhé straně je možno dnes s odstupem více než dvou desetiletí říci, že na mnohé změny nebyli pracovníci ve školách připraveni, a tudíž nesporně historickou příležitost nepochopili, neuchopili a mnohdy se stavěli proti ní. Tehdy logicky rychlé uvolnění pravidel, rozbití odvětvového řízení a pomocných institucí, na které se školy mohly tradičně spoléhat, se časem ukázalo jako neuvážené. Rozhodně byla podceněna rovina komunikační, vysvětlovací a jistě byla podceněna personální situace v resortu školství.

Vývoj byl poznamenán překotným vývojem českého školství, prudkými změnami a jistou bezradností vyplývající z rychlosti prováděných změn a jejich důsledků po Lis-

<sup>13</sup>Zákony 561 a 563/2004 Sb. v platném znění

<sup>14</sup>Např. závěry mezinárodní konference Education2, Brusel 26–28/03 2012

topadu 1989. Šlo o již zmíněné územně správní uspořádání, zrušení odvětvového řízení škol a nastupující právní subjektivitu škol. Obor Školský management byl poznamenán jistým nepochopením či přímo podceňováním ze strany klasických akademiků a jistě trpěl nedostatkem odborníků. Překotnost situace zapříčinila začleňování módních témat, jistou nesystematičnost a masovost vzdělávacích programů. Přes všechny uváděné problémy se situace rychle zlepšovala (Trunda, 2012).

Dříve uvedené základní právní předpisy v současné době ovšem spíše tápou a komplikují situaci. Školství se potýká s opětovnou politizací škol a ředitel se tím pádem stává více rukojmím politiků než nezávislým odborníkem. Probíhající kurikulární reforma značně mění tvář a klima škol, však základním nedostatkem zůstává skutečnost, že české školství nemá vizi<sup>15</sup>, směřování a je stále více ovlivňováno krátkými politickými cykly.

V regionálním školství prudce ubývá žáků, zejména v kategorii 15–18 let, však i základní školy na tom nejsou lépe. V tuto chvíli jsou české základní školy naplněny na 60,7 %, jednotlivé kraje se pohybují v intervalu 57,9–65,8 %. Školy a jejich ředitelé nejsou sami schopni tuto situaci řešit, politici řešení odkládají a tato situace má prokazatelný vliv na snižování úrovně škol a výsledků žáků. Nehledě na nepříznivé konkurenční prostředí, které nevytváří nové nabídky a programy, ale spíše podlézá žákům a jejich rodičům.

Mění se také postoje společnosti (Walterová, 2011) a role školy, což se samozřejmě projevuje v celkové atmosféře řízení škol. V neposlední řadě je třeba si uvědomit specifické postavení ředitele, který je stále pedagogickým pracovníkem a paradoxně musí být schopen naplnit roli lídra, manažera i vykonavatele procesu, což je značně neobvyklé uspořádání. Nezbývá čas na řízení kvality výuky (více zpráva McKinsey, 2010), pedagogického procesu a jeho výsledků. Navíc poslední novela školského zákona přinesla vysokou míru znejistění ředitele školy jeho jmenováním na určitou dobu a vysokou míru politické podřízenosti.

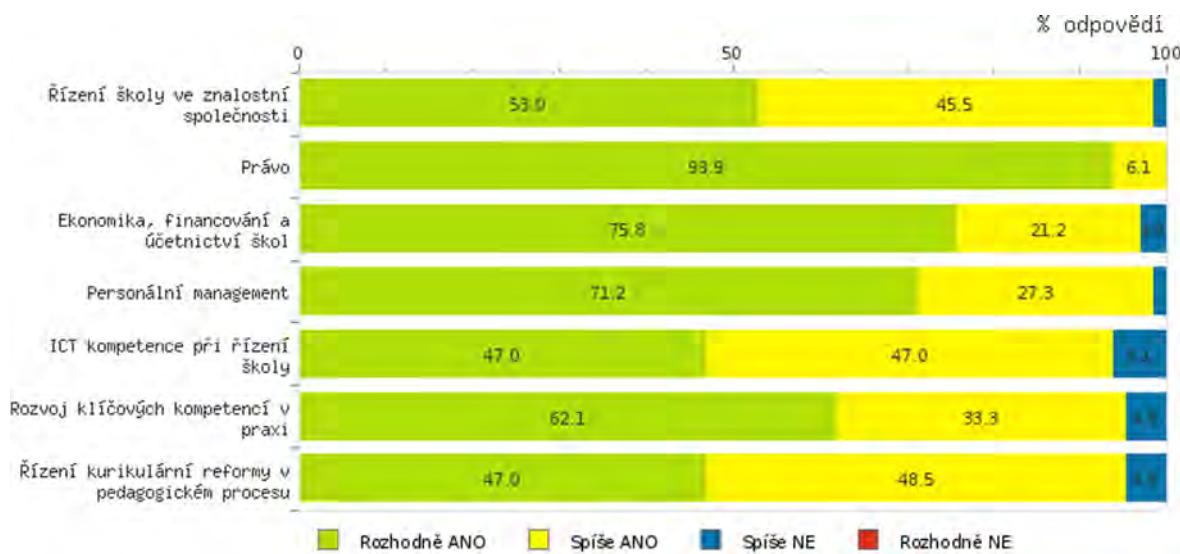
V následujícím textu bude celá problematika zúžena pouze na ředitele škol a jejich zástupce. Je potřeba ovšem mít na paměti roztríštěné pojetí osoby zástupce ředitele a neexistenci podmínek jeho manažerské kvalifikace, což se ukazuje býti systémovou chybou, a dále vztuštající důležitost středního managementu (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012), bez něhož si lze pouze stěží představit řízení moderní školy. Z metodologického hlediska ovšem bude pracováno pouze s ředitelem škol, bude pojmenovávána situace vzhledem k jejich nastaveným podmínkám a také komparace závěrů dílčích výzkumů se bude věnovat názorům ředitelů škol.

Srovnávací šetření pracovalo se třemi skupinami respondentů, data byla získávána v letech 2006, 2010 a 2012. Základní výzkumné otázky byly: Které oblasti (moduly studia) považují ředitelé škol za nejvíce důležité pro jejich řídící práci a Ve kterých oblastech se chtějí dále vzdělávat?

1. skupina (rok 2006) byla složena z účastníků projektu ESF Úspěšný ředitel, který byl realizován katedrou ČŠM PedF UK v Praze pod vedením NIDV Praha. V letech 2006 až 2008 byli vzděláváni ředitelé škol ze všech krajů České republiky. V rámci výzkumného šetření bylo pracováno s 215 řediteli základních a středních škol (celkový počet účastníků byl 295 osob). Vzorek neobsahoval ředitele škol mateřských, ZUŠ či škol neúplných, neboť to podmínky projektu neumožňovaly. Názory těchto respondentů byly zcela jistě ovlivněny aktuálním zaváděním nového školského zákona, prováděcích vyhlášek a zákona o pedagogických pracovnících. Odpovědi na zadané otázky jedno-

<sup>15</sup>Od vydání posledního dokumentu – tzv. Bílé knihy – již uplynula řada let.

### Tento modul je pro moji řídící práci důležitý (rok 2012)



Obrázek 1.21. Dílkí výsledky odpovědí cílové skupiny č. 3, otázka důležitosti

značně preferovaly oblasti právní a ekonomické, během realizace projektu začala být též preferována oblast Řízení pedagogického procesu.

2. skupina (rok 2010) byla složena ze studentů bakalářského oboru Školský management v kombinované formě, bylo pracováno s odpověďmi 161 ředitelů škol různých typů (MŠ, ZŠ, SŠ, ZUŠ, VOŠ). Šlo o značně heterogenní vzorek osob z celé republiky. V jejich odpovědích byla patrná větší rozmanitost, vedle dvou tradičních modulů stojí za připomenutí oblasti vedení lidí a řízení pedagogického procesu. Tento posledně uvedený modul byl ovšem hodnocen přibližně stejně důležitý jako oblast teorie školského managementu a řízení v praxi. Náskok modulů Ekonomika a Právo již ovšem nebyl tak markantní.

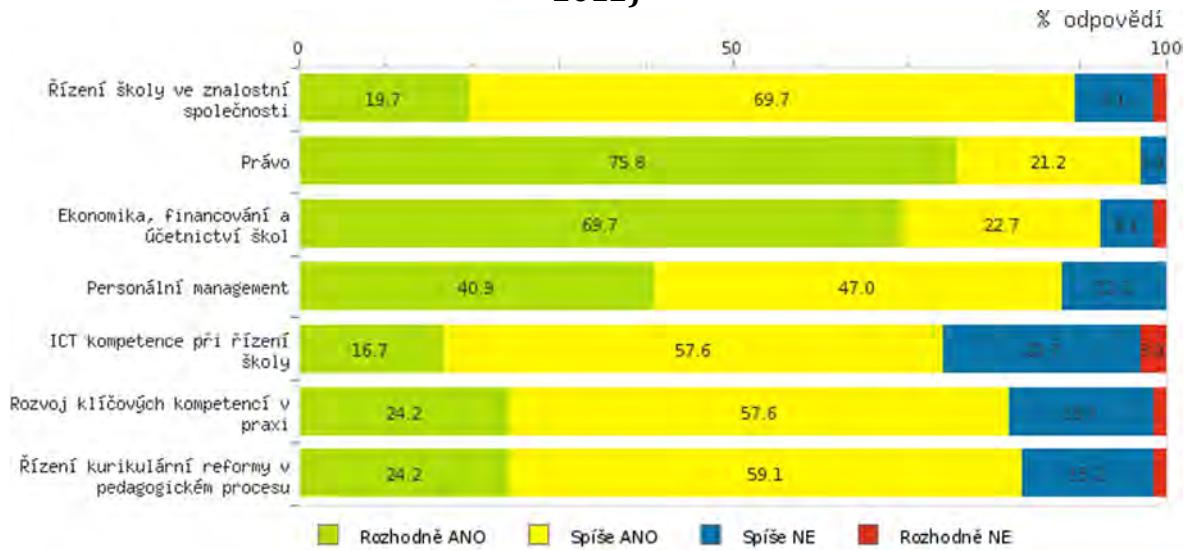
3. skupina (rok 2012) byla složena z účastníků projektu ESF Profesionalizace klíčových kompetencí řídících pracovníků škol a školských zařízení, který byl autorovým pravověštěm realizován v letech 2009–2012, názory byly získány na konci tohoto projektu. Šlo o řídící pracovníky z různých typů škol tří krajů České republiky (Vysočina, Ústecký, Jihomoravský), mezi 66 respondenty byli i ředitelé škol malotřídních a neúplných, na něž byl také tento projekt zacílen. Jednotlivé moduly byly celkově hodnoceny jako důležité, v další části jsou u této skupiny zobrazeny podrobnější odpovědi.

Komparací tří dílkých výzkumných šetření lze pozorovat některé tendenze.

1. Přetrvávající nejvyšší hodnocení důležitosti u modulů Právo a Ekonomika a finanční management. Je to na jedné straně pochopitelný základní rámcem života školy, však tyto odpovědi lze interpretovat i tak, že ředitelé škol jsou převážně hodnoceni podle kritérií z těchto oblastí. Je to jistě v rozporu s principy kurikulární reformy a tato skutečnost je často pojmenovávána v kvalitativních šetřeních, výsledcích ohniskových skupin a v rozhovorech s řídícími pracovníky škol.

2. Za stále důležitější modul považují řídící pracovníci modul Vedení lidí (v různých šetřeních byl různě nazýván – Personální management, Vedení lidí, Personalistika). Je vidět, že zejména v období omezených finančních zdrojů a komplikací vyplývajících z přetrvávající filozofie zákoníku práce cítí řídící pracovníci nezbytnost vlastní kultivace právě v této oblasti. Je proto paradoxní, že zrovna tato oblast není zastoupena ve stan-

**V tomto modulu se chci dále vzdělávat, je to nezbytné pro moji řídící praxi (rok 2012)**



Obrázek 1.22. Dílkové výsledky odpovědí cílové skupiny č. 3, otázka nezbytnosti

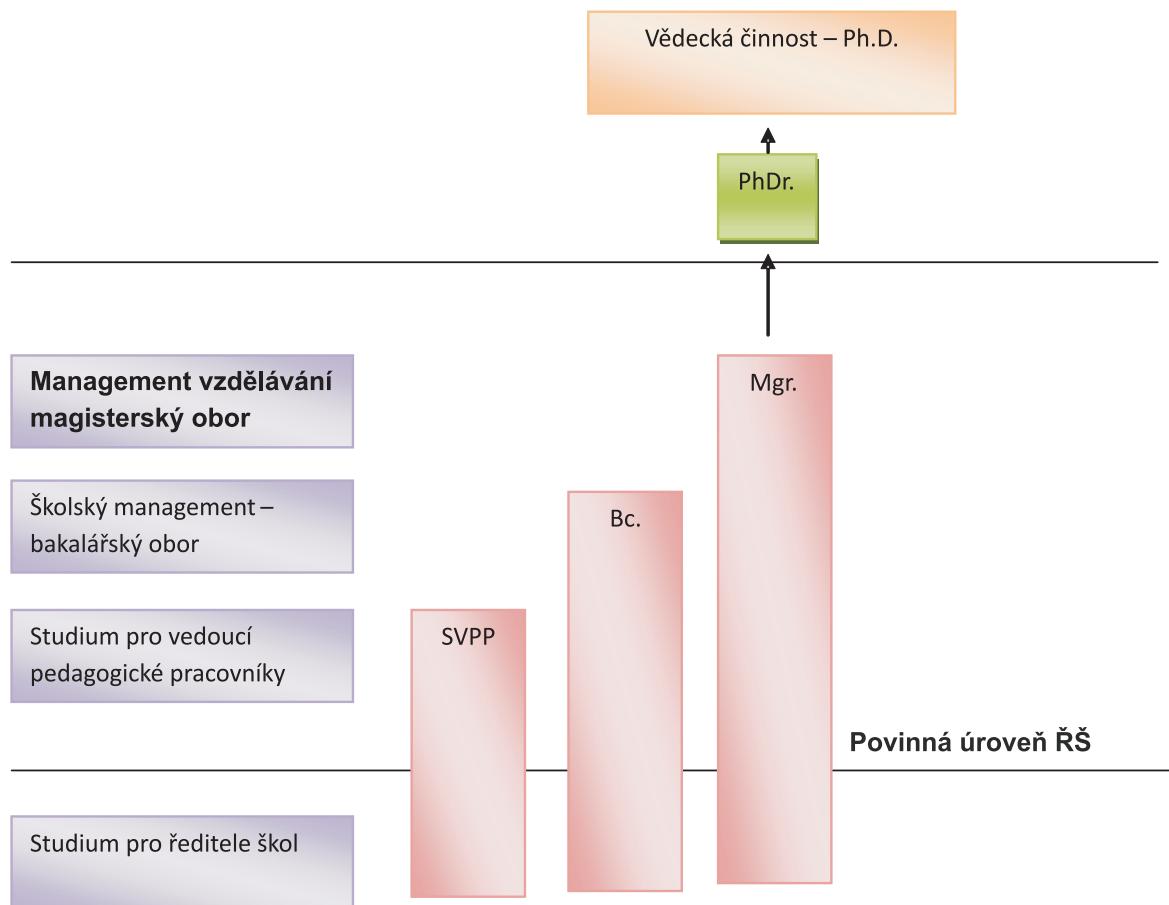
**V tomto modulu se chci dále vzdělávat, problematika mne osobně zajímá (rok 2012)**



Obrázek 1.23. Dílkové výsledky odpovědí cílové skupiny č. 3, otázka zájmu

dardu, podle něhož se realizují základní kurzy ředitelského vzdělávání, tzv. Studium pro ředitele škol.

3. Mírný nárůst chápání důležitosti lze spatřit i u modulu Řízení pedagogického procesu. Dosud byli hodnoceni ředitelé škol zejména podle různě nastavených kritérií, např. podle ekonomických ukazatelů, souladu činnosti školy s právními předpisy. V souvislosti s kurikulární reformou se mezi kritéria zařadilo i sestavení a implementace školního vzdělávacího programu. Pokud dojde k zavedení plošného testování žáků, lze očekávat, že ředitel školy začne být v rostoucí míře zodpovědný za výsledky vyučování a učení ve své škole a to povede ke zvýšené poptávce po vzdělávání v oblasti pedagogického vedení školy.



Obrázek 1.24. Systém vzdělávání řídících pracovníků v České republice

## Závěr

Jesle a podobné instituce jsou ve státech s vysoce rozvinutými systémy předškolního vzdělávání považovány za rovnocenné mateřské školy. Bez ohledu na konkrétní formy jeslí je podpora těchto institucí hlavní součástí sociální a vzdělávací politiky těchto států. Odborníci a politici je vnímají jako významné vzdělávací instituce, které přispívají k rozvoji potenciálu všech dětí. Velkým přínosem jsou zvláště pro děti ze znevýhodněného prostředí, děti imigrantů, nebo děti rodin žijící v chudobě. Posílení vzdělávací funkce jeslí se odráží také v požadavcích na vypracování vzdělávacích programů a kvalifikací pro práci s kojenci a batolaty.

V současné době se jeví velmi naléhavou potřeba kvalitního celoživotního vzdělávání a dalšího vzdělávání, na které musí být dostatečně připraveni jeho realizátoři – pedagogové. Na základě teoretické analýzy, ale i průzkumu dostupných elektronických zdrojů se ukazuje, že učitelé nejsou dostatečně připravováni na praxi. To dokládá i šetření, které uvádí například Trepáková (2012). Příslušné vysoké školy musí více zaměřit své snažení i na vzdělávání učitelů v oblasti vzdělávání dospělých tak, jak si to vymenuje realita v oblasti středních odborných škol. Koncepce celoživotního vzdělávání je také v souladu s principy, které propagoval už Komenský a které bychom měli stále mít na paměti.

Při vzdělávání dospělých učitel (lektor) často pracuje s věkově i výkonnostně heterogenními skupinami účastníků. Velkou pozornost proto musí věnovat poznání jednotlivých účastníků, respektování růzností a individuálnímu přístupu. Důležitá je orientace na kladné vlastnosti dospělých, přiměřená míra neformální kolegiality a respektování lidské důstojnosti v každém okamžiku výuky. Na druhé straně může lektor využívat zkušenosti dospělých a zapojovat je do výuky. Participace dospělých na výuce však vyžaduje, mimo organizační schopnosti, i dobré odborné a pedagogické kompetence lektora (Hartl, 1999, s. 197–202). Na základě uvedených specifik se jeví jako důležité, aby v tomto duchu byli připravováni učitelé odborných předmětů už v rámci studia DPS.

V oblasti vzdělávání učitelů odborných předmětů se angažuje také Vysoká škola hotelová v Praze, která získala v roce 2012 prodloužení akreditace vzdělávacího programu „Učitelství odborných předmětů pro obory hotelnictví, gastronomie a turismus“ v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků s upraveným studijním plánem a s upraveným obsahem. Kromě interních učitelů, odborníků především v oblasti specializace předmětu, se na tvorbě kurzu podíleli odborníci z kateder andragogiky, pedagogiky a psychologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, z Vysoké školy ekonomické v Praze, resp. odborníci na problematiku školského managementu a řízení kvality ve vzdělávání. Všichni uvedení se v kurzu zároveň angažují lektorským podílem se na získávání zpětné vazby. Její vyhodnocení, včetně ověření úspěšnosti absolventů v praxi a jejich hodnocení managementy škol, by mohlo potvrdit, že tento model přípravy učitelů odborných předmětů pro střední odborné školy je nejen ekonomický a racionální, ale i věcně správný a vyhovující potřebám praxe.

Nedílnou součástí přípravy budoucích pedagogů musí být také zvládání náročných situací v životě pedagoga. V souvislosti s tímto tématem je možné konstatovat, že na školách se setkáváme například s fenoménem nelegální komunikace, kterou využívají žáci – opisování a podobně. Učitelé se snaží tyto negativní jevy eliminovat, ale nelze je asi vymýtit zcela. Snaha o potírání tohoto negativního jevu je důležitá i z hlediska

výchovného působení na žáky. Musí být zřejmé, že podvody nejsou akceptovatelné a neshodují se s čestným jednáním.

Kvalita vzdělávání budoucích pedagogů je sledována i v mezinárodním kontextu. V této souvislosti musí být probrána i otázka respektování Boloňské deklarace. Ukazuje se, že v praxi pedagogických fakult jsou realizovány všechny její principy. Trojstupňové vysokoškolské vzdělání je v rámci akreditovaných studijních programů založeno na ECTS systému poskytovaných všemi pedagogickými fakultami. Internacionálizace a podpora mezinárodní mobility mají přispět ke zvýšení kvality terciárního vzdělávání. Doporučení Boloňského procesu směřují k vytvoření jednotných pravidel vysokoškolského vzdělávání, které umožní efektivnější vzájemnou spolupráci mezi domácími a zahraničními vysokoškolskými institucemi. Boloňský proces je považovaný za nejrozsáhlejší reformu terciárního vzdělávání od konce minulého století.

Nedílnou součástí sledování kvality vysokoškolské přípravy pedagogů je evaluace pedagogů. Otázkou hodnocení pedagogů se zabývá Rámec profesních kvalit učitele. Jedná se o soubor požadovaných kompetencí projevujících se v profesních činnostech učitele. Je třeba ho chápat jako komplexní nástroj k hodnocení a sebehodnocení učitelů a je nutné zdůraznit, že jej nelze považovat pouze za normu, ale především za prostředek k sebehodnocení a k následnému seberozvoji učitele. Očekává se a předpokládá, že nástroj bude podpořen nejen z oblasti terénu školní praxe jako smysluplný, prakticky realizovatelný prostředek k přímé práci, ale také z oblasti vzdělávací politiky, jako významná cesta podpory profesního rozvoje českých učitelů. Nástroj je v současné době dostupný na portálu evaluačních nástrojů projektu Cesta ke kvalitě, který realizuje Národní ústav pro vzdělávání.

Pedagogická práce v postmoderní společnosti, která se vyznačuje pluralitou hodnot, cílů, modelů vzdělávání i metod, vyžaduje na všech stupních a ve všech oblastech činností pedagoga, který je schopen se samostatně rozhodovat, nést odpovědnost za své rozhodování i jednání v řadě nestandardních pedagogických situací, kterým bude do budoucna stále více vystavován. To předpokládá naučit jej vnímat výchovně-vzdělávací proces jako celek, který je současně podmíněn celou řadou faktorů, naučit jej vnímat výchovu a vzdělávání jako klíčové procesy formující životy lidí, v nichž se málo co dá opravit, neboť návrat k výchozímu stavu není nikdy možný. K tomuto cíli může přispět i filosofie výchovy jako disciplína zařazená do přípravy budoucích pedagogů. Musí být ovšem vedena jako filosofická disciplína podporující myšlení a diskuse. Nesmí se jednat o pouhý přehled výroků významných filosofů o výchově.

Už bylo zmíněno, že učitelé musí být schopni zvládat nejen svoji odbornost, ale musívládnout i mnohými dalšími kompetencemi. Jedná se například o rozsáhlý komplex pedagogicko-psychologických kompetencí a s tím související motivaci žáků. Zajímavé a inspirativní podněty přináší v této souvislosti následující iniciativa. V rámci projektu „STARTTECH – Začni s technikou“ byla Technickou univerzitou v Liberci ve spolupráci se Střední průmyslovou školou strojní a elektrotechnickou Liberec vybudována motivační strategie, která přinesla zvýšení zájmu žáků základních škol o studium technických oborů. Tento zájem se projevil především v blízkém regionu. Dalším přínosem bylo zvýšení povědomí o aktivitách obou škol v širším regionu. V současné době již byly realizovány jednodenní akce na dvou ZŠ v Litoměřicích a na SPŠ v Ostrově nad Ohří, které se zúčastnili lektori jednotlivých kurzů s hodinovými ukázkami aktivit. Tím dochází k dalšímu rozšiřování spolupráce a navazování osobních kontaktů mezi univerzitou a školami. Díky společným aktivitám pedagogů SPŠSE a TUL došlo k prohloubení spolupráce, propojení návaznosti kurzů, povědomí o technickém vybavení laboratoří

a především společným diskusím nad optimalizací jednotlivých fází motivační strategie, která je přínosem pro všechny zúčastněné.

V současné době se stále více mluví také o významném kulturním fenoménu – gramotnosti. Vyhýjí se a proměňuje spolu s kulturou a společností. Z jednoduché schopnosti podepsat se a přečíst text (což bylo znamením gramotnosti ještě v devatenáctém století) přes schopnost napsat souvislý text a textům rozumět (což mohlo dostačovat ještě v první polovině dvacátého století) až ke schopnosti aktivně pracovat s novými informačními a komunikačními technologiemi v každodenním osobním i pracovním životě. V posledních letech lze pozorovat, že zájem o téma gramotnosti a negramotnosti mimořádně narůstá. Světové organizace zabývající se výzkumem čtenářské a informační gramotnosti zdůrazňují především funkční povahu těchto jevů. Jde o nejrůznější postupy a dovednosti, které vedou k porozumění soudobému světu. Čtenářská gramotnost se dokonce stala jednou z priorit České školní inspekce a Česká republika čelí aktuální výzvě zvýšit gramotnost své populace. Podle studie PISA jsou totiž žáci českých škol hluboce podprůměrní právě ve výzkumech čtenářské gramotnosti. Téměř třetina patnáctiletých je čtenářsky negramotných. Umí sice psaný text přečíst, ale v podstatě nerozumí jeho významu. Další srovnání nemáme, neboť v oblasti informační gramotnosti tito žáci testování nebyli. Rozhodně se nejedná pouze o záležitost českých základních a středních škol. Problematika se začíná vážně dotýkat i vysokoškolské pedagogiky. Osvojit si čtenářskou a informační gramotnost na odpovídající úrovni může být jedním ze základních předpokladů životního úspěchu.

Dalším fenoménem, kterému čelí současné školství, je množství informací, které musí být žáci schopni zpracovat. Z praktických zkušeností mohou uvést pedagogové, kteří vzdělávají digitální generaci, že vztah této „pokrokové“ generace k informačním zdrojům vztahujícím se k výuce, je velmi pasivní. Je všeobecně známo, že právě rozvoj elektroniky a její uplatnění v informačních systémech umožnil prudký rozvoj vědy a technologií. Bylo to však proto, že odborní a vedečtí pracovníci dokázali využít své, i když někdy pouze základní znalosti informační gramotnosti. Našim úkolem nyní je, abychom na všech stupních vzdělávacího systému, až po celoživotní vzdělávání, zaváděli výchovu a celkově zkvalitnili informační gramotnost. Zaměřit se musíme především na digitální generaci, pro kterou by se měla informační gramotnost stát samozřejmostí tak, jako počítačová gramotnost, aby postupně, jak budou získávat své odborné znalosti a vědomosti, využívali všech nabízených výhod plynoucích z využívání informačních pramenů, ať již klasických, tak elektronických. Je třeba vzbudit zájem o informační výchovu a zadávat úkoly, k jejichž řešení budou nuteni využívat informační technologie a zdroje. Nelze zůstat jen u základních vyhledávačů, kterými jsou Google, Seznam apod. Elektronické knihy, časopisy a databáze mají své specifické pomůcky, s jejichž pomocí můžeme získávat aktuální informace ze všech oborů. Výchova a vzdělávání příslušníků digitální generace, která se již částečně nachází na středních školách a začíná studovat na vysokých školách, je úkolem všech pedagogických pracovníků. Nesmíme však zanedbávat informační gramotnost, na níž by se mělo soustřeďovat též celoživotní vzdělávání, aby doplnilo částečné nedostatky při práci s informačními zdroji.

Správné využívání informací má své praktické dopady. Orientace v záplavě nejrůznějších zdrojů je velmi obtížná, ale zcela zásadní. Významou roli sehrává například i při kariérovém rozhodování. Žáci středních odborných škol a učilišť využívají formální i neformální zdroje informací. Z hlediska pomoci jsou žáky nejlépe hodnoceny informace získané z internetu, poněvadž internet umožňuje nalezení množství informací prakticky z celého světa. Problém nastává s obtížným posouzením jejich důvěryhodnosti, kvalifikovanosti, pravdivosti, objektivity a aktuálnosti. První iniciativa by proto měla

vždy vycházet ze strany učitelů, kteří by měli ve vyučování průřezového tématu Člověk a svět práce žákům zprostředkovat ověřené internetové zdroje. Dílčím cílem kariérové výchovy je, aby žáci získali přehled o možnostech, které internet pro profesní orientaci nabízí, naučili se získané informace kriticky hodnotit a samostatně s nimi pracovat. Vzhledem k významu, který při tomto rozhodovacím procesu v současné době sehrávají nové komunikační technologie, považujeme ve shodě s M. Host'oveckým a J. Štubňou (2012) za důležitý rozvoj počítáčové gramotnosti žáků.

Výzkumy ukazují, že nejvýznamnějším subjektem je při kariérovém rozhodování žáků rodina (Hlaďo, 2010). Proces, kterým rodina působí na své potomky, je komplexní a daný mnoha kontextuálními faktory (Whistonová, Kellerová, 2004). Ve výzkumu, jak uvádí Hlaďo, dospěli k obdobným závěrům jako Anderson (2004), podle něhož jsou rodiče nejenom nejčastěji vyhledávanými poradci žáků, ale jsou rovněž považováni za nejfektivnější zdroj informací. Přes postupující emancipaci z vázanosti na rodinu a autority mají žáci tendenci obracet se při řešení úkolů spojených s kariérovým rozhodováním na své rodiče. Není to tedy pouze žák, kdo by měl získat informace potřebné pro rozhodování, ale také rodiče. Kromě kariérové výchovy žáků ve školách je třeba klást důraz na osvětu a informační podporu orientovanou na rodiče (srov. Watson, McMahon, 2007). Partnerem, který disponuje potenciálem pro systematickou práci s rodiči, je především střední škola. Škola by měla rodičům poskytovat nezbytnou informační základnu. Pedagogové a poradenští pracovníci by měli rodiče rovněž důkladně informovat, jakým způsobem, jak pravidelně a hluboce připravují žáky na kariérové rozhodování. Jako zcela nezbytné se tudíž ukazuje posilování spolupráce a pravidelné komunikace mezi vzdělávací institucí a rodiči. Závěrem je třeba zdůraznit, že střední škola zaujímá při přípravě žáků na kariérové rozhodování klíčovou úlohu. Podle H. Úlovcové a J. Strádala (2002) vybavuje žáky kompetencemi pro to, aby dokázali efektivně využít všech dostupných informací, poradenských služeb a dalších zdrojů a aby se podle nich naučili samostatně a zodpovědně rozhodovat. Jenom systematickým působením ze strany školy lze překonat překážky objevující se u žáků v průběhu kariérového rozhodování, kterými jsou nedostatek informací o světě práce, systému vzdělávání a dostupných alternativách, případně jejich inkonzistence (srov. Hlaďo, 2011).

Vzdělávání managementu ve školství je jedním z klíčových momentů fungování institucí. V této souvislosti se objevuje jako důležitý fenomén problematika vzdělávání ředitelů škol. Zajímavé informace přineslo šetření zaměřené na současný stav z pohledu vzdělavatele této cílové skupiny. Snahou bylo pojmenovat některé problémy a dílčími výzkumnými sondami, ukázat posun názorů osob, kterých se přímo vzdělávání řídících pracovníků dotýká, tedy samotných ředitelů škol. Tyto osoby jsou v současné době pod obrovským tlakem zřizovatelů i společnosti. Je proto nezbytné, aby se jejich přípravě i dalšímu vzdělávání věnovala maximální možná pozornost.

Vzdělávání pedagogických pracovníků je téma zcela zásadní a pro naše školství rozhodující. Jen kvalitně připravený pedagog může připravit pro život kvalitního jedince, který bude umět čelit realitě a který bude schopen jisté anticipace – předvídaní a orientace ve světě budoucím. Učíme se a vychováváme totiž nejen pro současnost, ale především pro budoucnost, která se ovšem dá pouze rámcově předvídat.

# Literatura

- Aistear: *The early childhood curriculum framework* [online]. c2009 [cit. 2012-10-10]. WWW: <http://www.ncca.biz./Aistear>. (pozn. redakce – v době přípravy monografie byl odkaz nefunkční)
- ANDERSON, S. *Findings from the Scottish School Leavers Survey: 17 in 2003* [online]. c2004 [cit. 2008-12-03]. WWW: <http://www.scotland.gov.uk/library5/education/17in03-00.asp>
- ANDERSSON, B. E. Effects of day care on the cognitive and socio-emotional competence of thirteen-year-old Swedish school children. *Child Development*, 1992, roč. 63, č. 1, s. 20–36.
- ANDERSSON, B. E. *Child care and its impact on children 0–2 years of age. Commenting: Belsky, Howes and Owen* [online]. c2003 [cit. 2012-10-10].  
WWW: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/AnderssonANGxp.pdf>
- ARISTOTELÉS *Etika Nikomachova*. Bratislava: Pravda, 1979. 262 s.
- ATEE – *The Association for Teacher Education in Europe* [online]. c2006 [cit. 2013-05-10].  
WWW: <http://www.atee1.org/publications>
- BAIN, A. *Meaningful evaluation of teachers and teacher education programs: position paper*. New Hampshire: ERIC Clearinghouse, 1999. 23 p.
- BATES, I. The politics of career education and guidance: a case for scrutiny. *British Journal of Guidance and Counselling*, 1990, roč. 18, č. 1, s. 66–83.
- BEINKE, L. Der Einfluss von Peer Groups auf das Berufswahlverhalten von Jugendlichen. In BLEY, N., RULLMANN, M. (Eds.). *Übergang Schule und Beruf: Aus der Praxis für die Praxis – Region Emscher-Lippe*. Recklinghausen: Wissenswertes für Lehrkräfte und Eltern, 2006, s. 249–265. ISBN 978-2-9257-2443-5.
- BERÁNEK, J. Makroekonomický článek o krizi v cestovním ruchu. In *Sborník recenzovaných příspěvků z mezinárodní vědecké konference Hotelnictví, turismus a vzdělávání dnes a zítra*. Praha: Vysoká škola hotelová, 2009. ISBN 978-80-86578-95-8.
- Bratislavský samosprávny kraj: súčasný stav a dlhodobý zámer rozvoja stredného školstva [on-line]. c2007 [cit. 2012-10-30]. WWW: <http://www.region-bsk.sk/SCRIPT/ViewFile.aspx?docid=1903>
- BRICKER, D., SQUIRES, J. *Early intervention perservice preparation: program evaluation and reflections. master's personnel prep program. final report*. Oregon: Oregon Univiversity, Eugene College of Education, 2001. 35 p. WWW: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED451656.pdf>
- BÚTORA, D., KŘÍŽ, M. Čažká reforma. *Týždeň*, 17. 3. 2008.
- CSEE – *Comite Syndical Europeen de l'Education* [on-line]. c2008 [cit. 2012-10-30]. WWW: [http://etuce.homestead.com/publications2008/etuce\\_policypaper\\_en\\_web.pdf](http://etuce.homestead.com/publications2008/etuce_policypaper_en_web.pdf)
- ČAPKOVÁ, D. *Myslitelsko-vychovatelský odkaz Jana Amose Komenského*. Praha: Academia, 1987. 254 s.
- ČAPKOVÁ, D. *Neznámý deník Komenského: pracovní deník v díle Komenského jako příspěvek k hodnocení dialeklických vztahů pansofie a pedagogiky ve spisech Komenského*. [Česko: s. n., 1980]. 116 s.
- ČERNOTOVÁ, M. a kol. *Uplatnenie absolventov učiteľstva v praxi a ich reflexia pregraduálnej prípravy*. Prešov: FF PU v Prešove, 2006. 206 s. ISBN 80-8068-317-4.
- ČERVENKA, M. *Významová výstavba díla*. Praha: Univerzita Karlova, 1992.
- ČIKEŠOVÁ, M. *Sprievodca bolanským procesom: Slovenské vysoké školy a bolanský proces*. Bratislava: SAAIC – NK Socrates, 2006. ISBN 80-969353-4-8.
- ČSÚ. *Základní ukazatele ubytování, stravování a pohostinství v roce 2009 a 2010 (OBU0030UU)* [on-line]. c2009 [cit. 2012-06-22]. WWW: <http://vdb.czso.cz/vdbvo>
- DAVID, M., WEST, A., RIBBENS, J. *Mother's intuition? Choosing secondary schools*. East Sussex: Falmer Press, 1994. 158 s. ISBN 978-0-7507-0286-7.

- DOMBROVSKÁ, M. *Informační gramotnost: funkční gramotnost v informační společnosti* [on-line]. c2002 [cit. 2003-11-15]. WWW: <http://www.inforum.cz/inforum2002/prednaska37.htm>
- Doplňujúce pedagogické štúdium externé [on-line]. c2011 [cit. 2012-10-30]. WWW: <http://nhf.euba.sk/druhy-studia/889-dps> (pozn. redakce – v době přípravy monografie byl odkaz nefunkční)
- Dospelí vo formálnom vzdelávaní: politika a prax v Európe [on-line]. c2011 [cit. 2012-08-23]. WWW: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/128SK.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/128SK.pdf)
- DOSTÁL, J. *Informační a počítačová gramotnost*. Olomouc: Votobia, 2010. ISBN 978-80-7220-301-7.
- DRUCKER, P. F. *Post-Capitalist Society*. New York: HarperCollins Publishers, 1993. 240 s.  
ISBN 0-88730-620-9.
- ECO, U. *Meze interpretace*. Praha: Karolinum, 2004. 330 s. ISBN 80-246-0740-9.
- Education at a Glance 2011: Highlights*. Paris: OECD, 2011. 97 p. ISBN 978-92-64-11421-0.
- ENDERS, J., TEICHLER, U. *Povolání vysokoškolského učitele v mezinárodním srovnání*. Praha: Centrum pro studium vysokého školství, 1999. 80 s. ISBN 80-86302-14-8.
- ETUCE – European Trade Union Committee for Education [online]. c2008 [cit. 2013-06-25]. WWW: [http://etuce.homestead.com/ETUCE\\_en.html](http://etuce.homestead.com/ETUCE_en.html)
- European Commission [online]. c2005 [cit. 2013-06-15]. WWW: [http://ec.europa.eu/taxation\\_customs/common/about/speeches/2005/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/taxation_customs/common/about/speeches/2005/index_en.htm)
- European Commission [online]. c2007 [cit. 2013-06-14]. WWW: [http://ec.europa.eu/taxation\\_customs/common/about/speeches/2005/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/taxation_customs/common/about/speeches/2005/index_en.htm)
- European Parliament [online]. c2008 [cit. 2013-06-14]. WWW: <http://www.europarl.europa.eu/portal/cs>
- Európsky priestor vysokoškolského vzdelávania. Spoločné prehlásenie ministrov školstva európskych krajín [online]. c1999 [cit. neuvedeno]. WWW: <http://www.csvs.cz/dokumenty/19990619bologna.html> (pozn. redakce – v době přípravy monografie byl odkaz nefunkční)
- Eurostat: European Commission [online]. c2011 [cit. 2011-09-20]. WWW: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home>
- FEIK, M. *Ťaháky cez mobil sú len vrchol ľadovca* [on-line]. c2008 [cit. 2012-10-01]. WWW: <http://www.feik.sk/index.php?page=clanok&id=99>
- FILKORNOVÁ, D. Smerom k európskemu vysokoškolskému priestoru: odpoveď na výzvy v globalizovanom svete. *Aula*, 2007, č. 3, s. 18–23.
- FINK, E. *Grundfragen der systematischen Pädagogik*. Freiburg: RombachVerlag, 1978. 284 s.
- FINK, E. *Natur, Freiheit, Welt. Philosophie der Erziehung*. Wurzburg: Königshausen und Neumann, 1992. 205 s. ISBN 978-3884796740.
- FRIEDMANN, Z. Profesní orientace žáků. In STŘELEC, S. (ed.). *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 165–177. ISBN 978-80-210-5512-4.
- GALINSKY, E. *Ask the children: The breakthrough study that reveals how to succeed at work and parenting*. New York: Quill, 2000. 416 s. ISBN 978-0-6881-7791-1.
- GATI, I., KRAUSZ, M., OSIPOW, S. H. A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, 1996, roč. 43, č. 4, s. 510–526.
- HARRIS, S. A. Career on the margins? The position of career teachers in schools'. *British Journal of Sociology of Education*, 1992, roč. 13, č. 2, s. 163–176.
- HARTL, P. 1999. *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. Praha: Karolinum, 231 s.  
ISBN 80-7184-841-7.
- HASSAN, R. *The information society: Cyber dreams and digital nightmares*. Cambridge: Polity, 2008.  
ISBN 978-07456-4180-5.

- HAYS, S. *The cultural contradictions of motherhood*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2000. 256 s. ISBN 978-0-3000-7652-3.
- HEIDEGGER, M. *Co je metafyzika? Básnicky bydlí člověk. Konec filosofie a úkol myšlení*. Praha: Oikoyemenh, 2006. 95 s. ISBN 80-7298-167-6, 80-7298-165-X.
- HLAĎO, P. Longitudinal Professional orientation program as a means of supporting mental health. In ŘEHULKA, E. (Ed.). *School and Health 21: Education and Healthcare*. Brno: Masaryk university, 2011, s. 129–140. ISBN 978-80-210-5721-0.
- HLAĎO, P. Vliv sociálního okolí na kariérové rozhodování žáků při přechodu do vyššího sekundárního vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 2010, roč. 20, č. 3, s. 66–81.
- HLAĎO, P., STEHLÍKOVÁ, J. Kompetence učitele praktického vyučování a odborného výcviku z pohledu studujících. In LINHARTOVÁ, D., MÁCHAL, P., DANIELOVÁ, L. *ICOLLE 2010: Sborník z mezinárodní vedecké konference*. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2010, s. 88–96. ISBN 978-80-7302-154-2.
- HORÁČEK, P. *Evaluace akademických činností na LDF MENDELU*. Přednáška na grému děkanů MENDELU, 19. 7. 2012.
- HOŠTOVECKÝ, M., ŠTUBŇA, J. Development of digital literacy in technical subjects at primary schools. In *ICETA 2012: 10th IEEE International Conference on Emerging eLearning Technologies and Applications*. Stará Lesná: Institute of Electrical and Electronics Engineers, 2012, s. 139–141. ISBN 978-1-4673-5122-5.
- HUSBANDS, CH. T. Variation in student evaluation of teachers' lecturing in different courses on which they lecture: A study at the london school of economics and political science. *Higher Education*, 1997, roč. 33, č. 1, s. 51–70.
- Infant/Toddler Early Learning Guidelines* [online]. c2007 [cit. 2012-10-10]. WWW: <http://childhealthanddevelopment.files.wordpress.com/2011/06/infanttoddler-early-learning-guidelines.pdf>
- JAKOBSON, R. *Poetická funkce*. Jinočany: H + H, 1995. 747 s. ISBN 80-85787-83-0.
- JETTMAROVÁ, Z., OSUSKÝ, M., BAHBOUH, R. a kol. *Metodologie evaluace FF UK, základních součástí, oborů a akademických pracovníků* [online]. c2005, [cit. 2012-15-07]. WWW: [http://www.ff.cuni.cz/FF-6536-version1-Metodologie\\_evaluace.doc](http://www.ff.cuni.cz/FF-6536-version1-Metodologie_evaluace.doc)
- JOMBÍKOVÁ, Ľ. *Príčiny a prejavy odpisovania žiakov stredných škôl a možnosti eliminácie pomocou učiteľa: záverečná práca*. Nitra: SPU KPP, 2012. 47 s. Školiteľ Ing. E. Černáková, PhD.
- KAGAN, S. L. a kol. *Early learning and development benchmarks: A guide to young children's learning and development: From birth to kindergarten entry* [online]. c2010 [cit. 2012-10-10]. WWW: [http://depts.washington.edu/uwconf/earlylearning/presentations/Erika\\_Feldman\\_handout\\_2.pdf](http://depts.washington.edu/uwconf/earlylearning/presentations/Erika_Feldman_handout_2.pdf)
- KASÁČOVÁ, B. *Učitel. Profesia a príprava: so zameraním na učiteľa 1. stupňa ZŠ*. Banská Bystrica: PF UMB, 2002. 151 s. ISBN 978-8080557027.
- KASÁČOVÁ, B., CABANOVÁ, M. *Učiteľ v preprimárnej a primárnej edukácii teória výskum, vývoj*. Banská Bystrica: PF UMB, 2009. 253 s. ISBN 978-80-8083-814-0.
- KAŠPAROVÁ, J. a kol. *Metodika tvorby školních vzdělávacích programů SOŠ a SOU*. Praha: NÚOV, 2008. 90 s. ISBN 978-80-85118-12-4.
- KATRŇÁK, T. *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Slon, 2004. 190 s. ISBN 80-86429-29-6.
- KHOL, J. *Interpretace: nástin teorie a praxe interpretován*. Praha: Academia, 1989. 138 s. ISBN 80-200-0169-7.
- KOMENSKÝ, J. A. a kol. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Sv. 2., Výbor z pedagog. prací potockých a amsterodamských*. Praha: SPN, [1962, na tit. listu chyběj] 1960. 487 s.
- KOMENSKÝ, J. A. *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Praha: Svoboda, 1992. 3 sv. ISBN 80-205-0225-4.
- KOMENSKÝ, J. A. *Všeobecná výchova: pampaedia*. Praha: Státní nakladatelství, 1948. 269 s.

- KOMENSKÝ, J. A. *Vybrané spisy. I. díl. Navržení krátké o obnovení škol v království českém. Velká didaktika. Informatoriu školy materšké. Brána jazyku otevřena.* Praha: SPN, 1958. 450 s.
- KOMENSKÝ, J. A. *Vybrané spisy. III. díl.* Praha: SPN, 1964. 424 s.
- KOMENSKÝ, J. A., BRAMBORA, J. (Ed.) *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Svazek VIII, Autobiografická vyznání, plány a dopisy.* Praha: SPN, 1975. 423 s.
- KOMISIA EURÓPSKÝCH SPOLOČENSTIEV Brusel, 8. 9. 2006, KOM(2006) 481 v konečnom znení. Oznámenie komisie rade a európskemu parlamentu. Efektívnosť a rovnosť v európskych systémoch vzdelávania a odbornej prípravy SEK(2006) 1096, s. 12.
- Kosová, B. A kol. *Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov: vývoj, analýza, perspektívy.* Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2012. 143 s. ISBN 978-80-557-0353-4.
- Kosová, B. Perspektívy učiteľského vzdelávania – východiská, paradigm a spoločenské výzvy. In *História, súčasnosť a perspektívy učiteľského vzdelávania.* Banská Bystrica: PF UMB, 2005, s. 24–30. ISBN 978-8080831073.
- Košťálová, H. A kol. Podkladový materiál pro tvorbu standardu kvality profese učitele. *Učitelské noviny*, 2010, roč. 113, č. 12. s. 15–18.
- Kouteková, M. *Základy pedagogickej diagnostiky: všeobecná teória.* Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2007. 119 s. ISBN 978-80-8083-445-6.
- Krátká, J. *Zkušenostní učení prostredníctvím identifikace s fikčními postavami filmů a seriálů.* Brno: Masarykova univerzita, 2010. 193 s. ISBN 978-80-210-5249-9.
- Krčmařová, G. *20 let Internetu v České republice* [online]. c2012 [cit. 15. 03. 2012]. WWW: <http://www.ikaros.cz/node/7365>.
- Krok za krokom: ako vychovávať dojčatá a batolatá: metodická príručka Nadácie Škola dokorán pre prácu s deťmi do troch rokov.* Žiar nad Hronom: Artek, 2000. 149 s. ISBN 80-968292-2-X.
- Kučerová, S. Člověk a hodnoty ve výchově k evropanství. In *Výchova k evropanství. Sborník příspěvků z mezioborové konference s mezinárodní účastí v Liberci 17.–18. 9. 1996.* Liberec: Technická univerzita, 1997. 189 s. ISBN 80-7889-222-3.
- Kwan, K-P. How fair are student ratings in assessing the teaching performance of university teachers. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1999, roč. 24, č. 2, s. 181–195.
- LAWRENCE, D. The Career officer: A marginalised member of the education family? *School Organisation*, 1992, roč. 12, č. 1, s. 99–111.
- LAZERSON, M. Research and teacher education in the American university. In *Fit to Teach: Teacher Education in International Perspective.* Atlanta, Georgia: Georgia State University, 1969.
- LEVÝ, J. *Umění překladu.* Praha: Panorama, 1983. 396 s.
- Lhotková, I., Trojan, V., Kitzberger, J. *Kompetence řídících pracovníků ve školství.* Praha: Wolters Kluver, 2012. 104 s. ISBN 978-80-7357-899-2.
- Liessmann, P. K. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění.* Praha: Academia, 2008. 125 s. ISBN 978-80-200-1677-5.
- Linhartová, D. *Rozvoj psychosociální kompetence učitelů vysokých škol: habilitační práce.* Brno: 2009. 200 s.
- Lukas, J., Mareš, J. *Internetová prezentace školy: posuzovací arch.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 32 s. ISBN 978-80-87063-58-3. WWW: [http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni\\_nastroje/28\\_Internetova\\_prezentace\\_skoly.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/28_Internetova_prezentace_skoly.pdf)
- Mareš, J., Lukas, J. Internetové prezentace základních škol jako jeden z indikátorů jejich vnitřního sociálního prostředí. *Orbis scholae*, 2009, roč. 3, č. 1, s. 63–78.
- Mareš, K. *Anglicko-český slovník pedagogický.* Praha: Portál, 1999. 215 s. ISBN 80-7178-310-2.
- Marinková H. Možnosti přípravy učitelů odborných předmětů a učitelů odborného výcviku. *Odborné vzdělávání*, 2009, 5/2009.

- Metodika hodnocení výsledků výzkumných organizací a hodnocení výsledků ukončených programů (platná pro léta 2010 a 2011 a rok 2012).* Schváleno usnesením vlády ČR ze dne 4. srpna 2010 č. 555 ve znění změn podle usnesení vlády ze dne 11. května 2011 č. 340 a dne 13. června 2012 č. 411.
- MIEDZGOVÁ, J. *Základy etiky*. Bratislava: SPN, 1994. 107s. ISBN 80-08-2745-2.
- MITCHELL, R., BARTH, P. Not good enough: a content analysis of teacher licensing examinations. How Teacher Licensing Tests Fall Short. *Thinking K-16*, 1999, roč. 3, č. 1. WWW: [http://www.edtrust.org/sites/edtrust.org/files/publications/files/k16\\_spring99.pdf](http://www.edtrust.org/sites/edtrust.org/files/publications/files/k16_spring99.pdf)
- MŠMT. *Rozhodnutí o akreditaci vzdělávací instituce*, č. j. 32 006/2005-25, ze dne 1. 11. 2005.
- MŠMT. *Rozhodnutí o udělení akreditace*, č. j. 17238/2012-25-387, ze dne 1. 6. 2012.
- MŠMT. *Rozhodnutí o udělení akreditace*, č. j. 9419/2009-25-232, ze dne 30. 6. 2009.
- MURRAY, F. B. From consensus standards to evidence of claims: Assessment and accreditation in the case of teacher education. *New Directions for Higher Education*, 2001, č. 113, s. 49–66. ISSN 0271-0560.
- Národní program rozvoje vzdělávání v české republice: Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-21-0372-8.
- NEZVALOVÁ, D. Pedagogická evaluace ve škole. *Učitelské listy*, 2001, č. 4, Příloha pro ředitele „Dokážu to?“, s. I–IV.
- OBERHUEMER, P., SCHREYER, I., NEUMAN, M. J. *Professionals in early childhood education and care systems: European profiles and perspectives*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, 2010. 520 s. ISBN 978-3-96649-249-3.
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development [online]. c2005 [cit. 2013-06-15]. WWW: <http://www.mfcr.cz/cs/o-ministerstvu/spoluprace-s-institucemi/2005/oecd-organizace-pro-hospodarskou-spolup-11634>
- ONDREJKOVIČ, P. *Globalizácia a individualizácia mládeže*. Bratislava: Veda – SAV, 2002. 132 s. ISBN 80-224-0689-9.
- ONDRAŠKOVÁ, N. *Európska dimenzia v praxi školy: výchova k demokratickému občianstvu*. Bratislava: EVYAN, 2001. 160 s. ISBN 80-968599-3-5.
- PALOUŠ, R. Příspěvek k reflexi fenoménu výchovy dnes. In PEKEŠOVÁ, J., LIPERTOVÁ, P. (Eds.). *Hledání učitele: škola a vzdělání v proměnách času*. Praha: PedF UK, 1996. 292 s. ISBN 80-96039-09-9.
- PALOUŠ, R. *Totalismus a holismus*. Praha: Karolinum, 1997. 148 s. ISBN 80-7184-281-8.
- PATOČKA, J. Filosofie výchovy. In *Péče o duši: stati z let 1929–1952*. Praha: Oikoyemenh, 1996. 505 s. ISBN 80-86005-24-0.
- PELCOVÁ, N. *Vzorce lidství: filosofie o člověku a výchově*. Praha: ISV nakladatelství, 2001. 163 s. ISBN 80-85866-64-1.
- PETLÁK, E. *Diferenciácia vyučovania a súvislosti*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2004. 363 s. ISBN 80-8050-743-0.
- Písomné práce [online]. c2006 [cit. 2012-09-08]. WWW: <http://www.lefa.sk/internet/HandoutyJH/slov/08Pub.pdf>
- PLAVČAN, P. Vysokoškolský učiteľ a študent na akademickej pôde. In *Zborník z vedeckého seminára s medzinárodnou účasťou*. Trnava: SPS pri SAV, Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty Univerzity sv. Cyrila a Metoda, 2007, s. 100–104. ISBN 978-80-89220-60-1.
- POKORNÝ, M. Prínosy zavedenia ECTS pre študentov a pedagógov Žilinskej univerzity. In *Zborník z konferencie: aktuálny stav v implementácii ECTS na vysokých školách*. Bratislava: SAAIC, 2009, s. 37–43. ISBN 978-80-969353-7-6.
- POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 194 s. ISBN 978-80-210-4499-9.
- POPOVIČ, A. *Teória interpretácie textu*. Bratislava: SPN, 1981.

- PORUBSKÁ, G., MALÁ, D. Ďalšie vzdelávanie učiteľov v SR z aspektu ich kariérneho rastu, 2009. In *Rzeczywistość Perswazyjność Falsyfikacja w optyczewychowaniu i edukacji*. Katowice: Oficyna Wydawnica Waclaw Walasek, 2009, s. 111–119. ISBN 978-83-606-43-19-5.
- PORUBSKÁ, G., PLAVČAN, P. *Slovenské školstvo v medzinárodnom kontexte*. Bratislava: ŠPU, 2004. 94 s. ISBN 80-85756-94-3.
- Practice Guidance for the Early Years Foundation Stage: Setting the Standards for Learning, Development and Care for Children from Birth to Five*. Nottingham: Department for Children, Schools and Families, 2008. 116 p. ISBN 978-1-84775-128-7. WWW: <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DCSF-00266-2008.pdf>
- Projekt ESF CZ.1.07/2.3.00/09.0103 – Podpora a motivace žáků základních a středních škol k jejich budoucímu zapojení do výzkumu a vývoje v technických oborech [on-line]. [cit. 2012-6-10]. WWW: <http://www.starttech.cz>
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika: věda o edukačních procesech*. Praha: Portál, 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. 166 s. ISBN 80-210-1333-8.
- PRŮCHA, J. *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál, 2006. 263 s. ISBN 80-7367-155-7.
- PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. 4. upravené vydání. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 8071787728.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4
- PUPALA, B. Pôvodné východiská a súčasné chyby v projektovaní vysokoškolských programov pedagogického (učiteľského) vzdelávania. *Pedagogická revue*, 2004, č. 4, s. 207–212.
- RABUŠICOVÁ, M. Gramotnosť – staré téma v novém pohledu. In *K vybraným aspektům rozvoje funkční gramotnosti*. Brno: Tribun, 2009. ISBN 80-210-2858-0.
- RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 10 July 2001 on mobility within the Community for students, persons undergoing training, volunteers, teachers and trainers, (2001/613/EC) In *Official Journal of the European Communities*, 9. 8. 2001.
- REFERNET. *Vocational Education and Training in Europe: Country report Slovakia 2011 – draft* [on-line]. c2011 [cit. 2012-08-23]. WWW: <http://www.refernet.sk/narodne-spravy-OVP>
- RIESMANN, D. *Osamělý dav*. Praha: Kalich, 2007. 245 s. ISBN 978-80-7017-062-5.
- ROCHE, L. A., MARSH, H. W. Multiple dimensions of university teacher self-concept: construct validation and the influence of students' evaluations of teaching. *Instructional Science*, 2000, roč. 28, č. 5/6, s. 439–468.
- RŮŽIČKA, M. *Informace a dobro*. Praha: Ježek, 1993. 82 s. ISBN 80-901625-2-5.
- SCHLEICHER, A. *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World*. Paris: OECD Publishing, 2011. 100 p. ISBN 978-92-64-09843-5. WWW: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113046-enf>.
- SCHRATZ, M. *Zlepšování kvality škol ve střední Evropě*. Praha: MŠMT, 2011. Závěrečná zpráva o projektu Kvalitním vedením škol k efektivnímu učení.
- SKALKA, J. A KOL. 2009. *Prevencia a odhalovanie plagiátorstva*. Nitra: UKF 2009. 125 s. ISBN 978-80-8094-612-8.
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. 192 s. ISBN 90-7178-262-9.
- Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre. 2011. *Doplňujúce pedagogické štúdium (DPŠ)* [on-line]. c2011 [cit. 2011-09-04]. WWW: <http://kppnitra.tym.sk/dps.html>.
- Slovenská technická univerzita v Bratislave. *Doplňujúce pedagogické štúdium* [on-line]. c2011 [cit. 2011-09-04]. WWW: [http://www.stuba.sk/new/generate\\_page.php?page\\_id=1347](http://www.stuba.sk/new/generate_page.php?page_id=1347)
- SMETÁČKOVÁ, I. *Genderové aspekty přechodu žáků a žákyň mezi vzdělávacími stupni*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2005. 233 s.

- SNELL, J. L. *The liminal tension of performance evaluation for preservice teacher educators: a mechanism for accountability or a tool for growth?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education (52nd, Chicago, IL, February 26–29, 2000), 16 p.
- SPILKOVÁ, V. A KOL. *Současné proměny vzdělávaní učitelů*. Paido: Brno, 2004. 271 s. ISBN 80-7315-081-6.
- SPILKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J. A KOL. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr: úvodní teoreticko-metodologické studie*. Praha: PF UK, 2008. 330 s. ISBN 978-80-7290-384-9.
- SPILKOVÁ, V., TOMKOVÁ, A. *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2010. 257 s. ISBN 978-80-7290-496-9.
- Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. OECD, 2006. 441 s. ISBN 92-64-03545-1. WWW: <http://www.oecd.org/newsroom/37425999.pdf>
- Státní informační politika ve vzdělávání* [online]. c2011 [cit. 2012-09-30]. WWW: [http://cs.wikipedia.org/wiki/St%C3%A1tn%C3%AD\\_informa%C4%8Dn%C3%AD\\_politika\\_ve\\_vzd%C4%9B%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD](http://cs.wikipedia.org/wiki/St%C3%A1tn%C3%AD_informa%C4%8Dn%C3%AD_politika_ve_vzd%C4%9B%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD)
- Statutory framework for the early years foundation stage: Setting the standards for learning, development and care for children from birth to five*. Nottingham: Department for Children, Schools and Families, 2008. 54 p. ISBN 978-1-84775-128-7. WWW: <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/00267-2008BKT-EN.pdf>
- Strategie celoživotního učení ČR*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007. 89 s. ISBN 978-80-254-2218-2.
- SUPER, D. E. A theory of vocational development. In WEINRACH, S. G. A KOL. *Career counseling: Theoretical and practical perspectives*. New York: McGraw-Hill, 1979, s. 144–153. ISBN 978-0-7879-5741-4.
- Systém vnitřní evaluace školy pro rok 2011* [online]. c2011 [cit. 2012-15-07]. WWW: <http://www.svse.cz/uploads/File/system%20vnitrn%C3%AD%20evaluace%20skoly.pdf>
- ŠAUEROVÁ, M. Motivace v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. In LINHARTOVÁ, D., DANIELOVÁ, L., MÁCHAL, P. (EDS.). *Mezinárodní vědecká konference celoživotního vzdělávání 2009*. Brno: Ircaes, 2009, s. 118–124. ISBN 978-80-254-5330-8.
- ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál, 2009. 207 s. ISBN 978-80-7367-551-6.
- ŠTEPANOVIČ, R. Trendy zvyšovania účinnosti edukačného procesu na vysokej škole. In *Uplatňovanie aktivizujúcich metód a foriem vyučovania vo vysokoškolskom vzdelení II*. Nitra: SPU Nitra, 2002, 253 s. ISBN 80-8069-053-7.
- ŠVEC, V. *Zdokonalování přípravného vzdělávání učitelů: učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: sborník z celostátní konference, 1. díl*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta 2001, s. 168. ISBN 80-7290-059-5.
- ŠVEC, V. Ke vztahu pedagogické teorii a praxi v přípravě a dalším vzdělávání učitelů. *Pedagogická orientace*, 1994, č. 12/13, s. 26–32.
- TAUCH, CH., HAUG, G. *Trends in learning structures in higher education (II)* [on-line]. c2002 [cit. 2011-02-11]. WWW: [http://www.aic.lv/bolona/Bologna/Reports/Trends/trend\\_II.pdf](http://www.aic.lv/bolona/Bologna/Reports/Trends/trend_II.pdf)
- Technická univerzita v Košiciach. *Kurikulum 2010–2012* [online]. c2011 [cit. 2011-09-04]. WWW: <http://web.tuke.sk/sipc/aktuality/zobraz/69>.
- Technická univerzita vo Zvolene. *Doplnkové pedagogické štúdium* [on-line]. c2011 [cit. 2011-09-04]. WWW: [http://www.tuzvo.sk/sk/studium/doplknove\\_studijne\\_programy\\_a\\_kurzy/doplknove\\_studijne\\_programy\\_a\\_kurzy.html](http://www.tuzvo.sk/sk/studium/doplknove_studijne_programy_a_kurzy/doplknove_studijne_programy_a_kurzy.html)
- The Bologna Declaration, 19th June 1999* [on-line]. c1999 [cit. 2013-06-11]. WWW: <http://www.eng.unibo.it/PortaleEn/University/Bologna+Process/default.htm>
- TOLLINGEROVÁ, D. Profese – vysokoškolský učitel. *Aula*, 2000, roč. 8, č. 8, s. 50–87.
- TOMKOVÁ, A. A KOL. *Rámec profesních kvalit učitele: hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 38 s. ISBN 978-80-87063-64-4.

- Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne. *Doplňujúce pedagogické štúdium* [on-line]. c2011 [cit. 2011-09-04]. WWW: [http://www.tnuni.sk/titulna-stranka/oznamy/4f481cc482c9a8017c0b40dd60f350ff/?tx\\_ttnews\[tt\\_news\]=419](http://www.tnuni.sk/titulna-stranka/oznamy/4f481cc482c9a8017c0b40dd60f350ff/?tx_ttnews[tt_news]=419)
- TREPÁKOVÁ, M. *Vzdelenie dospelých v sústave SOŠ: záverečná práca*. Nitra: SPU KPaP, 2012. s. 47. Školiteľ PaedDr. Tímea Zat'ková, PhD.
- TRHLÍKOVÁ, J., VOJTEČH, J., ÚLOVCOVÁ, H. *Připravenost absolventů středních odborných škol na uplatnění v praxi: srovnání situace absolventů středního odborného vzdělávání s výučním listem, s maturitou i odborným výcvikem a s maturitou tří roky od ukončení studia*. Praha: NÚOV, 2008. 32 s.
- TROJAN, V. *Hýčkáme si řediteli škol? Řízení školy 2010–2012*, soubor článků.
- TROJAN, V. *Pedagogický proces a jeho řízení*. Praha: PedF UK, 2012. 172 s. ISBN 978-80-7290-543-0.
- TROJAN, V. *Vzdělávání řídících pracovníků v českém školství*. Orbis scholae, 2011, roč. 5, č. 3, s. 107–122, ISSN 1802-4637.
- TRUNDA, J. *Řízení školy ve znalostní společnosti*. Praha: PedF UK, 2012. 94 s. ISBN 978-80-7290-541-6.
- TUREK, I. *Inovácie v didaktike*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2004. ISBN 80-8052-188-3.
- Učiteľská profesia v Európe: profil, trendy a záujmy. Správa 1. Počiatočná príprava a prechod do pracovného života* [online]. 2003a [cit. 2004-08-29]. WWW: <http://www.eacea.ec.europa.eu/index.php>
- Učiteľská profesia v Európe: profil, trendy a záujmy. Správa 3. Pracovné podmienky a plat* [online]. c2003b [cit. 2004-08-21]. WWW: [http://www.eacea.ec.europa.eu/index\\_php](http://www.eacea.ec.europa.eu/index_php)
- UHRÁKOVÁ, E. Podvádzanie v škole z pohľadu vyučujúcich. In *Inovácie v pedagogicko-psychologickej príprave budúcich učiteľov stredných odborných škôl: zborník z medzinárodnej konferencie*. Nitra: KPP SPU, 2005, s. 98–104. ISBN 978-80-552-0462-8.
- ÚLOVCOVÁ, H., STRÁDAL, J. Role školy v procesu volby povolání. In BERNÝ, L., CIPROVÁ, J., MERTIN, V. (Eds.). *Poradce k volbě povolání: pro výchovné poradce a učitele ZŠ*. Praha: Josef Raabe, 2002, s. 1–8. ISSN 1801-8440.
- Ústav informácií a prognóz školstva* [online]. c2013 [cit. 2013-03-26]. WWW: <http://www.uips.sk>
- VAŠUTOVÁ J. *Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů: učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém, sborník z celostátní konference, 1. díl*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2001, s. 168. ISBN 80-7290-059-5.
- VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. 190 s. ISBN 80-7315-082-4.
- VAŠUTOVÁ, J. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2002. 283 s. ISBN 80-7290-100-1.
- VENDEL, Š. *Kariérní poradenství*. Praha: Grada, 2008. 224 s. ISBN 978-80-247-1731-9.
- VIŠŇOVSKÝ, Ľ., KAČÁNI, V. A KOL. *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava: Iris, 2000. 227 s. ISBN 80-89012-25-4.
- Všeobecná encyklopédia Diderot*. Praha: Nakladatelstvý Dům OP, 1996. 740 s. ISBN 80-85841-17-7.
- Vyhľáška MZ SR zo 16. augusta 2007 o podrobnostiach a požiadavkách na zariadenia pre deti a mládež. *Zbierka zákonov*, 2007, č. 221, s. 3774–3778. ISSN 1335-2857.
- Wach, neugierig, klug – Kinder unter 3: Ein Medienpaket für Kitas, Tagespflege und Spielgruppen*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 2006. 22 s. ISBN 10-3-89204-883-5.
- WALTEROVÁ, E. A KOL. *Přechod žáků ze základní na střední školu: pohledy z výzkumu*. Brno: Paido, 2009. 107 s. ISBN 978-80-7315-179-9.
- WALTEROVÁ, E., GREGER, D., NOVOTNÁ, J. *Volba střední školy ve vzdělávací dráze žáků*. Brno: Paido, 2009 (rukopis).

- WATSON, M., McMAHON, M. Childrens career development learning: A foundation for lifelong career development. In SKORIKOV, V. B., PATTON, W. (EDS.). *Career development in childhood and adolescence*. Rotterdam, Taipei: Sense Publishers, 2007, s. 29–45. ISBN 978-9-0879-0159-2.
- WHISTON, S. C., KELLER, B. K. The influence of the family of origin on career development: A review and analysis. *The Counseling Psychologist*, 2004, roč. 32, č. 4, s. 493–568.
- Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách.
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovníkach a o zmene některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů [on-line]. WWW: <http://aplikace.Msmt.cz/Predpisy1>
- Zákon č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov [on-line]. WWW: <http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/5682009.pdf>
- Zákon NR SR z 21. júna 2007 o ochrane, podpore a rozvoji verejného zdravia a o zmene a doplnení niektorých zákonov. *Zbierka zákonov*, 2007, č. 154, s. 2402–2475.
- ZAŘKOVÁ, T. Príprava učiteľov profesijných predmetov na prácu so žiakmi a dospelými v podmienkach SR. In *Perspektivy celoživotního učení v odborném vzdělávání*. Praha: Institut vzdělávání a poradenství, 2011, s. 94–103. ISBN 978-80-213-2260-8.
- Zpráva McKinsey. *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení* [on-line]. c2010 [cit. 2013-09-04]. WWW: [http://www.mckinsey.com/locations/prague/work/probono/2010\\_09\\_02\\_McKinsey&Company\\_Klesajici\\_vysledky\\_ceskyh\\_zakladnich\\_a\\_strednich\\_skol\\_fakta\\_a\\_reseni.pdf](http://www.mckinsey.com/locations/prague/work/probono/2010_09_02_McKinsey&Company_Klesajici_vysledky_ceskyh_zakladnich_a_strednich_skol_fakta_a_reseni.pdf)
- ZULJAN VALENČIČ, M., VOGRINC, J. (Eds.). *European dimensions of teacher education – similarities and differences*. Ljubljana: Faculty of Education, University of Ljubljana, 2011. 333 p. ISBN 978-961-253-058-7,
- Žilinská univerzita v Žiline. *Doplňujúce pedagogické štúdium* [on-line]. c2011 [cit. 2011-09-04]. WWW: <http://dps.uniza.sk/page.php?f=info.htm>

## **Kapitola 2**

# **Další odborné vzdělávání**

Vojtěch Beck  
Josef Budík  
Lenka Danielová  
Jan Hán  
Marie Horáčková  
Dita Janderková  
Věra Kosíková  
Dana Linhartová  
Zdena Lustigová  
Pavel Máchal  
Jaromír Pitaš  
Viera Prusáková  
Liubov Ryashko  
Monika Součková  
Pavel Vyletař

# Úvod

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

Kapitola pojednává o procesech vzdělávání, realizující se cestami – neoficiálního vzdělávání, neformálního vzdělávání, dalšího profesního vzdělávání a dalšího vzdělávání v kontextu celoživotního vzdělávání. Poukazuje na důležitost věnovat se výchovně vzdělávacím aktivitám osob, realizujících se v různých oborech, od státní správy (např. v rámci Moravskoslezského kraje...), přes komerční sektor (např. ubytovací a gastronomické služby...), po školská (např. ICV MENDELU v Brně, FPE ZČU v Plzni, PeF UMB v Banskej Bystrici, ČVUT v Praze, VŠHS v Jekatěrinburgu, FIT ČVUT v Praze...) a mimoškolská pracoviště (např. kluby, zájmové kroužky...).

Existuje několik frekventovaných pojmu, které s uvedeným výše souvisí. Jsou jimi např. finanční gramotnost, e-learning, problematika s řízením projektů, koncept „staff development“ a mnohé další, které budou dále v textu podrobně analyzovány. Jedná se o velmi širokou paletu okruhu zájmu jednotlivců a organizací.

Nastíněný prostor „dalšího odborného vzdělávání“ je nutný kvalitativně využít ku prospěchu celé společnosti. Naznačený předpoklad je cílem následující předkládané kapitoly.

## 2.1

# Vzdělávání úředníků v Moravskoslezském kraji

**Vojtěch Beck**

Další odborné vzdělávání představuje jeden z hlavních pilířů koncepce celoživotního učení v zemích Evropské unie. Evropská komise přijala strategické dokumenty pro zlepšení výkonnosti, kvality a atraktivnosti odborného vzdělávání, z nichž k nejvýznamnějším patří – Kodaňská deklarace (2002), Maastrichtské komuniké (2004), Helsinské komuniké (2006). Vzdělání úředníků územně samosprávných celků s sebou nese jistá specifika vzdělávacího procesu v rámci dalšího odborného vzdělávání, související s povahou výkonu, poslání a způsobem financování činnosti veřejné správy. V důsledku potíží s financováním služeb veřejného sektoru a negativní ekonomické situace (rostoucí schodky veřejných rozpočtů, nízký či degresivní růst HDP) sílí tlak na zvyšující se efektivnost rozdělování veřejných prostředků, které se výrazně dotýkají rovněž oblasti vzdělávání. Vysoká škola sociálně správní, Institut celoživotního vzdělávání Havířov, o. p. s., se stala v období od 1. 4. 2010 do 31. 3. 2012 realizátorem dvou projektů financovaných z Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost – oblast podpory 3.2 Další vzdělávání.

### **2.1.1 Projekt CZ.1.07/3.2.07/01.0068 „Prohloubení nabídky vzdělávacích programů v oblasti rozvoje lidských zdrojů vedoucích úředníků měst, obcí, jimi zřizovaných institucí a úřadů práce“**

Jmenovaný projekt byl zaměřen na vytvoření vzdělávací nabídky v oblasti dalšího vzdělávání dospělých, konkrétně nabídky 3 nových vzdělávacích programů projektu, které se skládají z jednotlivých vzdělávacích modulů, celkem bylo vytvořeno 18 vzdělávacích modulů projektu pro cílovou skupinu projektu – vedoucí úředníky městských a obecních úřadů, krajského úřadu a institucí zřizovaných městy v Moravskoslezském kraji. V průběhu projektu byly vytvořeny studijní a metodické výstupy pro cílovou skupinu vedoucích úředníků i pro cílovou skupinu lektorů. Cílová skupina lektorů byla rovněž proškolena s důrazem na specifické vzdělávací potřeby vedoucích úředníků tak, aby vzdělávací proces byl co nejfektivnější. Za účelem seznámení lektorů s interním prostředím městských úřadů a magistrátů, pochopení základní struktury úřadů a vzájemné provázanosti činnosti jednotlivých odborů, došlo v rámci této klíčové aktivity projektu k uskutečnění tří exkurzí na dva vybrané magistráty a úřad práce.

Celkově prošlo pilotním ověřením vzdělávacích programů projektu celkem 70 úředníků vykonávajících svou činnost na úřadech Moravskoslezského kraje. V rámci vzdělávacího programu pro personální manažery městských úřadů bylo vzděláváno 20 osob, v rámci vzdělávacího programu pro vedoucí úředníky bylo vzděláváno 18 osob a v rámci vzdělávacího programu pro vedoucí pracovníky organizací zřizovaných městy bylo do vzdělávání zapojeno 32 osob.

V rámci výstupů projektu byla zpracována závěrečná monografie projektu, jakožto odborná vzdělávací publikace, byl vydán Sborník vzdělávacích modulů projektu, včetně

zpracovaných případových studií k jednotlivým modulům. Rovněž v rámci realizace projektu byly provedeny dvě analýzy vzdělávacích potřeb cílové skupiny, které byly zaměřeny na zjištění motivace úředníků k dalšímu vzdělávání, na identifikaci nejsilnějších vzdělávacích potřeb z pohledu výkonu profese úředníka. I. kola se zúčastnilo 132 osob cílové skupiny vedoucích úředníků měst a II. kola se zúčastnilo 44 osob této cílové skupiny.

Účastníci analýzy, tedy úředníci městských úřadů a magistrátů, ve velké míře považují za důležité vytvářet možnosti ke vzdělávání a účastnit se nových vzdělávacích aktivit. Tento názor sdílí 88,6 % respondentů. Za důležité považují zástupci cílové skupiny vzdělávání zejména v oblasti zabývající se právním prostředím a legislativními podmínkami souvisejícími s výkonem činnosti úředníka územně samosprávného úřadu s důrazem na principy fungování a právní náležitosti chodu veřejné správy, dále v oblasti řízení lidských zdrojů, která v sobě zahrnuje, jak poznatky z personalistiky a vedení týmu lidí, tak poznatky z jednání s klienty, médií a partnerskými subjekty.

Celkově je nejpreferovanější vzdělávací modul Strategické řízení lidských zdrojů, na druhém místě modul Vzdělávání a rozvoj zaměstnanců, na třetím místě Rozvoj osobního potenciálu. Celkově nejméně preferovanými moduly jsou moduly Hodnocení efektivity vzdělávání, Rizikovost práce a ochrana zdraví, Mzdový a motivační systém a Řízení změn.

### **2.1.2 Projekt CZ.1.07/3.2.07/01.0069 „Tvorba vzdělávacích programů pro strategické řízení rozvoje měst a obcí“**

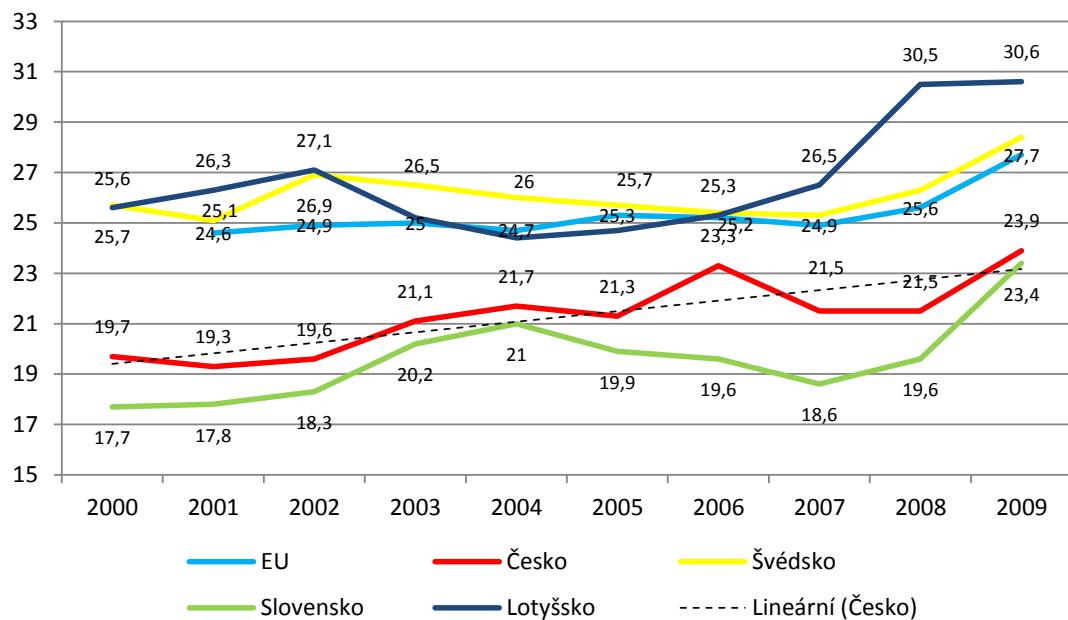
Jmenovaný projekt byl zaměřen na vytvoření nabídky v oblasti dalšího vzdělávání dospělých, konkrétně nabídky šesti nových vzdělávacích programů projektu, které se skládají z jednotlivých vzdělávacích modulů, celkem bylo vytvořeno 25 vzdělávacích modulů projektu pro cílovou skupinu projektu – úředníky městských a obecních úřadů na úseku strategického rozvoje a ochrany životního prostředí v Moravskoslezském kraji.

V rámci realizace projektu se uskutečnily vzdělávací semináře pilotního ověřování vybraných vzdělávacích modulů na cílové skupině projektu. Celkem bylo vzděláváno na seminářích projektu 76 osob cílové skupiny úředníků měst a obcí na úseku strategického rozvoje a ochrany životního prostředí.

K nejvýznamnějším výstupům projektu je řazena závěrečná monografie projektu, Sborník vzdělávacích modulů a případových studií k jednotlivým vzdělávacím modulům a dále dvě analýzy vzdělávacích potřeb cílové skupiny projektu, tj. úředníků vykonávajících svou pracovní pozici na úseku strategického rozvoje a ochrany životního prostředí.

První fáze vzdělávání se zúčastnilo 61 osob, z toho 77 % respondentů považuje za důležité vytvářet možnosti ke vzdělávání a účastnit se nových vzdělávacích aktivit. Z hlediska výkonu pracovní pozice úředníka je nejvíce preferovanou oblastí z hlediska vzdělávání modul Strategické plánování a řízení, modul Regionální rozvoj a modul Financování rozvoje. Z hlediska potřeb vzdělávání pro rozvoj osobnosti respondentů je nejsilnější poptávka po vzdělávání v modulech Projektové řízení, Komunikační dovednosti a Regionální rozvoj. Modul Regionální rozvoj získal v obou posuzovaných hlediscích nejvíce preferenčních bodů z celkového preferenčního vyjádření respondentů.

Druhé fáze dotazníkového šetření se zúčastnilo 51 osob. K nejčastějším problémům, které musí úředníci řešit na úseku strategického řízení rozvoje měst, naleží: předávání „nekvalitních“ digitálně upravených dat pro zpracování územně analytických podkladů od poskytovatelů, z důvodů nejednoznačnosti a neúplnosti některých zákonů a metodik se musí úředník v mnoha případech rozhodnout dle vlastního dostatečně odůvodně-



Zdroj: Eurostat (2012), vlastní zpracování

Obrázek 2.1. Roční výdaje na veřejné a soukromé vzdělávací instituce v poměru k HDP na obyvatele (v %)

něho úsudku, stěžejní ve strategickém řízení je správné zvolení a formulace strategického cíle, nejednotnost používaných formátů pro jednotné zpracování mapových podkladů s konkrétně stanoveným datovým modelem, který by zajistil kompatibilitu při výměně dat, časová náročnost při digitalizaci analogově předávaných dat a jiné další problémy.

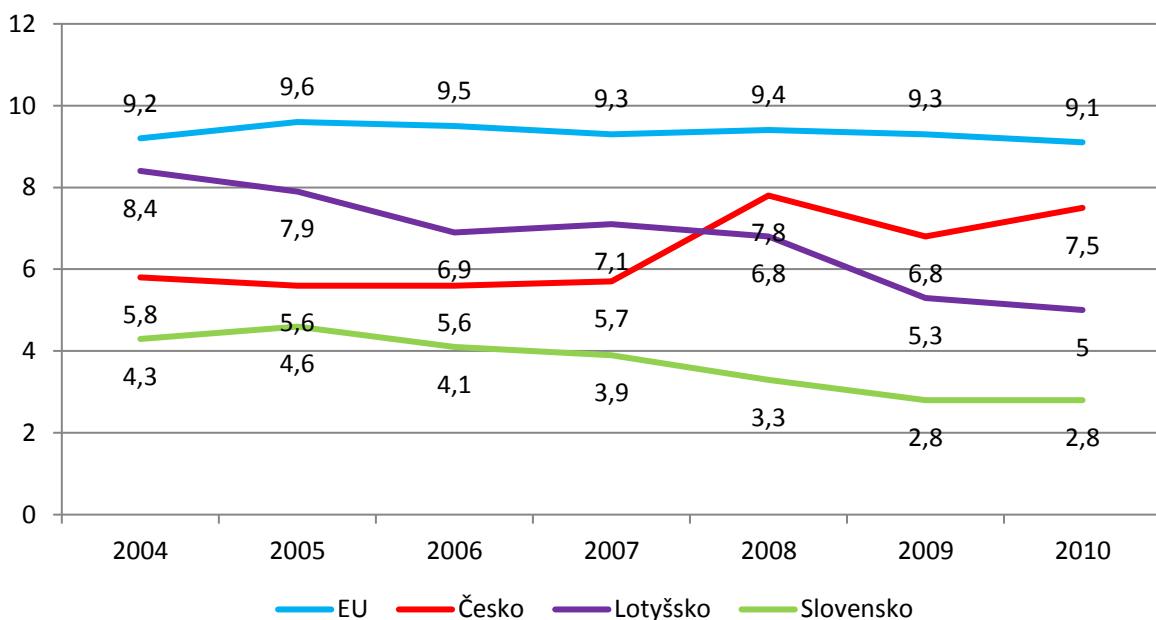
Celkově nejpreferovanější oblastí vzdělávání je modul Ochrana životního prostředí a modul Strategické plánování a řízení, nejméně preferovanými oblastmi vzdělávání jsou moduly Marketing ve veřejné správě, Projektové řízení a Investiční příležitosti.

### 2.1.3 Analýza výdajů na vzdělávání v závislosti na ukazateli HDP na obyvatele

Vzdělávání představuje jeden z klíčových faktorů celkového rozvoje společnosti a nabízí mnohé multiplikační efekty, směřující k akceleraci ekonomického a sociálního rozvoje země.

V rámci členských zemí OECD se v roce 2008 v průměru vynaložilo na vzdělávání 12,9 % z celkových veřejných výdajů. Více než 20 % vynaložilo Mexiko, méně než 10 % veřejných prostředků směřovalo do vzdělávání v Itálii, Japonsku a České republice (9,5 %). Celkově nejvyšší podíl veřejných výdajů na vzdělávání vykazují Mexiko, Brazílie, Chile, Švýcarsko a Nový Zéland (Education at a Glance, 2011).

Z hlediska ročních výdajů na veřejné a soukromé vzdělávací instituce, vyjádřených jako procento z ukazatele HDP/obyv. (Obr. 2.1), lze konstatovat, že v roce 2009 v rámci celé EU tvořily tyto výdaje 27,7 % HDP/obyv. Česká republika vykazovala v roce 2009 23,9 % HDP/obyv. Nejvyšších hodnot bylo dosaženo v zemích: Kypr 37,3 %, Malta 35,5 %, Slovensko 31,9 %, Dánsko 31,6 % HDP/obyv. Nejnižší hodnoty v rámci člen-



Zdroj: Eurostat (2012), vlastní zpracování

Obrázek 2.2. Podíl obyvatel ve věku 25 až 64 let účastnících se procesu vzdělávání (v %)

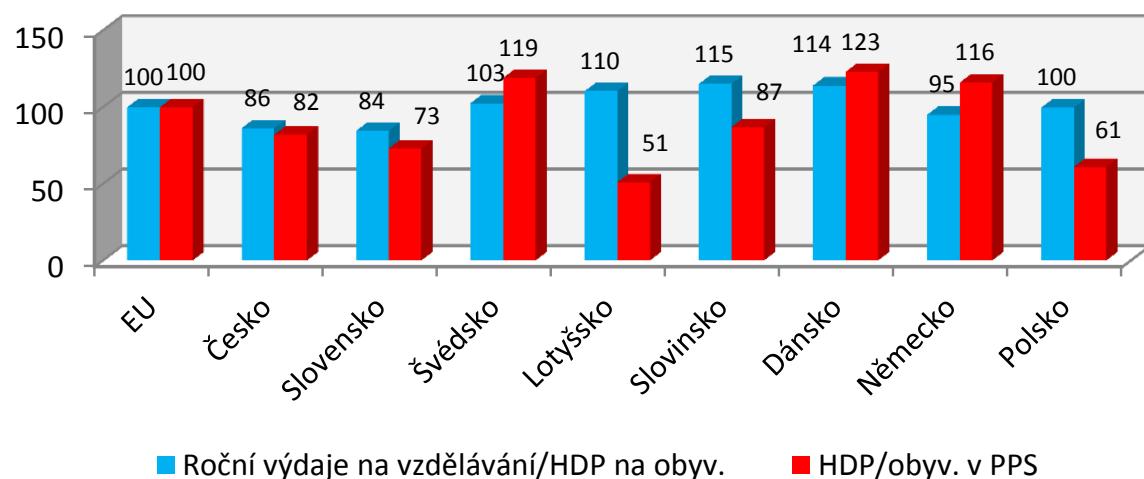
ských zemí EU byly zaznamenány v Rumunsku 21,6 %, na Slovensku 23,4 %, v České republice 23,9 %. (Eurostat, 2012).

Česká republika vydávala v roce 2008 na vzdělávání 4,5 % HDP, což řadilo Českou republiku v rámci 34 členských zemí OECD na předposlední místo před Slovenskem. Průměr vyspělých zemí činil 6,1 % HDP, méně než 5 % HDP bylo alokováno např. v Německu, Maďarsku, Itálii, Japonsku, Rusku. Naopak více než 7 % HDP vydávaly na vzdělávání Chile, Dánsko, Island, Izrael, Korea, USA a Norsko. Zajímavým údajem je skutečnost, že v rámci zemí OECD 8,6 % mladých lidí nebylo zapojeno ani do procesu vzdělávání, ani na trhu práce. V rámci Evropské unie pak tento údaj činil 6,4 %. (Education at a Glance 2011).

Z obrázku č. 2.2 je patrné, že Česká republika se dlouhodobě nachází pod průměrem Evropské unie v ukazateli podílu obyvatel ve věku 25 až 64 let účastnících se procesu vzdělávání. Nejvyššího podílu tohoto ukazatele v rámci Evropské unie dosahuje Dánsko (32,8 % v roce 2010), následuje Švédsko (24,5 %) a Nizozemsko (16,5 %). Na opačné straně žebříčku se nachází Bulharsko (1,2 % v roce 2010), Rumunsko (1,3 %), Slovensko (2,8 %) a Maďarsko (2,8 %) (Eurostat, 2012).

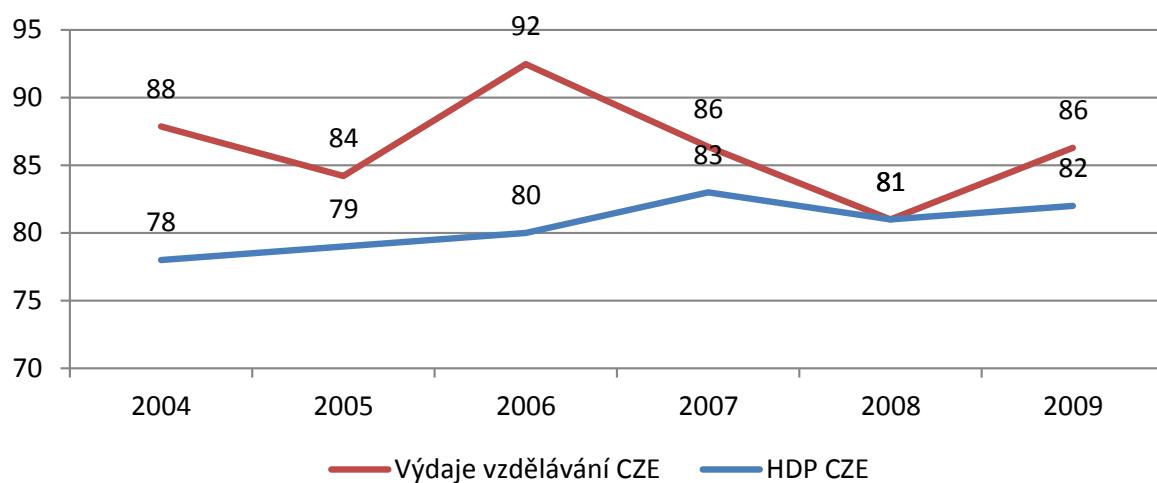
Zajímavým ukazatelem komparace se může jevit srovnání vývoje HDP vyjadřeného v PPS a ročních výdajů na veřejné a soukromé vzdělávací instituce v poměru na HDP na obyvatele vyjadřeného v PPS dle jednotlivých členských zemí Evropské unie (Obr. 2. 3). U obou sledovaných ukazatelů vycházíme z výpočtu, že hodnota 100 představuje průměrnou hodnotu vykazovanou v Evropské unii v jednotlivých letech zvlášť, tj. pro každý rok je vypočítáván samostatný průměr, který má hodnotu 100. Hodnoty nad hranicí 100 vykazují nadprůměrné hodnoty, hodnoty uvedené pod touto hranicí, vykazují podprůměrné hodnoty.

Obrázek č. 2.3 ilustruje vývoj dvou výše uvedených ukazatelů v roce 2009 v jednotlivých zemích. K členským zemím Evropské unie, které vydávají na vzdělávání více prostředků než je průměr EU a přitom vykazují nižší hodnotu HDP na obyvatele než je průměr EU, patřily v roce 2009 zejména Lotyšsko, Bulharsko, Estonsko, Litva, Slovensko,



Zdroj: Eurostat (2012), vlastní zpracování

Obrázek 2.3. Komparace ročních výdajů na vzdělávání a HDP na obyvatele v PPS ve vybraných zemích v roce 2009



Zdroj: Eurostat (2012), vlastní zpracování

Obrázek 2.4. Komparace ročních výdajů na vzdělávání a HDP na obyvatele v PPS v České republice v letech 2004–2009

ale rovněž Slovensko a Česká republika. Naopak k zemím, jejichž výdaje na vzdělávání byly nižší než HDP na obyvatele, patřily zejména Německo, Švédsko, Dánsko, Belgie, Nizozemsko, Francie, Itálie a Finsko. Zemí, která vykazovala nejvyrovnanější vztah mezi sledovanými dvěma ukazateli, bylo Španělsko (Eurostat, 2012).

Vyšší vypovídací schopnost nabízí porovnání vývoje obou sledovaných ukazatelů v čase. Pro účely tohoto příspěvku byla použita časová řada v letech 2004–2009. Obrázek č. 2. 4 uvádí komparaci vývoje ročních výdajů na vzdělávání a HDP na obyvatele v PPS v České republice. Z obrázku je patrné, že obě sledované veličiny se pohybují dlouhodobě pod průměrem EU, přičemž výdaje na vzdělávání a HDP na obyvatele dosáhly v roce 2008 hodnoty 81 % průměru zemí EU.

V porovnání dosažených hodnot ročních výdajů na vzdělávání na počátku sledovaného období, tj. v roce 2004 a na konci sledovaného období, tj. v roce 2009 lze konstatovat, že nejvyššího pokroku dosáhly následující země – Malta, Litva, Lotyšsko a Kypr. Naopak nejvíce si pohoršily země – Itálie, Francie, Finsko a Německo. Největší

výrovnost, tj. nejmenší změny tohoto ukazatele prokázaly země – Dánsko, Slovensko a Portugalsko.

Jestliže provedeme komparaci ukazatele HDP na obyvatele v PPS, pak dospějeme k závěru, že v porovnání let 2004 a 2009 zaznamenaly největší nárůst této veličiny země – Slovensko, Kypr, Polsko a Bulharsko. Na opačném pólu pořadí jsou země – Švédsko, Dánsko, Itálie a Rakousko. Největší výrovnost tohoto ukazatele, tj. nejmenší změny tohoto ukazatele prokázaly země – Slovensko, Německo a Finsko.

Z hlediska posouzení obou sledovaných ukazatelů lze konstatovat, že kolem průměru zemí EU ve sledovaném období 2004–2009 nejvíce oscilovaly země – Slovensko, Itálie, Španělsko, Malta a Finsko. Nejvyšší nadprůměrné hodnoty vykazovaly země – Rakousko, Dánsko, Švédsko, Nizozemsko a Kypr. Naopak nejnižší podprůměrné hodnoty vykazovaly země – Bulharsko, Litva, Slovensko a Polsko.

#### 2.1.4 Výsledky komparace

Z analýzy dvou významných ekonomických ukazatelů charakterizujících stav a vývoj procesu financování vzdělávání v evropském srovnání vyplynulo, že se Česká republika v obou sledovaných ukazatelích (HDP na obyvatele v PPS, roční výdaje na vzdělávání v poměru k HDP na obyvatele) dlouhodobě pohybuje pod hranicí průměru Evropské unie. Platí však, že roční výdaje na vzdělávání na obyvatele převyšují celkový HDP vykazovaný na obyvatele, což lze hodnotit pozitivně. Investice do vzdělávání představují jeden z nejlepších a nejfektivnějších způsobů, jak podpořit ekonomický růst dané země a poslít tak její konkurenceschopnost v mezinárodním prostředí. Evropská unie spatřuje mezi svými prioritami podporu celoživotního vzdělávání, což deklarovala přijetím Memoranda o celoživotním učení v roce 2000. Jedním z pilířů konkurenceschopnější ekonomiky zemí Evropské unie jsou investice do vzdělávání v rámci vzdělávacích systémů, které posilují prvek celoživotního vzdělávání.

Podpora celoživotního vzdělávání je realizována rovněž prostřednictvím evropských projektů, v příspěvku jsou obsaženy zkušenosti jednoho z realizátorů projektů EU v ČR v oblasti dalšího vzdělávání dospělých – úředníků měst a obcí. Nejdůležitějším závěrem, plynoucím z realizace projektů, je skutečnost, že drtivá většina úředníků veřejné správy pociťuje potřebu celoživotního vzdělávání a projevuje zájem se vzdělávacích aktivit zúčastnit.

## 2.2

# Prohlubování finanční gramotnosti neoficiálním vzděláváním

**Josef Budík**

Makroekonomie popisuje investice jako „*ekonomicou činnost, při níž se subjekt (stát, podnik, jednotlivec) vzdává své současné spotřeby, s cílem zvýšení produkce statků v budoucnosti*“ (Valach, 2001, s. 16). Ve finančních společnostech v ČR mají velmi často rozhodující slovo zahraniční vlastníci, a to především díky nadpolovičnímu podílu na základním kapitálu. Zahraniční akcionáři si profitujících českých bank hleděli zejména v období krize. Na valných hromadách v roce 2010 rozhodli o výplatě dividend ze zisků 2009 v celkové hodnotě převyšující 37,5 mld. Kč.

Peněžní toky směřující do zahraničí opouštějí ekonomiku ČR a mají dopad na platební bilanci ČR. Řešení není jednoduché a nemůže spočívat v administrativním rozhodnutí o jiném rozdělování zisků bank. Je ale možné rozvíjet lidský kapitál a zvýšit finanční gramotnost českých občanů i jejich schopnost pracovat s investičními nástroji takovým způsobem, aby promyšlenými investicemi na kapitálovém trhu eliminovali důsledky negativních výkyvů ekonomiky na svůj život. Jde především o skupinu lidí, kteří mají jinou specializaci, ale v současnosti se rozhodli, nebo očekávají, že budou okolnostmi přinuceni investovat, a tedy využívat pro investování některý segment finančních trhů. Může jít o lidi s technickým nebo právnickým vzděláním na manažerských pozicích firem, kteří musí rozhodovat o investicích a financích. Může jít o kohokoliv, kdo se pod tlakem informací o budoucích ekonomických změnách rozhodne pečovat lépe o své peníze.

Mimo školy různých stupňů, které zajišťují formální a oficiální vzdělávání, lze podpořit lidi starší k získávání nových finančních kompetencí neoficiálním (tedy neformálním a informálním) vzděláváním. V některých vzdělávacích programech škol se studující se znamují s investičním bankovnictvím, ale lidé starší s jinou než finanční specializací mají možnosti právě prostřednictvím neoficiálních způsobů dalšího odborného vzdělávání získat potřebné znalosti a dovednosti, souhrnně nové kompetence.

Zpracování předkládaného textu bylo motivováno výsledky dílčích analýz finančních transferů uvnitř nadnárodních bankovních skupin. Jen v případě dividend jde o miliardové částky, které vyplácejí banky působící v ČR svým akcionářům v zahraničí. Jedním z důsledků je odliv peněz z české ekonomiky, který postihuje v různé míře všechny občany. Způsob, jak se vyhnout tomuto negativnímu důsledku globalizace a naopak jak z globalizace částečně mohou jednotlivci těžit, je zlepšovat finanční gramotnost a postavit se postupným nákupem cenných papírů na stranu akcionářů, tedy vlastníků podílů v různých společnostech.

### 2.2.1 Vzdělávání dospělých

Vzděláváním dospělých se zabývá z českých autorů především Palán (2011a), který systematicky utřídl pojmy ve svém často citovaném slovníku. Podle názoru Bartáka (2008, s. 10) „*vzdělávání dospělých představuje celoživotní proces, umožňující člověku dr-*

*žet krok*" se změnami v oblasti ekonomického, kulturního, společenského a politického života. Veteška (2010, s. 16) nazývá vzdělání „*procesem, v němž si jedinec osvojuje soustavu poznatků a činností, kterou vnitřním zpracováním – učením – přetváří ve vědomosti, znalosti, dovednosti a návyky. Lze jej vnímat jako proces rozvoje lidského potenciálu, který se realizuje prostřednictvím mechanismu učení*“. V literatuře o profesním vzdělávání dospělých J. Mužík (1999, s. 132) zmiňuje, že „potřeba dalšího vzdělávání je člověkem pocitovaný nedostatek informací a vědomostí, dovedností či návyků“.

V rámci celoživotního učení se rozlišuje vzdělávání, které Veteška (2010, s. 18) člení na:

- *Formální vzdělávání* – je realizováno ve vzdělávacích institucích, zpravidla ve školách.
- *Neformální vzdělávání* – realizuje se formou kurzů, seminářů apod., zpravidla v zařízeních zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích institucí, neziskových organizací, ale i v klasických školách. Je tedy zaměřeno na získávání vědomostí, dovedností, zkušeností a kompetencí, které mohou jedinci zlepšit jeho společenské a pracovní uplatnění.
- *Informální vzdělávání (učení)* – rozumí se tím proces získávání vědomostí, osvojování dovedností, postojů a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, rodině a ve volném čase (ze sociálního prostředí a z osobních kontaktů). Zahrnuje rovněž sebevzdělávání, ale učící se jedinec nemá možnost si ověřit nabité znalosti. Na rozdíl od předchozích dvou typů vzdělávání je neorganizované, zpravidla nesystematické a institucionálně nekoordinované.

S tímto členěním se ztotožňují všichni výše uvedení autoři zabývající se vzděláváním dospělých. Možná i proto, že toto dělení je uvedeno v průlomovém Memorandum EU o celoživotním učení z roku 2000.

V publikaci Bartáka (2008, s. 11) je systém celoživotního vzdělání dospělých doplněn o náhradní školní vzdělání a vzdělávání seniorů. K systému vzdělávání dospělých přistupuje Šerák (2009) následovně. Rozděluje jej na formální, další a seniorů. Další následně dělí na občanské, další profesní a zájmové a další profesní člení na kvalifikační, rekvalifikační a normativní. Všechny tři systémy členění se více méně shodují a podobají se systému celoživotního učení uvedenému ve zmiňované Strategii celoživotního učení ČR. Ještě uvedeme názor Palána (2011b), který upozorňuje na to, že „vzdělávání dospělých v ČR nemá systémový charakter“. V praxi tedy situace vypadá tak, že soustava institucí má velmi variabilní strukturu, fungování je podřízeno hře nabídky a poptávky. Prostředky, které mají napomáhat realizaci (včetně legislativních a ekonomicky podpůrných), neexistují, vazby mezi prvky systému jsou víceméně náhodné a založeny na principu dobrovolné spolupráce.

## 2.2.2 Tradiční monografie a knihy

Jestliže se někdo rozhodne zvýšit svou finanční gramotnost a rozhodne se postupovat tradičním způsobem, zvolí pravděpodobně nějakou formu sebevzdělávání. Podívá se na nabídku knih a k tématu investování nalezne z česky psaných například monografií Finanční investování (Budík, 2011), nebo práci o finančních trzích a investování, jejímž autorem je Jílek (2009), nebo obsáhlou knihu o finančních trzích, kterou napsal Rejnuš (2010). Globalizace trhů a možnosti investovat prakticky na kterémkoliv trhu na světě vedou k nutnosti posuzovat makroekonomicke souvislosti jednotlivých národních segmentů finančních trhů. Také vedou, nebo by měly vést, k úvahám, jakým způsobem jsou

investované peníze převáděny do zahraničí. To je téma, kterým se zabýval mimo jiné Schlossberger (2011).

Starší učebnice zpravidla nevarují před možností záměrného zkreslování dat jednotlivými státy. Ekonomická periodika ale například prezentovala mimorozpočtové vládní zakázky v Bulharsku a připomněla řecké odhalení statistických manipulací s rozpočtem, které vedlo k dluhové krizi země. Finanční investor tedy musí být připraven na to, že může narazit na nekorektní a záměrně zkreslované informace nejen z podnikových, ale dokonce z národních statistik. A vypovídací schopnost výročních zpráv a dalších ekonomických informací z firem může lépe porovnávat, když firmy používají mezinárodní účetní standardy. Také k problematice účetních standardů lze najít a prostudovat rozsáhlejší, či specializovanější práce. Například analýzy, které publikovala Kubíčková (2010).

### 2.2.3 Informační a telekomunikační technologie v domácnostech a v podnicích

Pokud se rozhodneme za klíčový prvek pro rozvoj znalostí považovat počítače a počítačové sítě, získáme pro učení novou kvalitu především v on-line přístupu k učebním materiálům. Ale nejen to. Získávání nových kompetencí souvisejících s investováním není už pouhým studiem nových poznatků bez relevantní zpětné vazby. Naopak zpětná vazba formou procvičování a ověřování nových znalostí s využitím právě těch technických, tedy hardwarových a softwarových prostředků je nabízena hned několika firmami v Čechách.

Na Obr. 2.5 je ukázka části stránek jedné z firem zabývajících se obchodováním na kapitálovém trhu. Firma stránky připravila proto, aby poskytla základní informace o investování jak začátečníkům, tak i pokročilým investorům. Volně (bez hesel a poplatků) dostupný text zahrnuje například kapitoly o analýze investic v podrobnosti, která je téměř na profesionální úrovni. V kapitole Investiční Tipy potom zájemce nalezně aktuální informace týkající se možností investování do konkrétních produktů.

Jakmile je studující přesvědčený, že má znalosti dostatečné k úspěšnému obchodování na trhu, může přejít na jiné stránky téže firmy. Zde je zahrnut hesly: „*Věřte si! Investujte!*“ a dalšími výroky působícími psychologicky tak, aby motivovaly k obchodování, jak ukazuje Obr. 2. 6. Na něm je také patrný odkaz na takzvané Demo. Jak vyplývá z označení, jde o účet, na kterém si může studující vyzkoušet obchodování na burzovních trzích a seznámit se s některými souvislostmi, jako je evidence obchodů, management a alokace peněz v souvislosti s obchodováním apod. Může tedy současně se znalostmi získávat také dovednosti nutné k racionálnímu a ve výsledku ziskovému obchodování či ziskovým spekulacím na kapitálovém trhu.

### 2.2.4 Hlediska výběru mezi formami neoficiálního vzdělávání

Každý jednotlivec má vlastní způsoby shromažďování informací, utřídování znalostí a získávání dovedností. Z dostupných pramenů si vybírá podle vlastních priorit a preferencí.

V předchozím textu jsou uvedeny dva základní způsoby neoficiálního vzdělávání, které probíhá mimo školy různých stupňů. Obecně z nich může zájemce o nové kompetence vybírat například podle následujících hledisek.

Prvním velmi důležitým hlediskem je didaktická kvalita studijních materiálů. Tištěné publikace jsou zpravidla vypracovány autory s vědeckou i pedagogickou kvalifikací a téměř vždy jsou recenzované. Ani texty dostupné na oficiálních stránkách finančních



Zdroj: Příklad dostupný on-line dne 29. 6. 2012

Obrázek 2.5. Studijní text dostupný na internetu

Zdroj: Příklad dostupný on-line dne 29. 6. 2012

Obrázek 2.6. Výřez ze stránky motivující k praktickému získávání dovedností

institucí nejsou odborně nekvalitní, zpravidla ale nad teoretickými přístupy převažuje praktická využitelnost.

Druhé hledisko, podle mého názoru, musí zahrnout motivaci a podporu možnosti okamžitého využití výsledků. Tady internet výrazně převyšuje možnosti tištěných děl. Na přípravě stránek finančních institucí spolupracují marketingoví experti a „prokliknutím“ si může studující otevřít „demo“, na kterém si hned vyzkouší, zda je schopný dané téma a s ním spojené znalosti a dovednosti prakticky aplikovat. Nebezpečím pro méně opatrného jedince může být fakt, že stejně jako si může otevřít „demo“, může stejně snadno, často elektronicky, založit reálný účet kdekoliv na internetu. Pak na něj převést (opět elektronicky) peníze a při nedostatku znalosti možných rizik a chybějících některých dovednostech o peníze přijít.

Třetím hlediskem může být dostupnost studijních materiálů. Tištěnou publikaci může mít studující stále u sebe, k sítí se může připojovat téměř odkudkoliv, kde je dostupný internet. Pokud předpokládá nebo očekává, že dostupný nebude, může část studijních

textů vytisknout. Okopírovat je možné také příliš objemnou knihu. V tomto ohledu považuji oba způsoby práce se studijními materiály za ekvivalentní.

Čtvrtým hlediskem může být aktuálnost studijního textu, případně ukotvení jeho vzniku v čase. U knižně vydaných publikací není s jejich datem vydání zpravidla problém. Jiná situace je na internetu. Jen málo autorů stránek důsledně zveřejňuje data změn a úprav jejich obsahu. Na druhé straně, v tak rychle se měnícím oboru, jakým je investování, je na internetu pro autora neocenitelná možnost provádět změny průběžně a pružně reagovat na aktuální situaci na tuzemských i na světových trzích. Protože aktuálnost je důležitá i pro studujícího, doporučuji preferovat elektronickou formu

Pátým hlediskem pro hodnocení jsou náklady. Převedením studijních materiálů do elektronické formy ušetří jejich vydavatel prostředky za tisk a převážení desítek kilogramů papíru do tiskárny a z ní. Nemohou mu vzniknout ani ztráty z neprodaných exemplářů knih. Také studující může ušetřit, pokud se vzdá tištěné formy studijních textů a pokud přístup k internetu využívá i pro jiné účely (a tedy stejně platí za připojení).

Kritéria jako je lepší životní a profesní uspokojení, změna charakteru chování, změny v sociální struktuře společnosti, vývoj vztahů mezi sociálními skupinami, změna kvality fungování rodiny nelze kvantifikovat, přestože vzdělávání je výrazně ovlivňuje.

## 2.2.5 Vyčíslení vzdělávacího procesu

Pravdou je, že vzdělání samotné žádný finanční efekt mít nemůže, efekty se dostaví teprve aktivní správou vlastních financí a postupným nabýváním potřebných dovedností. Finanční gramotnost je poměrně široký pojem a příspěvek ukázal, že je k dispozici relativně velké množství pramenů, které může využít ten, kdo se rozhodne bojovat se svými úzkými finančními kompetencemi a v různých formách neoficiálního vzdělávání si kompetence rozšířit.

Finanční efekt lepší finanční gramotnosti ale přesto lze vyčíslit, kvantifikovat. Například takto:

- vklady domácností u bank činí přibližně 1641 mld. Kč;
- jestliže na základě účasti v kurzech budou občané jen 0,01 % prostředků spravovat dokonalejším způsobem a efektivněji, budou lépe hospodařit celkem až s 0,16 mld. Kč;
- jestliže zlepšením finanční gramotnosti zvýší výnos svých peněz o 1 % p. a., dosáhne efekt vzdělávání výše 0,0016 mld. Kč, tedy 1,6 mil. Kč každý rok.

Z jednoduché ekonomické úvahy je zřejmé, že lidé si mohou výrazně vylepšit svoji finanční situaci s téměř nulovými finančními náklady pouze tím, že věnují čas a úsilí získání nových finančních kompetencí.

## 2.3

# Využití eLearningu při naplňování aktuálních vzdělávacích potřeb pracovníků hotelů a restaurací

**Jan Hán, Zdena Lustigová**

Na přelomu let 2011 a 2012 proběhla pod vedením pracovníků Vysoké školy hotelové v Praze v několika krajích České republiky série rozhovorů s řediteli a HR manažery vybraných hotelů České republiky na téma rozvoj svých lidských zdrojů. Tyto rozhovory byly v červnu a v červenci roku 2012 dovršeny analýzou stavu systémů hodnocení a rozvoje lidských zdrojů ubytovacích a stravovacích zařízení v celé České republice, která byla realizována ve spolupráci Vysoké školy hotelové v Praze a Asociace hotelů a restaurací České republiky, a to pomocí dotazníkového šetření. Pro účely tohoto příspěvku jsou použity především výsledky zmíněné analýzy částečně doplněné o výsledky série zmíněných rozhovorů a vybrané výsledky monitoringu kompetenčních potřeb ubytovacích podniků provedeném na Vysoké škole polytechnické v Jihlavě.

V rámci návrhových částí příspěvku jsou dále použity nemalé zkušenosti autorů z implementace moderních vzdělávacích metod a nástrojů při dalším rozvoji a vzdělávání dospělých, zejména dalším vzděláváním pracovníků průmyslových podniků a dalších komerčních organizací.

Většina respondentů provedené analýzy stavu systémů hodnocení a rozvoje lidských zdrojů ubytovacích a stravovacích zařízení v celé České republice patří do skupiny samostatných hotelů (48 %) a hotelů, které jsou součástí větších hotelových řetězců (23 %).

### 2.3.1 Monitoring stavu systémů dalšího vzdělávání a rozvoje ubytovacích a stravovacích zařízení v ČR

Na základě v úvodu zmíněných aktivit je možné konstatovat značnou diverzitu stavu kvality systémů řízení a rozvoje lidských zdrojů ubytovacích a stravovacích zařízení danou především následujícími faktory:

- velikost podniku;
- samostatnost podniku/součást většího organizačního seskupení – řetězce;
- typ podniku (ubytovací/stravovací).

Kvalita a efektivita systémů rozvoje lidských zdrojů je velmi závislá na funkčním propojení se systémy hodnocení pracovního výkonu pracovníků a jejich kvalitě. V tomto směru je možné konstatovat, že zdroje informací pro plánování aktivit rozvoje lidských zdrojů nejsou vždy dostatečné. Pouze v necelých 70 % případů má hodnocení pracovního výkonu zaměstnanců vliv na jejich další rozvoj a vzdělávání, přitom v případě vyššího managementu je to pouze něco málo přes 65 %. Podobná procenta je možné uvádět u vlivu hodnocení na výši mezd a odměn. Oficiální výstupy z procesů hodnocení svých zaměstnanců zpracovává pouhých 40 % respondentů, což za předpokladu, že dotazník vyplnily především podniky s vyšším důrazem na další rozvoj svých systémů

Tabulka 2.1

*Hodnocení efektivity systémů řízení zaměstnanců*

28. Ohodnoťte, jak efektivní je ze strany vašeho managementu vedení a řízení lidí (1 nejméně, 5 nejvíce):

Známka	Procent odpovědí	Počet odpovědí
1	1,5	1
2	10,3	7
3	26,5	18
4	<b>45,6</b>	<b>31</b>
5	16,2	11

Tabulka 2.2

*Procentuální rozložení časové náročnosti dalšího vzdělávání zaměstnanců*

15. Uveďte, prosím, průměrný počet hodin vzdělávání na zaměstnance a rok:

	0-10	11-50	50+
Řadoví zaměstnanci	<b>48,3 % (42)</b>	42,5 % (37)	9,2 % (8)
Střední management	32,4 % (23)	<b>53,5 % (38)</b>	14,1 % (10)
Vyšší a vrcholový management	29,4 % (20)	<b>48,5 % (33)</b>	22,1 % (15)

řízení a ochotou spolupracovat v tomto směru s dalšími partnery, je téměř varující. V tomto směru lze také vyzdvihnout nedostatečné kompetence manažerů k realizaci hodnotících procesů, které je možné ilustrovat mimo jiné také například jedním z tvrzení uvedených ve vyplňených dotaznících: „*Pracovní hodnocení v naší firmě považuju za demotivující*“. Téměř zarážející skutečností je v tomto směru ovšem zjištění, že zhruba 62 % respondentů považuje své systémy vedení a řízení zaměstnanců za efektivní (Tab. 2.1).

Analýza diferencuje při sledování intenzity, forem, témat rozvoje apod. tři organizační úrovně společnosti, a to vyšší a vrcholový management, střední management a řadové pracovníky (Tab. 2.2). Z tohoto pohledu je možné konstatovat, že přestože je důraz managementu na další rozvoj svých zaměstnanců kladen spíše do sféry středního managementu, počet hodin vzdělávání roste s organizační úrovní zaměstnanců.

Co se týče preferovaných oblastní schopností a vlastností zaměstnanců (Tab. 2.3), je možné konstatovat větší důraz na komunikativnost a flexibilitu u řadových zaměstnanců. U středního, vyššího a vrcholového managementu hotelů a restaurací je naopak, a dá se říci, že naprostě oprávněně a logicky, kladen důraz na odborné znalosti a tvůrčí přístup. Z pohledu systémů řízení lidských zdrojů je trošku znepokojivé procento preferencí lidského přístupu.

Na tomto místě si autoři dovolují velmi stručně a spíše pro zajímavost zmínit několik pozitivních zkušeností z krátkodobého monitoringu systémů řízení lidských zdrojů vyhlášených a vysoce kvalitních hotelů v Indii. Z velmi podrobných rozhovorů autorů s generálními manažery a vlastníky pětihvězdičkových hotelů v Indii (ve státě Tamil Nadu) vyplynuly závěry o velmi pečlivě propracovaných systémech řízení lidských zdrojů s důrazem na lidský přístup a osobní motivaci zaměstnanců. Přestože v každém z monitorovaných hotelů pracuje několik stovek zaměstnanců, vedení lidí je charakteristické osobním přístupem a důrazem na lidské hodnoty. Závěrem této poznámkové

Tabulka 2.3

*Preference schopností a vlastností u zaměstnanců hotelů a restaurací v České republice*

17. Vyberte maximálně 3 oblasti lidských schopností/vlastností, které ve svém podniku u lidí nejvíce preferujete:

	Odborné znalosti	Komunika-tivnost	Tvůrčí přístup	Flexibilita a adaptibilita	Lidský přístup	Počet odpovědí
Řadoví zaměstnanci	66,3 % (61)	<b>68,5 % (63)</b>	23,9 % (22)	<b>68,5 % (63)</b>	56,5 % (52)	92
Střední management	<b>81,9 % (59)</b>	66,7 % (48)	63,9 % (46)	55,6 % (40)	44,4 % (32)	72
Vyšší a vrcholový management	<b>79,4 % (54)</b>	60,3 % (41)	63,2 % (43)	58,8 % (40)	52,9 % (36)	68

Tabulka 2.4

*Témata realizovaných kurzů dalšího rozvoje a vzdělávání zaměstnanců*

16. Realizované okruhy témat vzdělávání a rozvoje:

	Měkké dovednosti	Odborné znalosti	Jazyky	IT	jiné ...
Řadoví zaměstnanci	51,2 % (42)	<b>81,7 % (67)</b>	47,6 % (39)	18,3 % (15)	19,8 % (8)
Střední management	35,8 % (24)	<b>92,5 % (62)</b>	56,7 % (38)	38,8 % (26)	14,9 % (10)
Vyšší a vrcholový management	35,4 % (23)	<b>89,2 % (58)</b>	49,2 % (32)	36,9 % (24)	35,4 % (23)

vsuvky autoři konstatují velice profesionální a kvalitní přístup personálu k realizaci nabízených služeb a vysokou úroveň spokojenosti zákazníků.

Analyzované preference českých hoteliérů a restauratérů jsou dále pozorovatelné v tématech realizovaných kurzů dalšího vzdělávání svých zaměstnanců (Tab. 2.4). Na všech třech organizačních úrovních řízení převládají kurzy zaměřené na odborné vědomosti. Rozvoj v oblasti měkkých dovedností je výrazněji zaznamenán pouze u skupiny řadových zaměstnanců. Střední a vrcholový management má naopak tuto oblast částečně potlačenou (nejnižší procento z nabízených možností). Na tomto místě si autoři dovolují upozornit na možnou částečnou souvislost uvedené skutečnosti s velmi nízkou mírou stability pracovníků v ubytovacích a restauračních zařízeních.

Co se týká aktuálně využívaných forem dalšího vzdělávání zaměstnanců ubytovacích a stravovacích podniků (Tab. 2. 5), dá se konstatovat, že s velkým náskokem vedou kurzy šité na míru konkrétní organizaci realizované uvnitř daného podniku (indoor). U vyššího a vrcholového managementu a částečně i středního managementu pak do značné míry převládá individuální studium kombinované s účastí na konferencích, která je vnímána jako velmi přínosný zdroj poznatků a informací pro vedení společnosti.

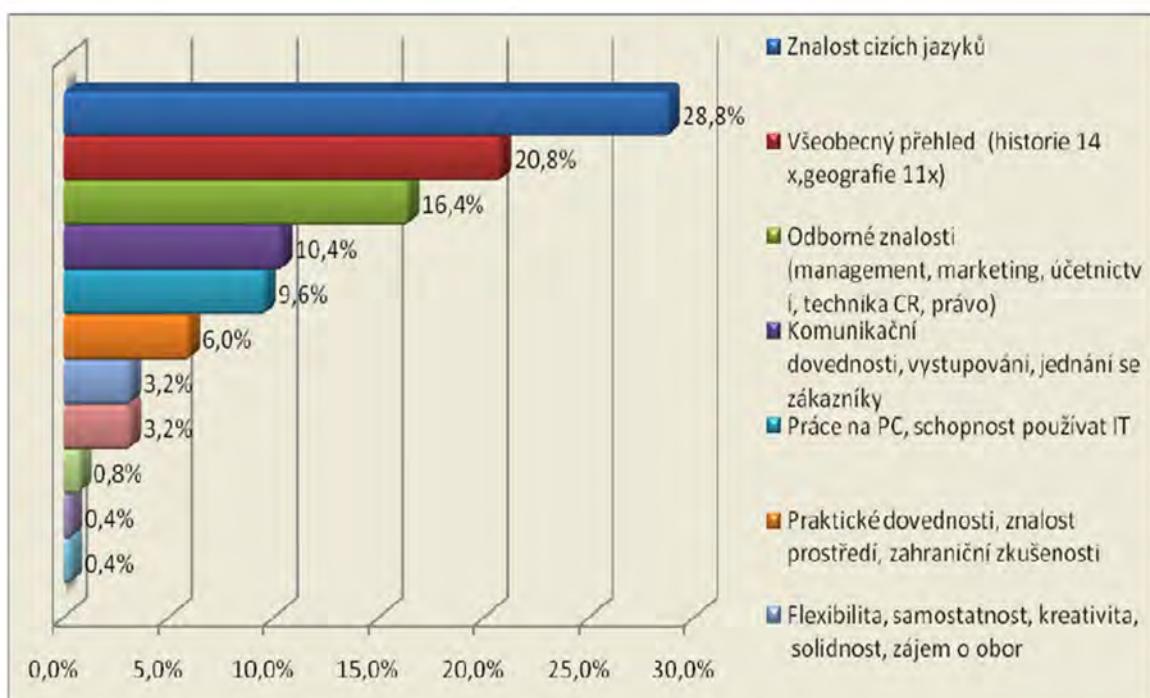
Částečně podobné výsledky preferencí na kompetence zaměstnanců ubytovacích zařízení vyzdvihující význam odborných znalostí uvádí také kvantitativně menší průzkum realizovaný na Vysoké škole polytechnické v Jihlavě vedený doc. Vaníčkem (Obr. 2.7). Ve výrazném rozporu je zde však postavení zaznamenaného významu požadované flexibility a samostatnosti zaměstnanců (pouhé 3 %).

Tabulka 2.5

*Formy realizovaných aktivit dalšího vzdělávání a rozvoje zaměstnanců ubytovacích a stravovacích zařízení*

18. Jakou formou probíhá většina akcí vzdělávání a rozvoje zaměstnanců?

	Kurzy šité na míru uvnitř podniku	Kurzy šité na míru mimo podnik	Otevřené kurzy	E-learning	Individuální studium	Účast na konferencích
Řadoví zaměstnanci	<b>67,9 % (21)</b>	25,0 % (21)	21,4 % (18)	16,7 % (14)	34,5 % (29)	9,5 % (8)
Střední management	<b>58,3 % (27)</b>	37,5 % (27)	23,6 % (17)	29,2 % (21)	34,7 % (25)	48,6 % (35)
Vyšší a vrcholový management	45,1 % (32)	42,3 % (30)	22,5 % (16)	25,4 % (18)	52,1 % (37)	<b>78,9 % (56)</b>



Zdroj: Vaníček a kol. (2009)

Obrázek 2.7. Význam jednotlivých kompetencí pro uplatnění absolventa v cestovním ruchu

### 2.3.2 Potenciál uplatnění eLearningu při naplňování identifikovaných potřeb

Uplatnění eLearningu při vzdělávání a rozvoji zaměstnanců ubytovacích a stravovacích zařízení se podle průzkumu pohybuje kolem 25 % (cca 25 % respondentů uvedlo, že v rámci svých kurzů dalšího vzdělávání použilo/používá eLearning). Možnosti nasazení eLearningu do procesů dalšího vzdělávání a rozvoje zaměstnanců je mnoho, počínaje jednoduchými neřízenými on-line prezentacemi nebo studijními texty na internetu nebo CD, až po tutorované multimediální on-line kurzy řízené pomocí Learning Management Systémů nebo interaktivní multimediální simulátory.

Dle osobního šetření (rozhovory s řediteli společností) v současné době převládají netutorované/neřízené on-line studijní texty doplněné částečně multimediálními

komponentami typu video, animace, obrázky a interaktivními testy a autotesty. Tyto materiály jsou přístupné pomocí inter/intranetu a vybrané skupiny zaměstnanců k nim mají monitorovaný přístup. V některých případech jsou také výsledky studia zaměstnanců v těchto kurzech sledovány (strávený čas, výsledky testů, ...) a jsou dalším z podkladů pro další kariérní rozvoj. Takto pojaté vzdělávání je dnes spíše doménou větších/mezinárodních hotelových řetězců, ale nejen jich.

S přihlédnutím k aktuálním požadavkům a preferencím zaměstnavatelů v oblasti vzdělávacích témat (odborné vědomosti) a k potřebě přizpůsobení vzdělávacího obsahu konkrétním podmínkám daného podniku, můžeme z možných typů eLearningových nástrojů dnes uvažovat mimo již zmiňovaných netutorovaných on-line kurzů také tutorované on-line kurzy, off-line multimediální učebnice, řízené videokonference a interaktivní simulátory.

Záleží vždy na konkrétních podmínkách typu charakteristiky vzdělávacího obsahu, charakteristiky cílové skupiny (typ zaměstnanců, počet zaměstnanců, rozmístění zaměstnanců, zkušenosti zaměstnanců, ...), vzdělávací potřeby a cíle, velikost rozpočtu na vzdělávání a další rozvoj, nastavený systém rozvoje zaměstnanců a řízení jejich pracovního výkonu apod., jaký typ a jaká funkčnost eLearningového nástroje jsou nejhodnější. Vyšší účinnosti však obecně vykazují ty nástroje, které zajišťují vyšší míru interactivity, možnosti komunikace a spolupráce s lektorem/trenérem, případně dalšími účastníky programu, názornosti, individuálního přístupu, monitoringu, adaptability apod. Pouhá elektronizace a internetová distribuce klasicky pojatých studijních opor (skripta, prezentace, výtahy z odborných knih apod.) může být do značné míry pouhým plýtváním času a peněz a demotivací cílové skupiny.

Velmi vhodná je také kombinace distanční a prezenční formy studia (např.: tutorované multimediální on-line kurzy doplněné prezenčními synchronizačními tutoriály a video-meetingy, prezenční workshopy využívající interaktivních simulátorů apod.).

### 2.3.3 Potenciál využití eLearningu

Potenciál využití eLearningu v rámci systémů a procesů rozvoje lidských zdrojů ubytovacích a stravovacích zařízení je vysoký, konkrétní aplikace však vyžadují nejen nemalé zkušenosti training manažerů a samotných lektorů/trenérů, ale také promyšlený systémový a moderní didaktický přístup při návrhu, vývoji a implementaci vzdělávacích programů. Aplikace jakýchkoliv eLearningových nástrojů do konkrétního systému rozvoje lidských zdrojů organizace bez důkladné analýzy a potřebných zkušeností a vědomostí může být, a praxe ukazuje, že obvykle i bývá, začátkem konce. Obvyklou chybou dnes bývá také například vyzdvihování významu jednotlivých možností a vlastností moderních IT před vlastními didaktickými principy eLearningového vzdělávání a vzdělávání dospělých.

Aby se kvalitní a efektivní využívání eLearningu při naplňování identifikovaných vzdělávacích potřeb a cílů stalo v rámci rozvoje lidských zdrojů ubytovacích a hotelových zařízení v České republice běžnou záležitostí, je žádoucí jejich využití již v rámci základního a terciárního vzdělávání na středních a vysokých hotelových školách. Jejich absolventi vybaveni potřebnými zkušenostmi a očekáváním pak mohou tyto nástroje a formu využívat bez větších překážek, a to jak na straně poskytovatele, tak na straně příjemce vzdělávacích a rozvojových aktivit. Kvantitativní i kvalitativní úroveň využití eLearningu v rámci vzdělávacích systémů středních a vysokých škol se však dnes velice liší. V mnoha případech je nulová a tam, kde eLearning začal nacházet své uplatnění především díky realizaci projektů podporovaných z Evropských sociálních fondů,

především z operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost, může být kvalita především díky nedostatku didaktických zkušeností a vědomostí zpochybňena. To se pak může obrátit proti aplikaci eLearningových nástrojů v rámci dalšího rozvoje zaměstnanců ve formě neochoty a falešných očekávání absolventů. Situace v jiných evropských zemích a Spojených státech je v tomto směru podobná.

## 2.4

# Neformální vzdělávání v podmínkách Mendelovy univerzity v Brně

Lenka Danielová, Dita Janderková, Marie Horáčková

Neformální vzdělávání hraje důležitou roli v profesním rozvoji učitelů všech stupňů škol. Je realizováno v souladu s legislativními předpisy a strategemi ČR. Nabídka těchto vzdělávacích aktivit vysokoškolského ústavu Mendelovy univerzity v Brně je široká. Vzhledem k proměně středních škol v centra celoživotního učení a s tím spojené nové role učitelů SŠ, je nutné tuto nabídku neustále inovovat a přizpůsobovat novým požadavkům.

Autorky příspěvku si kladou za cíl seznámit se základními otázkami neformálního vzdělávání, poukázat na význam tohoto vzdělávání pro pedagogické pracovníky středních škol a konfrontovat legislativní rámec dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se zahraničím. Na základě dotazníkového šetření porovnat zájem středních škol o vzdělávání svých pracovníků s nabídkou vzdělávacích aktivit vysokoškolského ústavu Institutu celoživotního vzdělávání MENDELU.

K naplnění stanovených cílů byly využity metody analýzy pedagogické dokumentace, odborných a legislativních zdrojů, deskripce a analýzy dat získaných průzkumným šetřením. Ke komparaci vzdělávacích potřeb pracovníků středních škol s nabídkou kurzů realizovaných na ICV MENDELU byla použita metoda dotazování, technika dotazníku. Respondenty byly střední školy Jihomoravského kraje. Celkem bylo osloveno 193 SŠ, z toho odpovědělo celkem 72 z nich. Respondenti měli možnost se vyjádřit k zájmu o možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, inovaci odborných znalostí i možnosti vzdělávání nepedagogických pracovníků, ředitelů škol a vedoucích pedagogických pracovníků.

### 2.4.1 Neformální vzdělávání jak významná součást celoživotního učení

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

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

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

#### **2.4.2 Vzdělávací potřeby v kontextu rozvoje lidských zdrojů v organizaci**

Vzdělávání dospělých v oblasti neformálního vzdělávání velmi úzce souvisí se vzdělávacími potřebami. Jak připomíná Šedová a Novotný (2006), poměrně velká pozornost je vzdělávacím potrebám věnována v oblasti rozvoje lidských zdrojů v organizacích. Důvodem je skutečnost, že rozpoznání vzdělávacích potřeb je vnímáno jako předpoklad efektivity vzdělávání dospělých, přičemž zaměstnavatelé mají zájem rozvíjet zaměstnance (lidské zdroje) ve prospěch organizace, pro kterou pracují.

Vzdělávací potřebu je možné vnímat jako určitý nedostatek. Vzdělávací potřeby stanovuje na jedné straně zaměstnavatel a na straně druhé je také pociťuje sám zaměstnanec. Abychom mohli vzdělávací potřeby naplňovat, musíme je nejprve identifikovat. Identifikaci vzdělávacích potřeb učitelů se přímo věnují Pavlov a Valica (2006). Vzdělávací potřeby učitele jsou vnímány jako napětí mezi požadovanými výsledky práce a hodnoceným reálným výkonem. Proces identifikace vzdělávací potřeby vzniká v konfrontaci s pedagogickou praxí, úspěšností nebo neúspěšností učitele při realizaci úloh výchovy a vzdělávání. Autoři považují za významný moment a integrální součást procesu identifikace potřeby sebereflexi učitele jako jednu z jeho klíčových kompetencí. Ovšem, jak vhodně připomínají, musí existovat komplexní systém péče o profesní a osobnostní rozvoj učitele.

Je vhodné vytvořit plán profesního rozvoje školy, který by měl odpovídat na následující otázky:

- Jaké změny se od vzdělávání očekávají?
- Jaké vzdělávání a pro koho bude potřebné?
- Jakým způsobem se bude realizovat?
- Kdo bude vzdělávat?
- Kdy se bude vzdělávat?
- Kde se bude vzdělávat?
- Jaké finanční náklady vzdělávání vyžaduje?

Prostřednictvím analýzy a porovnáním výsledků vyučovací činnosti učitele s požadavky kladenými na jeho pedagogickou činnost můžeme dospět k projektu (plánu) jeho dalšího zdokonalování. Vedení školy pak s každým učitelem písemně dohodne individuální program vzdělávání.

#### **2.4.3 Vzdělávací potřeby a výsledky celoživotního učení**

Vzdělávací potřeby jsou naplňovány v moderní společnosti prakticky neustále. Je to proces, který nemá konec. Jak píše Rabušicová (2006 podle Senge in Narcis, 2004, s. 12), „*poprvé v historii lidský druh produkuje více vědění, než jsou lidé schopni absorbovat*“. K tomu autorka 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 je kontinuální proces, který probíhá po celý život jedince. Za učení se považují veškeré aktivity, kdy jedinec obohacuje znalosti, posiluje svoje kompetence a tím zvyšuje své uplatnění a svoji atraktivitu pro zaměstnavatele na trhu práce. Vedle tohoto aspektu ještě rozvíjí svoji osobnost a sociální vztahy. S tím velmi úzce souvisí dnes propagovaný koncept společnosti vědění (knowledge society), kdy je zásadní podmínkou rozvoje společnosti vědění.

Koncept celoživotního učení v tomto kontextu ovlivňuje nový přístup ke vzdělávání. V centru pozornosti se ocitají procesy učení, příležitost k učení a to během celé životní dráhy a dostupné všem jedincům.

Argumentem pro vzdělávání dospělých a celoživotní učení je také skutečnost, že naše poznatky velmi rychle zastarávají. Nové technologické postupy, poznatky se velmi rychle proměňují. Mluví se dokonce o tom, že každých 10–15 let musí člověk ve své profesi pojmot nové informace a učit se novým dovednostem. Z toho je zřejmé, že pokud se každý z nás nebude neustále vzdělávat, bude zaostávat a nebude stačit nastolenému tempu. Což s sebou nese i neblahé sociální důsledky ve společnosti, jako je například obtížná zaměstnatelnost některých rizikových skupin lidí.

#### **2.4.4 Profesní rozvoj pedagogického pracovníka z pohledu celoživotního vzdělávání**

Celoživotní vzdělávání hraje podstatnou roli v profesním rozvoji učitelů, jak o tom píší Pavlov a Valica (2006). Motivací pro celoživotní kontinuální vzdělávání učitelů je vývoj naší společnosti a s tím související změny kontextu školní edukace. Konkrétně se jedná o tyto aspekty:

- Větší význam nabývá celoživotní vzdělávání občanů, a tedy i vzdělávání učitelů, samozřejmě ve shodě s přístupem EU.
- Prosazují se decentralizační trendy směřující k autonomii školy a její odpovědnosti za vlastní rozvoj.
- Nastaly změny v pojetí učitelské profese.
- Realizuje se kurikulární transformace.
- Roste tlak na produktivitu a kvalitu školského systému a jeho výsledků.

Švec (2005) také přidává tipy pro vzdělavatele učitelů a způsoby, jak si je snáze osvojit. Jedná se o tyto praktické znalosti:

- Psychodidaktické znalosti – pracovat s učivem ve vztahu k učení žáků. Doporučení: Zařadit je do předmětových didaktik, a to v návaznosti na pedagogickou psychologii a obecnou didaktiku.
- Diagnostické znalosti – dovednosti poznávat osobnost žáků a třídu, reagovat na výsledky této diagnostiky a dovednosti hodnotit žáky. Doporučení: Základ těchto dovedností vytvářet již v obecné didaktice, zařadit speciální předmět „*Diagnostika žáka a třídy*“, poznatky uvedených předmětů aplikovat v předmětových didaktikách a v průběhu pedagogických praxí.
- Znalosti volit a použít adekvátní aktivizující metody a formy výuky. Doporučení: Jejich základy vytvořit už v obecné didaktice a rozvíjet v předmětových didaktikách a během pedagogických praxí.
- Znalosti organizovat činnost žáků ve vyučovací hodině, popřípadě v dalších formách výuky. Doporučení: Základy těchto znalostí položit ve školním (pedagogickém) managementu, rozvíjet je v průběhu pedagogických praxí.

- Znalosti adekvátně reagovat na neplánované, nestandardní pedagogické situace. Doporučení: Jejich základy vyvářet v diagnostice žáka a třídy, v teorii a metodice výchovy, předmětových didaktikách a v rámci pedagogických praxí (případně vytvořit předmět věnovaný této problematice. Například „*Teorie a metodika řešení pedagogických situací*“).

#### 2.4.5 Současný legislativní rámec a strategie České republiky

Hlavním a výchozím právním předpisem České republiky, ve kterém je zahrnuto i neformální vzdělávání v rámci celoživotního vzdělávání je zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně dalších zákonů. Tato legislativní norma v prvním díle v § 3 podrobně vymezuje předpoklady pro výkon funkce pedagogického pracovníka, které jsou závazné pro všechny stupně primárního i sekundárního vzdělávání.

Druhý díl tohoto zákona se zabývá podmínkami pro získávání odborné kvalifikace pedagogických pracovníků, konkrétně se jedná o § 9. O alternativních možnostech získání odborné pedagogické kvalifikace ke vzdělávání v magisterských a bakalářských vzdělávacích programech se hovoří v odstavci 2 písm. b). Z této statu vyplývá, že učitel odborných předmětů střední školy může mimo jiné získat odbornou kvalifikaci vysokoškolským studiem studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou zaměřeném na přípravu učitelů středních škol.

Odstavec 3 uvádí možnosti získávání odborné kvalifikace učitelů praktického vyučování. V písm. c) tohoto odstavce se říká, že jeden ze způsobů je ukončení středního vzdělání s maturitní zkouškou vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou zaměřeném na přípravu učitelů středních škol.

Učitel odborného výcviku získává odbornou kvalifikaci vzděláním stanoveným pro učitele praktického vyučování podle odstavce 3 a středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu

V rámci zákona č. 563/2004 Sb. v § 3 odstavci 6 se hovoří o uznávání odborné kvalifikace s odkazem na zákon č. 18/2004 Sb., o uznávání odborné kvalifikace a jiné způsobilosti státních příslušníků členských států Evropské unie a o změně některých zákonů. Tento zákon umožňuje, aby osobě, která je v jednom členském státě dostatečně kvalifikovaná k výkonu určitého povolání, byl povolen přístup ke stejnemu povolání v jiném členském státě, a to i v případě, jestliže se požadované vzdělání a příprava liší do určité míry v trvání nebo obsahu. Východiskem tohoto systému je vzájemná důvěra členských států Evropského společenství v rovnocennost formálních kvalifikací a zajištění odbornosti výkonu příslušné činnosti.

O studiu ke splnění kvalifikačních předpokladů přináší informace i vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. V uvedené vyhlášce se hovoří o tom, že studiem v oblasti pedagogických věd získává absolvent znalosti a dovednosti v oblasti pedagogických nebo psychologických věd, které jsou součástí jeho odborné kvalifikace. Toto studium lze uskutečňovat v rámci programu celoživotního vzdělávání na vysoké škole v délce trvání nejméně 250 vyučovacích hodin. Ukončení studia je vázáno na obhajobu závěrečné písemné práce a úspěšné složení závěrečné zkoušky před komisí. Po splnění uvedených požadavků absolvent získává

osvědčení. Vyhláška řeší i jednotlivé kariérní stupně u učitelů odborných předmětů i u učitelů praktického vyučování a odborného výcviku v návaznosti na potřebnou odbornou kvalifikaci a další kvalifikační předpoklady.

V této souvislosti je nezbytné zmínit i zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání). Zákon upravuje systém uznávání a ověřování výsledků dalšího vzdělávání; kvalifikace; kvalifikační standardy dílčí kvalifikace; Národní soustavu kvalifikací; pravidla udělování, prodlužování platnosti a odnímání autorizace k ověřování výsledků dalšího vzdělávání; práva a povinnosti účastníků dalšího vzdělávání, působnosti orgánů vykonávajících státní správu v oblasti ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání.

Z výše uvedeného vyplývá, že získání odborné kvalifikace pedagogických pracovníků prostřednictvím kurzů celoživotního vzdělávání má dostatečný zákonný prostor proto, aby mohl být považován za plnohodnotnou adekvátní alternativu k odborné pedagogické kvalifikaci získané prostřednictvím magisterského nebo bakalářského studijního programu.

#### **2.4.6 Celoživotní vzdělávání pedagogů v ČR ve srovnání se SR**

V rámci vzájemné komparace stávajících vzdělávacích systémů obou zemí a změn, které v nich probíhají, lze konstatovat, že Slovensko stejnou měrou jako Česká republika věnuje pozornost učitelskému vzdělávání. V obou zemích probíhají tendenze vedoucí ke zdokonalování současného pedagogického vzdělávání. Jedná se o přizpůsobení tohoto vzdělávání podmínkám a požadavkům dnešní společnosti. Což by se mělo projevit především v upřesnění konečných výstupů vzdělávání, které se promítají do získaných učitelských kompetencí a následně se projeví ve schopnostech absolventů uplatnit se v pedagogické praxi. Dále pak, jak v České republice, tak i na Slovensku je snaha vzdělávací systém sladit s vývojovými tendencemi v rámci Evropského společenství.

Pokud se zaměříme na slovenskou základní legislativní normu, což je v tomto případě zákon č. 317/2009 Z. z., který pojednává o pedagogických pracovnících a odborných zaměstnancích, lze konstatovat, že proces získávání odborné kvalifikace je ve srovnání s Českou republikou velmi podobný. Menší odlišnost je možné zaznamenat ve vytvořených kategoriích pedagogických pracovníků.

V České republice je zákonem č. 563/2004 Sb. stanoveno, že pedagogickým pracovníkem je učitel pro všechny stupně primárního i sekundárního vzdělávání. Teprve v § 9 dochází k rozlišení na podkategorie a tady mezi učitele střední školy je zařazen učitel odborných předmětů, učitel praktického vyučování a učitel odborného výcviku. Jmenované podkategorie se liší v jednotlivostech, které se týkají získávání odborné kvalifikace, o čemž bylo pojednáno v předcházejících odstavcích.

Slovenská právní norma rozlišuje kategorie učitele a mistra odborné výchovy. Učitel odborných předmětů je zahrnut do skupiny s učiteli pro nižší střední odborné vzdělávání, střední odborné vzdělávání, úplné střední odborné vzdělávání a učitel pro vyšší odborné vzdělávání (učitel střední odborné školy). Mistr odborné výchovy vykonává pedagogickou činnost při uskutečňování odborného výcviku a odborné praxe v rámci školního vzdělávacího programu.

Z výše uvedeného tedy vyplývá jeden z rozdílů mezi platnou českou a slovenskou legislativou k řešené problematice. Podle zákona č. 317/2009, o pedagogických zaměstnancích a odborných zaměstnancích slovenské odborné školství, mistry odborné výchovy nezařazuje do kategorie učitel. Oproti tomu česká legislativa tuto profesi nejen

řadí mezi učitele, ale jde ještě do větších podrobností, když vytváří dvě podkategorie, což jsou učitelé praktického vyučování a učitelé odborného výcviku. Rozdíl mezi těmito dvěma podkategoriemi je vyjádřen opět prostřednictvím získávání odborné kvalifikace, která pak absolventy opravňuje k výkonu této profese.

Výraznou odlišnost však zaznamenává struktura kariérního systému. Slovenský systém profesního rozvoje se jeví jako daleko zřetelnější a propracovanější než je provedení a zpracování tohoto systému v české legislativě. Vzhledem k tomu, že nastavení kariérního systému velmi úzce souvisí s motivací a zájmem pedagogických pracovníků o další vzdělávání a o vlastní sebezdokonalování v rámci učitelské profese, je nutné konstatovat, že slovenský systém je v tomto směru mnohem lépe připraven. Jeho velkou podstatnou předností je i zcela zřetelná propojenosť s platovým rádem.

Principem kariérního růstu na Slovensku jsou tři kariérní cesty. V návaznosti na kvalifikační předpoklad je zpracován profesní standard, který vymezuje soubor profesních kompetencí potřebných pro standardní výkon pedagogické činnosti. Kariérní systém se realizuje prostřednictvím kontinuálního vzdělávání, jehož výstupy jsou ohodnoceny kredity a na což navazuje systém kariérních pozic. Mezi druhy kontinuálního vzdělávání patří:

- adaptační vzdělávání,
- aktualizační vzdělávání,
- inovační vzdělávání,
- specializační vzdělávání,
- funkční vzdělávání,
- kvalifikační vzdělávání.

Cílem první kariérní cesty je udržování a rozvíjení profesních kompetencí. Druhá cesta vede, přes dvě atestace, k získání expertních učitelských kompetencí a prostřednictvím třetí kariérní cesty, která je založena na akreditovaných modulech, je možné získat specializované nebo řídicí kompetence. Profesní růst je zajištěn čtyřmi kariérními stupni a to je:

- začínající pedagogický nebo odborný zaměstnanec,
- samostatný pedagogický nebo odborný zaměstnanec,
- pedagogický nebo odborný zaměstnanec s první atestací,
- pedagogický nebo odborný zaměstnanec s druhou atestací.

Český kariérní systém pedagogických pracovníků má stanoveny podmínky pro zařazování do pěti až šesti kariérních stupňů v rámci jednotlivých kategorií pedagogických pracovníků. Podmínky pro zařazování jsou založeny na složitosti, odpovědnosti a namáhavosti vybrané činnosti, na vykonávané specializované činnosti a na naplnění odborné kvalifikace a dalších kvalifikačních předpokladů, včetně délky praxe (výkon přímé pedagogické činnosti). Základní činnosti jsou popsány u jednotlivých kariérních stupňů. Ke každému kariérnímu stupni se váže platová třída.

V rámci komparace obou systémů je nutné konstatovat, že česká verze působí velmi roztríštěným a nekompletním dojmem. Za nedostatek je považováno i to, že některé základní činnosti jsou totožné u nižšího a na něj navazujícího vyššího kariérního stupně. Z textu vyhlášky není zcela jasné, kdo a za jakých podmínek bude posuzovat předepsané vykonávané činnosti a zda bude nutné pro postup do vyššího stupně vykonávat všechny předepsané činnosti nebo jen jejich část. Na základě těchto skutečností je nutné zamys-

let se nad tím, zda se další vzdělávání, které by mělo být pro tento systém základem a prioritou, poněkud nevytráci.

Podle názoru jedné z autorek je slovenský systém čtyř kariérních stupňů, které platí pro učitele všech stupňů primárního i sekundárního vzdělávání přehledný a srozumitelný. Oproti tomu česká verze působí poněkud chaotickým a nejasným dojmem, což může být příčinou demotivace a ztráty zájmu pedagogických pracovníků o další kariérní růst a v konečném důsledku i důvodem nezájmu o další vzdělávání pedagogických pracovníků.

#### **2.4.7 Neformální vzdělávání realizované Institutem celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně**

Neformální vzdělávání na Institutu celoživotního vzdělávání má dlouholetou tradici. Je neustále rozvíjeno a inovováno. Vysokoškolský ústav má ve svém portfoliu vzdělávacích kurzů, od samého počátku jeho vzniku, také kurzy umožňující další vzdělávání pedagogických pracovníků. V souladu s vyhláškou č. 317/2005 a její novelizací organizuje ICV studium ke splnění kvalifikačních předpokladů pedagogických pracovníků, studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů i studium k prohlubování odborné kvalifikace.

V rámci studia ke splnění kvalifikačních předpokladů je akreditován a realizován kurz studia v oblasti pedagogických věd, Učitelství odborných předmětů (SOPV UOP) a Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku (SOPV UPVOV). Kurz SOPV UOP je určen pro absolventy vysokých škol zemědělského, potravinářského, ekologického, mechanizačního, ekonomického, IT, lesnického, dřevařského, zahradnického a veterinárního zaměření. Kurz je akreditován MŠMT. Cílem je získání pedagogické způsobilosti pro vyučování odpovídající skupiny odborných předmětů na středních školách v návaznosti na vystudovaný vysokoškolský studijní obor.

Úspěšní absolventi kurzu obdrží osvědčení o absolvování kurzu celoživotního vzdělávání „*Studium v oblasti pedagogických věd – učitelství odborných předmětů*“, které je opravňuje k vyučování skupiny odborných předmětů na středních školách. Popisované studium má délku 4 semestrů s celkovým rozsahem 350 hodin.

Dalším nabízeným kurzem je kurz *Studium v oblasti pedagogických věd – Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku*. Jedná se o kurz celoživotního vzdělávání, jehož absolvováním získají účastníci v návaznosti na dosažené odborné vzdělání pedagogickou způsobilost pro vyučování praktického vyučování a odborného výcviku zemědělského, potravinářského, mechanizačního, ekonomického, lesnického, dřevařského, zahradnického, provozu služeb, případně veterinárního typu na středních školách – učilištích. Předpokladem pro přijetí ke studiu je odborné vzdělání stanovené pro učitele odborného výcviku (viz zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, § 9, odst. 5).

Úspěšným ukončením kurzu splní frekventanti legislativně stanovené požadavky pro výkon profese učitele odborného výcviku. V průběhu studia si student osvojí poznatky a rozvine dovednosti z psychologických, pedagogických a biologických věd. Významnou složku tvoří nácvik profesních činností učitele praktického vyučování a odborného výcviku.

Jedná se zejména o dovednosti v oblastech:

- plánování a příprava praktického vyučování a odborného výcviku,
- realizace a řízení praktického vyučování a odborného výcviku, typy řízení,

Tabulka 2.6

Počty účastníků kurzů CŽV – Studium v oblasti pedagogických věd

Kurzy CŽV	Počty účastníků
Studium v oblasti pedagogických věd – Učitelství odborných předmětů	103
Studium v oblasti pedagogických věd – Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku	15
Celkem	118

Zdroj: Linhartová a kol. (2012)

Tabulka 2.7

Přehled respondentů podle druhu školy

Druh školy	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Gymnázium	13	20,3
Gymnázium a SOŠ	7	10,9
SOŠ a SOU	41	64,1
Ostatní	3	4,7
<b>Celkem</b>	<b>67</b>	<b>100</b>

- vytváření příznivého psychosociálního klimatu ve skupině žáků v praktickém vyučování a odborném výcviku,
- motivace pracovního výkonu, kultura projevu životních cílů,
- hodnocení žáků v praktickém vyučování a odborném výcviku,
- reflektování práce učitele praktického vyučování a odborného výcviku.

V Tabulce 2.6 jsou uvedeny počty studentů, kteří se v roce 2011 účastnili nabízených kurzů dalšího pedagogického vzdělávání na ICV MENDELU.

#### 2.4.8 Výsledky dotazníkové šetření k zájmu středních škol Jihomoravského kraje mimo jiné také o neformální vzdělávání

V měsíci červnu roku 2012 bylo realizováno vysokoškolským ústavem ICV MENDELU dotazníkové šetření, s cílem zjistit zájem středních škol Jihomoravského kraje mimo jiné také o neformální vzdělávání. Dotazníkové šetření bylo realizováno v elektronické podobě v prostředí Research laboratory MENDELU (ReLa). Dotazník obsahoval celkem 11 převážně uzavřených otázek. V rámci Jihomoravského kraje bylo osloveno celkem 193 středních škol, z nichž dotazník vyplnilo celkem 72 škol. Návratnost dotazníků činila 37,3 %. Pro neúplnost bylo vyřazeno 8 dotazníků. Otázky 1–4 byly identifikační povahy. Cílem položených otázek bylo identifikovat střední školu podle názvu, místa působení, druhu a typu školy. Jak vyplývá z Tabulky 2.7, dotazník vyplnilo celkem 13 gymnázií, 7 gymnáziích sloučených se středními odbornými školami a 41 středních odborných škol. Do kategorie ostatní školy byly zařazeny konzervatoře a praktické školy.

Otzáka číslo 5 sledovala zájem SŠ o vzdělávání v oblasti dalšího pedagogického vzdělávání. Dotazovaní měli možnost výběru z následující možností:

Tabulka 2.8

*Zájem respondentů o pedagogické vzdělávání*

<b>Typ pedagogického vzdělávání</b>	<b>Gymnázium</b>	<b>Gymnázium a SOŠ</b>	<b>SOŠ a SOU</b>	<b>Ostatní</b>	<b>Celkem</b>
Kurzy zaměřené na komunikační a prezentační dovednosti	5	3	16	2	<b>26</b>
Kurzy rozvoje lektorských dovedností	2	3	6	1	<b>12</b>
Kurzy moderních metod výuky	12	6	34	3	<b>55</b>
Kurzy pro začínající učitele	2	3	7	2	<b>14</b>
Jiné	0	0	1	1	<b>2</b>

Položka číslo 5: V oblasti pedagogického vzdělávání bychom rádi uvítali následující kurzy:

- a) kurzy zaměřené na komunikační a prezentační dovednosti;
- b) kurzy rozvoje lektorských dovedností;
- c) kurzy moderních metod výuky;
- d) kurzy pro začínající učitele;
- e) jiné (uveďte jaké).

Jak prezentuje Tabulka 2.8, pedagogové na středních školách by si rádi rozšířili své komunikační a prezentační dovednosti. Ke zkvalitnění výchovně vzdělávacího procesu učitelé také potřebují znalosti a dovednosti v oblasti moderních metod výuky. V současné době je kladen důraz na zařazování aktivizujících metod do výuky, jako např. problémového vyučování, inscenačních a situačních metod i didaktických her. Stále častěji je do výuky na středních školách zařazována také projektová metoda, která má zpravidla mezipředmětový charakter. Projektová metoda je komplexní metoda výuky, která se odlišuje od klasických a aktivizujících metod hlavně tím, že jde o složité metodické útvary, které předpokládají různou, ale vždy ucelenou kombinaci a propojení několika základních prvků didaktického systému, jako jsou metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky nebo životní situace, jejichž účinnost a životnost potvrídila praxe (Maňák, Švec, 2003). Důvodem zařazování projektové metody do výuky může být také fakt, že působí nejen v oblasti poznatkové, ale i postojové a výcvikové.

Překvapivým výsledkem je malý zájem SŠ o kurzy lektorských dovedností. V souvislosti se vznikem center celoživotního učení na některých SŠ by se dala očekávat poptávka po těchto typech kurzů. Současný středoškolský učitel by měl disponovat také andragogickými kompetencemi. Andragogické kompetence souvisí s osvojením andragogického taktu a mistrovství, zvládáním didaktických forem, zásad, aplikací vyučovacích metod a hmotných didaktických prostředků do výuky v rámci vzdělávání dospělých. V ideálním případě by získání a rozvoj těchto kompetencí mělo být zařazeno do obsahu výuky již v rámci přípravného vzdělávání učitelů na vysokých školách.

Jak ukázalo dotazníkové šetření, učitelé středních škol postrádají v nabídce vzdělávacích kurzů také specializované kurzy pro začínající učitele. V těchto kurzech si začínající učitelé rozšíří teoretické znalosti získané vysokoškolským studiem, ale zejména získají praktické dovednosti a zkušenosti s výukou na střední škole. Důležité je věnovat pozornost rozvoji psychosociálních kompetencí učitele. Účastníci se snaží najít způsoby řešení problémových situací, se kterými se setkají v běžné pedagogické praxi. V další části kurzu se účastníci seznámí s právními předpisy, nezbytnými pro výkon povolání,

rozšíří si svoje znalosti v oblasti plánování a přípravy na výuku, zařazeno je také téma aktivizujících metod výuky a jejich možná aplikace do vyučovacího procesu konkrétního předmětu.

Položka číslo 6: V oblasti inovace odborných znalostí pedagogických pracovníků bychom se rádi zúčastnili kurzů v těchto oborech:

- a) zemědělství;
- b) lesnictví;
- c) rybářství;
- d) agroekologie;
- e) potravinářství;
- f) ekonomika;
- g) účetnictví;
- h) strojírenství;
- i) ICT;
- j) jiné (uveďte jaké).

Z odpovědí respondentů (viz Tabulka 2.9) vyplývá, že největší poptávka ze strany středních škol je po kurzech, kde by si pedagogičtí pracovníci mohli inovovat své odborné znalosti v oblasti ekonomie, informačních technologií, účetnictví a strojírenství. Sami učitelé uvádějí, že ve své pedagogické praxi je více nových vzdělávacích nabídek určeno pro rozšíření jejich pedagogicko-didaktických kompetencí, nabídky cíleně zaměřené na inovace v odborných předmětech jsou méně časté, v mnohých oborech chybějí zcela.

#### **2.4.9 Nabídka ústavu Mendelovy univerzity v Brně, všem školským pracovníkům, podněcující zdravý chod školy a inovace ve výuce**

V oblasti ICT nabízí vysokoškolský ústav celou škálu akreditovaných krátkodobých i dlouhodobých kurzů. S velkou odevzou se pravidelně setkává dlouhodobý kurz určený pro metodiky informačních a komunikačních technologií. Z krátkodobých mohou pedagogové k rozšíření znalostí a získání nových zkušeností využít nabídky kurzů zabývajících se problematikou využití ICT při naplňování průřezových témat, finanční gramotnosti, počítačem podporované výuky, práce s interaktivní tabulí, ale také číslitkové prvky a systémy, instalace a administrace počítačů s operačním systémem Linux a MS Windows, robotické stavebnice ve výuce, atd.

Podle provedeného průzkumného šetření je zřejmé, že nabídka vzdělávacích aktivit není zdaleka dostačující a úplná. SŠ projevily zájem např. o kurzy věnující se inovaci ve zdravotnických oborech, stavebnictví, pozemní stavitelství, elektrotechnice a chemii.

Na středních školách působí také nepedagogičtí pracovníci, kteří se podílejí na plynulém chodu střední školy. I tito zaměstnanci musejí inovovat své znalosti. Kladnou odevzdu na nabídku vzdělávacích příležitostí pro tyto zaměstnance jsme získali z 24 SŠ, což představuje 37,4 % SŠ. Zájem SŠ o vzdělávání nepedagogických pracovníků je uveden v Tabulce 2.10. Dotazovaní nejčastěji požadují kurzy orientované na ekonomiku, účetnictví, aktuální zákony a vyhlášky, veřejné zakázky, zákoník práce, BOZP, marketing a management, atd.

22 z 64 SŠ (34,4 %) by uvítalo nabídku akreditovaného vzdělávacího kurzu pro ředitele SŠ a vedoucí pedagogické pracovníky (Tab. 2.11). Tento požadavek může souviset také s realizovanými výběrovými řízeními na funkce ředitele SŠ vyhlašovanými

Tabulka 2.9  
*Inovace odbornosti*

Vzdělávání v oboru:	Gymnázium	Gymnázium a SOŠ	SOŠ a SOU	Ostatní	Celkem
Zemědělství	0	1	3	1	<b>5</b>
Lesnictví	0	0	1	0	<b>1</b>
Rybářství	0	0	0	0	<b>0</b>
Agroekologie	0	0	0	0	<b>0</b>
Potravinářství	1	1	3	2	<b>7</b>
Ekonomika	2	5	20	3	<b>30</b>
Účetnictví	1	4	9	2	<b>16</b>
Strojírenství	0	1	9	0	<b>10</b>
ICT	2	4	21	3	<b>30</b>
Jiné	0	2	9	5	<b>16</b>

Tabulka 2.10  
*Vzdělávání nepedagogických pracovníků*

Druh školy	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Gymnázium	7	10,9
Gymnázium a SOŠ	5	7,8
SOŠ a SOU	10	15,6
Ostatní	2	3,1
<b>Celkem</b>	<b>24</b>	<b>37,4</b>

zřizovateli příslušné školy. Nastupující ředitelé, popř. zájemci o tuto funkci, pro výkon svého povolání v souladu se zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů a v souladu s požadavky vyhlášky MŠMT č. 317/2005 Sb. podle § 7 (novelizována vyhláškou č. 412/2006 Sb.), o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, toto vzdělání potřebují.

#### 2.4.10 Další vzdělávání pedagogických pracovníků v kontextu celoživotního učení

Celoživotní učení hraje významnou roli v profesním rozvoji každého z nás, nevyjímaje pedagogické pracovníky středních škol. Další vzdělávání učitelů je zakotveno v příslušných předpisech legislativní povahy. Stále je diskutována také myšlenka kariérního systému pedagogických pracovníků. V souvislosti se vznikem center celoživotního učení na středních školách, je aktuální otázka inovace dalšího odborného vzdělávání pedagogických pracovníků. Jak ukazuje naše průzkumné šetření, učitelé SŠ pocitují vzdělávací potřeby zejména v oblasti komunikačních a prezentačních dovedností, moderních metod výuky a andragogických znalostí. Zájem přetrvává také po kurzech pro začínající pedagogické pracovníky. Z oblasti doplnění svých odborných znalostí jsou nejvíce požadovány kurzy s tematikou ekonomickou, strojírenskou a v oblasti informačních technologií. Neformální vzdělávání v prostředí středních škol je organizováno nejen pro pedagogické pracovníky, ale také pro nepedagogické a vedoucí pracovníky. Největší zájem ze strany SŠ je o nabídku akreditovaných vzdělávacích kurzů pro ředitele

Tabulka 2.11

*Studium pro ředitele a vedoucí pedagogické pracovníky*

Druh školy	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Gymnázium	3	4,7
Gymnázium a SOŠ	4	6,3
SOŠ a SOU	15	23,4
Ostatní	0	0,0
<b>Celkem</b>	<b>22</b>	<b>34,4</b>

SŠ a vedoucí pedagogické pracovníky (34,4 %) SŠ. Nepochagičtí pracovníci pocitují nedostatek vzdělávacích kurzů v oborech ekonomických, právních, kurzech zaměřených na marketing a management.

## 2.5

# Sociální partnerství jako nástroj neformálního vzdělávání

Lenka Danielová, Dana Linhartová

Současné střední odborné školy prošly v nedávné době řadou změn. Je zcela evidentní, že jejich stávající podobu, zejména v oblasti jejich vzdělávací činnosti, výrazně ovlivnila stále probíhající reforma středního školství. Ta byla v podmínkách České republiky zahájena v roce 2004. Podle vyjádření MŠMT ČR z roku 2006 (Školská reforma, 2006) přináší školská neboli též kurikulární reforma změny především v obsahu a cílech vzdělávání. Kromě předávání znalostí budou školy klást ve své práci důraz na to, aby se žáci naučili s informacemi pracovat a osvojili si celoživotní dovednosti, tzv. *klíčové kompetence*, které jim mají usnadnit plnohodnotný život v 21. století.

Jedním z nosných článků kurikulární reformy se tak např. stal nový systém tvorby vzdělávacích programů. Kurikulární dokumenty jsou dnes tvořeny na dvou úrovních, a to *státní* v podobě Národního programu vzdělávání a rámcových vzdělávacích programů (RVP) pro jednotlivé obory vzdělávání a školní v podobě školních vzdělávacích programů (ŠVP), podle kterých se uskutečňuje vzdělávání na konkrétní střední odborné škole.

### 2.5.1 Východiska české kurikulární reformy

Za podstatná východiska české kurikulární reformy je možné pokládat Národní program rozvoje vzdělávání v České republice z roku 2001 a školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

**Národní program rozvoje vzdělávání** v České republice (tzv. Bílá kniha) vznikl roku 2001 na základě usnesení vlády České republiky č. 277 ze dne 7. dubna 1999, která v něm schválila hlavní cíle vzdělávací politiky. Přijaté cíle se staly východiskem Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice, která byla zveřejněna MŠMT ČR dne 13. května 1999.

Bílá kniha vznikla podle J. Kotáska a kol. (2001) jako závazný vládní dokument a byla pojata jako systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které byly směrodatnými dokumenty pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu. Tím se stal rok 2005, ale v některých ohledech i rok 2010. Národní program vzdělávání tedy vyjadřoval vládní záměry v oblasti vzdělávání a z nich vyplývající legislativní a organizační opatření i rozvojové programy.

Tento dokument se snažil vyjádřit celospolečenské potřeby, přičemž byl výrazně orientován na oblast integrující se vzdělávací soustavy ve své sociální, kulturní, politické, hospodářské a environmentální podmíněnosti. Dotýkal se jak východisek a předpokladů rozvoje celé vzdělávací soustavy, tak i specifických vnitřních otázek jednotlivých vzdělávacích sektorů, stupňů i druhů škol.

V uvedeném koncepčním dokumentu byla též řešena evropská a mezinárodní spolupráce ve vzdělávání, dále otázky celoživotního vzdělávání a uznávání profesních kvalifikací na mezinárodní úrovni.

Současně s tvorbou dokumentu Bílá kniha vznikal návrh nového školského zákona. Oba dva tyto materiály lze vnímat jako doplňující se nástroje proměn českého vzdělávání.

Od 1. ledna 2005 vstoupil v platnost nový **školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání**. Jsou v něm stanoveny zásady a cíle vzdělávání, dále dvoustupňový systém tvorby vzdělávacích programů, jejichž prostřednictvím se má cílů dosahovat a též popsána výchovně vzdělávací soustava, která je má realizovat.

Za důležité cíle vzdělávání jsou považovány následující uvedené:

- rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnost, získávání informací a učení se v průběhu celého života;
- získání všeobecného vzdělání nebo všeobecného a odborného vzdělání;
- pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu s odpovědností a smyslem pro sociální soudržnost;
- pochopení uplatňování principu rovnosti mužů a žen ve společnosti;
- utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého;
- poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic, pochopení a osvojení zásad a pravidel vycházejících z evropské integrace jako základu pro soužití v národním a mezinárodním měřítku;
- získání a doplňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně vycházející ze zásad trvale udržitelného rozvoje a bezpečnosti a ochraně zdraví.

Podle školského zákona škola uskutečňuje vzdělávání podle tzv. *vzdělávacích programů*. V tomto zákoně je také uvedeno, že MŠMT ČR zpracovává *Národní program vzdělávání*, kde by měly být rozpracovány cíle vzdělávání stanovené tímto zákonem a vy mezeny hlavní oblasti vzdělávání, obsahy vzdělávání a prostředky, které jsou nezbytné k dosahování těchto cílů. Pro každý obor vzdělání v základním a středním vzdělávání a pro předškolní, základní umělecké a jazykové vzdělávání se budou vydávat *rámcové vzdělávací programy (RVP)*. Ty budou vymezovat povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání a budou závazné pro tvorbu *školních vzdělávacích programů (ŠVP)*. Také budou muset být respektovány při hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků, tvorbě a posuzování učebnic a učebních textů a též pro stanovení výše finančních prostředků. Vzdělávání v jednotlivé škole a školském zařízení se bude uskutečňovat podle školních vzdělávacích programů.

Cíle středního vzdělávání jsou ve školském zákoně formulovány v jeho Části čtvrté – Střední vzdělávání v paragrafu 57 takto: Střední vzdělávání rozvíjí vědomosti, schopnosti, postoje a hodnoty získané v základním vzdělávání důležité pro osobní rozvoj jedince. Poskytuje žákům obsahově širší všeobecné vzdělání nebo odborné vzdělání spojené se všeobecným vzděláním a upevňuje jejich hodnotovou orientaci. Střední vzdělávání dále vytváří předpoklady pro plnoprávný osobní a občanský život, samostatné získávání informací a celoživotní učení, pokračování v navazujícím vzdělávání a přípravu pro výkon povolání nebo pracovní činnosti.

Formální rámec školské reformy je dán přechodem od jednotných osnov pro všechny školy k vytváření rámcových vzdělávacích programů (RVP) podle nichž si školy tvoří své vlastní jedinečné školní vzdělávací programy (ŠVP). Tvorba a schvalování RVP,

stejně jako zavádění vlastních ŠVP, probíhala postupně. První etapa tvorby rámcových vzdělávacích programů středních škol začala v roce 2007, kdy bylo schváleno 63 RVP odborného vzdělávání. Vybrané střední školy pak začaly podle svých ŠVP učit od 1. 9. 2009. Ve druhé etapě (1. 9. 2008) bylo následně vytvořeno 82 RVP odborného vzdělávání a podle vytvořených ŠVP byla výuka na středních školách dále realizována od 1. 9. 2010. Následovaly ještě další dvě etapy, tj. třetí a čtvrtá, v nichž byly vytvořeny další RVP a výuka byla na ně v navazujících ŠVP započata buď od 1. 9. 2011 nebo od 1. 9. 2012. Poslední 49 RVP odborného vzdělávání vydalo MŠMT ČR v roce 2010. Celkově bylo vytvořeno 276 RVP.

Vznik příslušných RVP je doprovázen jejich pilotním ověřováním v praxi. K jednotlivým RVP vznikaly oficiální manuály pro tvorbu ŠVP podle příslušných RVP.

### 2.5.2 Některé ohlasy na kurikulární reformu

V roce 2009 byl agenturou STEM/MARK pro potřeby MŠMT ČR uskutečněn sociologický výzkum, který byl zaměřen na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání (STEM/MARK, 2009a). V rámci jeho kvalitativního šetření, prostřednictvím hloubkových rozhovorů, se ho zúčastnilo 22 aktérů regionálního školství, ředitelů ZŠ a SŠ, zástupci zřizovatelů ZŠ a SŠ, ale i zástupci MŠMT ČR. Na internetovou anketu, jež byla součástí kvantitativního šetření, pak odpovídalo 266 respondentů ze stejného souboru.

Hlavní zjištění realizovaného šetření se též týkala reformy školství. Vybíráme z nich následující skutečnosti:

- O potřebnosti reformy vzdělávání panuje mezi aktéry řízení sice vcelku shoda (osm z deseti respondentů tvrdí, že reforma je žádoucí a že systém vzdělávání potřeboval změnu), její současná podoba se ale s jednoznačně kladným přijetím nesetkává. Zejména na některých středních školách je slyšet hlasy, že reforma je příliš komplexní a radikální a že vede k přílišné rozvolněnosti vzdělávání.

V této souvislosti se můžeme dokonce mimo uváděný oficiální výzkum setkat s názory, které probíhající reformu vůbec nechválí. Jedním z nich je např. názor J. Bečváře (2010), který uvádí: „Tzv. transformace našeho školství probíhající od počátku devadesátých let minulého století byla bohužel zaměřena nikoli na zlepšení, ale na rozbití dosavadního školského systému. Na řadě škol vedla k likvidaci kázně a rádu, k soustavnému snižování požadavků na znalosti a dovednosti. Byla provázena násilným zaváděním tzv. moderních metod vyučování, mnohdy též odsuzováním a šikanováním učitelů, kteří vyžadují od studentů znalosti, dovednosti a přesné plnění povinností těch, kteří zadávají domácí úkoly a kontrolují jejich vypracování, těch, kteří studenty vedou k serióznímu vztahu k práci, k povinnostem, k odpovědnosti, kázni atd.“

J. Bečvář (2010) dále tvrdí, že současná školská reforma, která bezprostředně navázala na tzv. transformaci našeho školství, je podle jeho názoru odsouzena k nezdaru. Nemůže přinést rozumné výsledky. Autorovi se zdá, že jejím hlavním cílem bylo a je rozvrátit státní školství a uvolnit tak cestu podnikatelům ve školství a vzdělávání a umožnit některým subjektům a jedincům čerpání závratných finančních prostředků z nejrůznějších velkoryse financovaných fondů a projektů. Tyto peníze ale citelně chybějí učitelům a školám. Autor se ve svých myšlenkách opírá o slova K. P. Liessmanna (2008, s. 115), Vědce roku 2006, který se domnívá, že „jen velmi bohatá nebo velmi hroupá země si může dovolit vypracovávat pro každou generaci studentů nové pojetí učiva.“

- Každý druhý aktér řízení regionálního školství ve veřejné správě nebyl dostatečně seznámen se záměry a cílem reformy základního a středního školství.
- Aktéři řízení do značné míry akceptují obsahové cíle kurikulární reformy. Nejčastěji preferovanými cíli vzdělávání jsou podle respondentů schopnost vytvoření vlastního názoru a jeho obhájení v diskusi a dovednost pracovat s informacemi a jejich zdroji. Dalším preferovaným cílem je schopnost se učit a poznávat nové věci. Poměrně často se mezi prioritními cíli objevuje naučit žáky pracovat ve skupině s lidmi různých schopností a původu a také dát jim co nejvíce odborných znalostí širokého okruhu.
- Podstatu reformy vzdělávání spatřují aktéři řízení školství ve veřejné správě v učení se kompetencím a schopnosti pracovat s informacemi, v přechodu od frontální výuky k většímu využití práce ve skupinách, k individualizaci výuky, v modernizaci výuky prostřednictvím informačních a komunikačních technologií a ve změně vztahu učitele k žákům a rodičům. Za podstatný prvek reformy bývá považován i důraz na výuku cizích jazyků. Relativně kontroverzním prvkem je zvýšení autonomie škol při stanovování obsahu vzdělávání.
- Nejčastěji jmenované příčiny potíží při realizaci reformy vzdělávání v základním a středním školství jsou připisovány centru. Jde jednak o obecný poukaz na nepřipravenost reformy ze strany státu, jednak o to, že stát dostatečně nezajistil realizaci reformy, málo ji metodicky a finančně podpořil.

V Části 2 výše uvedeného výzkumu (STEM/MARK, 2009b) byly sledovány postoje a očekávání rodičů a jejich žáků. Tyto byly sledovány jednak prostřednictvím strukturovaných řízených face-to-face rozhovorů se 385 žáky ZŠ a jejich 583 rodiči, ale také v rámci samovypĺňování ve školách řízených tazateli u 375 žáků 9. ročníků ZŠ a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií, 185 žáků 2. ročníků vyššího stupně gymnázií a 232 žáků středních odborných škol a učilišť. Opět uvádíme některé zajímavé výsledky tohoto kvantitativního šetření:

- Jak mezi rodiči, tak mezi žáky mírně převažuje názor, že způsob, jakým učitelé na základních školách vyučují, je třeba změnit. Otevřeně proreformní postoj projevují rodiče častěji než žáci. Zajímavý je přitom náznak zjištění, že v domácím prostředí, tedy v blízkosti rodičů, projevují žáci častěji souhlas s reformou než v prostředí školy, tedy pod vlivem učitelů.
- Ani většina rodičů, ani většina žáků nebyla ze strany školy seznámena se záměry a cílem reformy školství.
- Za nejdůležitější reformní opatření rodičovská veřejnost považuje jednak dva pilíře školské reformy, tj. důraz na kompetence a větší využití jiného než frontálního způsobu výuky, jednak opatření směřující k posílení kázně a pořádku při výuce, vč. zavedení ochrany učitele jako veřejného činitele. Další klíčové prvky reformy, jako samostatnost škol, pokud jde o program vzdělávání, nebo změnu vztahu učitele a žáka na vztah partnerský, už mají podporu zřetelně vlažnější. Ještě méně důležitý je pro rodiče větší důraz na výuku matematiky a přírodovědných předmětů. Změna spočívající v rušení víceletých gymnázií a podpoře společného vzdělávání dětí je nejčastěji považována za zbytečnou. Z poznatků o názorech veřejnosti na řešení nerovností ve vzdělávání lze usuzovat, že značná část rodičů by takovou změnu zřejmě nepovažovala za funkční.

Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (tzv. NÚV) vydal v roce 2011 publikaci, jež je výstupem projektu Kurikulum S – Podpora plošného zavádění školních vzdělávacích programů

v odborném vzdělávání, který byl realizován v rámci OP VK jako národní projekt individuální.

Kurikulární reforma totiž vstupuje do etapy implementace. Hlavním cílem projektu bylo sledování výuky podle ŠVP na 27 pilotních školách. Z výsledků výzkumu, který spočíval v realizaci řízených rozhovorů s řediteli, koordinátory ŠVP a řadovými učiteli na pilotních SOŠ a SOU, vyplynuly mnohé závěry. Z nich se zaměříme pouze na některé:

- Tvorba ŠVP narážela na mnohé překážky, zejména finanční možnosti jednotlivých škol.
- Reformní záměry nebyly v některých případech učitelům dostatečně a včas vysvětleny.
- Vzhledem ke skutečnosti, že odborné vzdělávání je velmi specifické, a proto přenos dosavadních zkušeností z jiných typů škol se ukázal jako problematický.
- Školy působící v oblasti odborného vzdělávání jsou významně napojeny na sociální partnery (zejména zaměstnavatele), kteří tvorbu ŠVP významně ovlivňují.
- Kritizována byla také obtížně srozumitelná terminologie RVP.
- Tvorba dalších ŠVP na jednotlivých školách byla již méně problematická.
- Příliš obsáhlé ŠVP postrádají funkčnost a špatně se s nimi pracuje.
- Školy využily volnost, které jim ŠVP poskytují, a oproti minulosti více akcentovaly svou oborovou a regionální specifičnost.
- V souvislosti se ŠVP se změnil způsob řízení škol, neboť do jejich tvorby byli ve větší míře zapojeni také řadoví učitelé.
- Na mnohých školách se zlepšila spolupráce se žáky a rodiči.
- Učitelé začínají více promýšlet cíle a obsahy vzdělávání a reflektovat vlastní práci.

Poměrně specifickým prvkem odborného vzdělávání je spolupráce školy s jejich sociálními partnery. Ten přirozeně doprovází realizaci kurikulární reformy. O efektivitě odborného vzdělávání spolurozhoduje to, zda se sociální partneři zapojují do vymezení dovedností a způsobilostí potřebných pro současný i budoucí výkon povolání a pracovních příležitostí a zda se podílejí na přípravě i realizaci vzdělávacích programů. Právě proto se dále budeme zabývat sociálním partnerstvím středních odborných škol.

### 2.5.3 Sociální partnerství

Sociální partnerství se obecně utváří jako seskupení reprezentantů organizací nebo také jednotlivců, aby společně pracovali na naplnění společných cílů. Partnerství školy se sociálními partnery se vytváří na bázi kooperace školy s organizacemi, respektive s jejich reprezentanty či s individuálními osobami. Tito partneři se svými aktivitami podílejí na tvorbě školních vzdělávacích programů, spolupráci při tvorbě učebních osnov, edukaci žáků, ochraně zdraví a bezpečnosti žáků, socializaci a integraci (inkluzi) žáků. Obvykle se prostor pro partnerství vytváří tehdy, jestliže škola zjišťuje nějaký nedostatek. Škola potřebuje neustále své partnerství rozšiřovat a inovovat, vytvářet si sítě sociálních partnerů. Proto škola průběžně mapuje eventuální partnery, obvykle v místě své působnosti. Partnery školy se stávají také subjekty působící v zahraničí, které se podílejí na přeshraniční spolupráci, účastní se mezinárodních projektů. Možnosti školy pro navázání sociálního partnerství jsou dány např. strategií školy, dosavadními zkušenostmi, mapováním případných partnerů, motivací ke spolupráci, informovaností, atd. Na střední škole je obvykle pověřená osoba nebo kvalifikovaný tým, který aktivně

vyhledává nové partnery, vymezuje časový harmonogram činností, vymezuje finanční rámec a předkládá smlouvy se sociálními partnery.

Každá škola navazuje sociální partnerství podle řady hledisek. Sociálními partnery středních škol mohou být např. zřizovatel (kraje), organizace zřizované státem, úřad práce, orgány školské a státní správy, ČŠI, orgány sociální péče, podnikatelské subjekty, hospodářské organizace, ale také rodiče a žáci. Role některých partnerů je vymezena školským zákonem, který jim ukládá přímo podílet se na správě školy. Možnosti působení sociálních partnerů jsou vymezeny také např. v tzv. Bílé knize. Sociální partnery lze rozdělit do dvou základních skupin **interní sociální partneři** a **externí sociální partneři**. K základní **interním sociálním partnerům** řadíme vedení střední školy, nepedagogické pracovníky, žáky včetně jejich samosprávy, rodiče a zákonné zástupce žáků, ale také např. provozní zaměstnance a radu školy.

Podle Rabušicové a Zounka (2001) je sociální partnerství rodičů chápáno jako jejich vztahy se školou v zájmu rozvoje školy jako instituce. To je zvláště významné pro následné poznávání přístupů rodičů k utváření jejich partnerství se školou. Podle výzkumného šetření uvedených autorů přistupují rodiče ke škole několika možnými způsoby:

- nezávislí rodiče;
- snaživí rodiče;
- rodiče jako klienti (základníci);
- rodiče jako výchovní partneři;
- rodiče jako sociální partneři;
- rodiče jako občané.

Z výpovědi respondentů (Knecht, Šumavská a kol., 2011) vyplynulo, že rodiče žáků práci podle ŠVP příliš neovlivňují, i když se školy o spolupráci s nimi všemožně snaží. Podle stejného výzkumného šetření je zřejmé, že rodiče žáků studujících na gymnáziích a středních odborných školách se více zajímají o práci školy a svých dětí v ní. Tato činnost je také více medializována. Rodiče kromě sociálního partnerství vytvářejí také partnerství výchovné. SŠ by měla pravidelně provádět identifikaci přístupu rodičů, partnerů ke střední škole.

V porovnání se sociálními partnery uvnitř školy jsou sociální partneři vně školy samostatnými subjekty fungujícími nezávisle na škole. Jako partneři mají stanoveny své úkoly a určenu odpovědnost ve vztahu ke škole. Tito **externí sociální partneři** představují významný zdroj expertních informací, například tím, že zajišťují žákům jejich odbornou praxi. Externími sociálními partnery školy jsou např. zřizovatel, pedagogicko-psychologické poradny, hospodářské podniky, nekomerční organizace, vysoké školy, atd. Nepostradatelnými partnery středních odborných škol jsou hospodářské organizace a další podnikatelské subjekty, které umožňují SŠ, aby na jejich pracovištích žáci vykonávali odborné praxe a odborný výcvik. Tyto subjekty se podílejí také např. na přípravě exkurzí pro žáky. Partnerství umožňuje, aby některé výstupy z výuky a práce žáků mohly být uplatněny v praxi smluvních podniků. Partnerství ulehčuje i získávání odborníků z praxe pro vzdělávací aktivity pořádané školou. Podniky se také podílejí na tvorbě kurikulárních dokumentů, zejména ŠVP, profilu absolventa a osnovách odborných předmětů. K podstatným otázkám patří nejen míra zapojení sociálních partnerů do práce podle ŠVP, ale i změny, které by měly být na základě připomínek a podnětů sociálních partnerů v ŠVP provedeny. Výsledky rozhovorů ukázaly (Knecht, Šumavská a kol., 2011), že školy jsou nuceny odborné požadavky sociálních partnerů spíše zobec-

ňovat, provádět dílčí úpravy. Konkrétně jeden z respondentů uvádí: „*Hodně dáme na názor sociálních partnerů, což jsou hlavně zaměstnavatelé našich žáků. Snažíme se jim vycházet vstříc a upravovat ŠVP podle toho, jaké mají požadavky, takže na to klademe obrovský důraz.*“

Jak ukázalo výzkumné šetření (Šnajdrová, 2011), požadavky sociálních partnerů ovlivnily samotnou vzdělávací nabídku škol. Změny ve vzdělávací nabídce na základě podnětu sociálních partnerů uvádí 63 % dotázaných škol a to zejména školy s technickými (76 %) a zemědělskými obory (76 %). Nejčastěji byly na základě připomínek sociálních partnerů prováděny dílčí úpravy, byly provedeny úpravy hodinových dotací (67 %), úprava profilu absolventa (52 %) a zaveden nový předmět (45 %) dotázaných středních škol.

Na získávání externích sociálních partnerů se mohou kromě školy samotné zapojit i další interní partneři, např. samotní žáci. Problém pro školu nastává tehdy, prokáže-li některý z partnerů nezpůsobilost, nebo naskytou-li se na jeho straně významné překážky zabraňující pokračování v partnerství. Nezájmu o sociální partnerství ze strany daných organizací a zařízení se školou lze předejít včasné a soustavnou informovaností a odbornou spoluprací. Hlavní příčiny obtíží při získávání nových sociálních partnerů podle Šnajdrové (2011) uvádějí školy neochotu spolupracovat se školami (32 %). S uvedenou neochotou se nejvíce setkaly školy s technickým a ekonomickým zaměřením, méně pak školy se zemědělskými obory (18 %). Dalšími důvody problémů s navázáním spolupráce je převaha malých firem, které nemají dostatečné kapacity ke spolupráci či jiné oborové zaměření potenciálních sociálních partnerů než má střední škola.

#### 2.5.4 Role vysokoškolského ústavu při vytváření a rozvoji sociálního partnerství středních odborných škol

Vysoké školy jsou pro střední odborné školy důležitými sociálními partnery. Spolupracují se středními školami při přípravě absolventů, kteří posléze vstupují na vysoké školy. Vysoké školy také připravují učitele středních škol a další odborníky. Jak vyplynulo z výzkumného šetření (Knecht, Šumavská a kol., 2011), spolupráce vysokých škol jako odběratele absolventů je úspěšně rozvíjena. Vysoké školy kladou jiné požadavky na absolenty středních škol než praxe. Nespokojenosť ze strany středních škol je s absolventy pedagogického vzdělávání. Autoři výzkumu uvádějí několik důvodů. První z nich spatřují v absenci oborových didaktik odborných předmětů v přípravném vzdělávání budoucích učitelů. Druhý důvod nespokojenosnosti pramení z nezájmu absolventů pedagogických zaměření o učitelskou profesi. Posledním je nepřizpůsobení obsahu vysokoškolské výuky novým potřebám středních škol, které nastaly z důvodu kurikulární reformy.

Jak uvádí Šnajdrová (2011), spolupráci středních škol s vysokými považují za důležitou nebo spíše důležitou 39 % dotazovaných SŠ, 19 % dotázaných ji nepovažuje za důležitou ani za nedůležitou a 14 % spíše za nedůležitou.

Činnost vysokoškolského ústavu Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně při utváření a rozvoji sociálního partnerství se středními školami můžeme rozdělit do tří základních oblastí:

##### 1. Vzdělávací a poradenská činnost:

- další vzdělávání pedagogických pracovníků;
- pedagogická praxe budoucích učitelů;
- odborná činnost žáků SOŠ;
- práce s nadanými žáky;
- inovace ve výuce (inovační akademie), podpora odborných kompetencí učitelů;

- aplikace vědeckovýzkumných výsledků do prostředí SŠ;
- účast odborníků z pedagogické praxe na výuce ve studijních programech;
- poradenství pro žáky;
- spolupráce při tvorbě ŠVP – podíl na vzdělávací nabídce školy, tvorba učebních osnov, požadavky na absolventy;
- metodická podpora a tvorba metodických materiálů pro učitele.

## 2. Organizační činnost:

- vyhledávání a uzavírání spolupráce s dalšími sociálními partnery;
- metodická pomoc;
- administrativní zajištění;
- přenos informací mezi institucemi;
- organizace odborných workshopů a setkání.

## 3. Projektová činnost:

- aktivní vyhledávání aktuálních výzev jednotlivých grantových agentur;
- koordinace a spolupráce při tvorbě projektové žádosti;
- řešitelé a spoluřešitelé grantových projektů.

Jak je patrné z uvedeného výčtu, je spolupráce SOŠ s vysokoškolským ústavem ICV velice bohatá a obousměrná. ICV se podílí na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků středních škol, jejich rozvoji odborných kompetencí, spolupracuje při tvorbě a inovaci ŠVP a tím umožňuje přizpůsobit středoškolskou výuku potřebám vysoké školy a trhu práce. Učitelům poskytuje potřebnou metodickou pomoc a podporu. Přínosem je také pro samotné žáky. Ve spolupráci s příslušnými fakultami MENDELU umožňuje žákům řešit studentskou odbornou činnost přímo v prostorách a s přístrojovým vybavením vysoké školy. Umožňuje rozvíjet nadané žáky a připravovat je pro vstup na vysokou školu i pro možnou dráhu vědeckého pracovníka. Naopak střední škola je nepostradatelná pro přípravu budoucích učitelů odborných předmětů i učitelů praktického vyučování a odborného výcviku. V podmírkách středních škol je realizována pedagogická praxe budoucích učitelů. Spolupracuje s vysokou školou při realizaci vědeckovýzkumné činnosti a její následné aplikaci do výchovně vzdělávacího procesu.

VŠ je schopna poskytnout SŠ také pomoc v oblasti organizační a projektové činnosti. Pomáhá SŠ s vyhledáváním nových sociálních partnerů, následným uzavíráním smluv, poskytuje následnou administrativní podporu. Je organizátorem řady odborných seminářů a odborných konferencí. Pro své mnohaleté zkušenosti s podáváním projektových žádostí a s jejich následnou realizací je ICV připraven pomoci SŠ i v této oblasti. Pomáhá s vyhledáváním aktuálních grantových výzev, koordinuje tvorbu přípravy projektové žádosti, podílí se na jeho řešení.

Vysokoškolský ústav Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně v současné době spolupracuje v rámci sociálního partnerství s 43 středními odbornými školami z regionu Morava a částečně i z Čech. Univerzitní cvičné školy se podílejí na pedagogické praxi budoucích učitelů odborných předmětů a učitelů praktického vyučování a odborného výcviku. Střední školy pomáhají vysokoškolskému ústavu také ve vědeckovýzkumné činnosti akademických pracovníků a studentů bakalářského studijního programu Specializace v pedagogice. Výsledky výzkumných šetření jsou zpětně aplikovány do prostředí středních škol.

Spolupráce se středními odbornými školami vysokoškolský ústav neustále prohlubuje a rozvíjí. Zájem o spolupráci má vrůstající tendenci i ze strany středních škol. K tomu,

Tabulka 2.12

*Souhrnné výsledky dotazníkového šetření*

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Další pedagogické vzdělávání	60	94
Inovace odbornosti	45	70
Vzdělávání nepedagogických pracovníků	27	42
Spolupráce s vybranými SŠ v ČR	40	63
Spolupráce s vybranými SŠ a dalšími partnery v zahraničí	40	63

abychom lépe zmapovali možnost rozšíření spolupráce se SŠ a nabídku činností, o které mají školy primárně zájem, sloužilo naše dotazníkové šetření.

Dotazníkové šetření bylo realizováno v měsíci červnu roku 2012. Dotazník, který byl distribuován v elektronické formě v prostředí ReLa (Research laboratory MENDELU) obsahoval celkem 11, v převážné většině uzavřených otázek. V dotazníkovém šetření bylo osloveno 193 středních škol z celého Jihomoravského kraje. Na naše průzkumné otázky odpovědělo celkem 72 středních škol, návratnost dotazníků činila 37,3 %. 8 dotazníků bylo z další analýzy pro neúplnost vyloučeno. Respondenti se vyjadřovali k zájmu o možnost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků i nepedagogických pracovníků SŠ, možnosti inovace svého odborného vzdělávání, rozšíření spolupráce s vybranými SŠ v České republice a zahraničí.

Jak ukazuje Tabulka 2.12, 94 % středních škol má zájem o další pedagogické vzdělávání. Zajímavá je také informace, že 70 % škol by uvítalo možnost aktualizovat své odborné znalosti. 40 SŠ projevilo zájem o spolupráci s dalšími vybranými středními školami ČR, stejný počet respondentů by rádo navázalo spolupráci se SŠ a dalšími partnery ze zahraničí. Jak vyplynulo z dotazníkového šetření, vysokoškolský ústav (ve spolupráci s ostatními fakultami MENDELU) se může stát, vzhledem ke svému rozsáhlé činnosti, významným sociálním partnerem pro řadu středních škol nejen Jihomoravského kraje.

## 2.6

# Studium psychologie v rámci celoživotního vzdělávání (reflexe posluchačů studia i učitelů)

Věra Kosíková

Katedra psychologie FPE ZČU v Plzni, v roce 2009, otevřela šestisemestrální studium psychologie v celoživotním vzdělávání, obor *Učitelství psychologie pro SŠ* dle § 6 odst. 1 písm. b) vyhlášky 317/2005 Sb. Rozšiřující studium psychologie je určeno pro absolventy učitelství pro SŠ, tedy již vystudované učitele, kteří studiem získávají způsobilost vyučovat další předmět – psychologii.

Výuka probíhala jednak na fakultě ( pátek odpoledne, sobota), jednak v Nečtinech, kde se nachází výukové středisko univerzity. V současné době má toto studium své první absolventy, kteří byli zahrnuti do výzkumného šetření.

### 2.6.1 Metodologie výzkumného šetření

Cílem empirického šetření bylo zachytit a analyzovat zkušenosti studentů a jejich učitelů, které získali v průběhu studia psychologie (nově zavedeného v rámci celoživotního vzdělávání). Cílem analýzy bylo zjištování osobní spokojenosti, prožitků respondentů. Z tohoto důvodu byly kvalitativně, s využitím prvků narrativní analýzy, vyhodnocovány subjektivní výpovědi studentů (i jejich učitelů), jakým způsobem reflektovali celé studium, jaké zkušenosti si odnášejí, jaká očekávání měli a jak se tato očekávání naplnila. Respondenti se též volně vyjadřovali k motivaci ke studiu i ke svému osobnímu růstu, které jim studium umožnilo. Volné výpovědi respondentů byly nahrávány, přepisovány a poté analyzovány metodou vytváření trsů a obsahovou kategorizací se zachováním určité významové struktury, která byla tazatelem sledována (Miovský, 2006, Hendl, 2008).

Ve výzkumném šetření nebyla záměrně zvolena metoda rozhovoru se standardizovanými otázkami, ale respondenti – studenti i učitelé byli povzbuzováni k volnému vyprávění. Respondenti vypovídali o svém vnímání studia, jeho průběhu, o svém očekávání a jeho naplnění, o pozitivních i negativních zkušenostech. Studenti se též volně vyjadřovali ke svému osobnímu růstu, které jim studium umožnilo.

Výzkumný vzorek tvořili studenti (výstižněji řečeno studentky) psychologie a jejich učitelé. Celkem vypovídalo 11 studentů a 5 učitelů. Všichni studenti již mají zakončené magisterské učitelské studium, které absolvovali v rámci denního studia. Jejich věk se pohybuje v rozmezí 35–45 let.

Do výzkumného šetření dále patřilo i 5 učitelů (4 ženy a 1 muž), kteří jsou z katedry psychologie a učili a učí v celoživotním vzdělávání. S celoživotním vzděláváním mají všichni učitelé mnohaletou zkušenosť, ne však s tímto typem studia. Učí převážně v krátkodobých programech či na univerzitě 3. věku.

Obě skupiny respondentů se společně setkávaly po dobu několika semestrů ve výuce na fakultě, ale i ve výcvikovém středisku Nečtiny, kam byla zařazena výuka převážně interakčního charakteru.

Výsledky šetření jsou uvedeny v pořadí, které poukazuje na některé odlišnosti ve vnímání studia studentů a učitelů – od rozdílného vnímání až k jejich částečné či úplné shodě. Výsledky jsou podepřeny ukázkami autentických výpovědí, bez stylistické úpravy.

### 2.6.2 Autentické výpovědi studentů a učitelů

#### 1. Organizace studia, využití času (odlišné vnímání u studentů a u učitelů):

- z výpovědí studentů

Nehospodárné využití času:

- „...organizační záležitosti někdy zbytečně zkracovaly výuku...“
- „...čekali jsme na přednášku a nejprve nám bylo například sděleno, že musíme vyřídit odjezd do Nečtin (výcvikové středisko ZČU, pozn. autorky), což zabralo zbytečně několik dlouhých minut...“
- „...někdy se plýtvalo časem a očekávalo se, že si většinu dostudujeme sami – což by mi nevadilo, kdybychom čas výuky trávili něčím smysluplným... třeba získávání vhledu, praktické vyvozování nebo ověřování nějakých zákonitostí, diskuse o různých pohledech na tutéž problematiku a podobně...“

Pozitivní ocenění 3denních seminářů 1krát za semestr:

- „...pozitivně jsem vnímala víkendové soustředění, intenzivní 3denní semináře v Nečtinách...“
- „...byla jsem ráda, že ušetříme čas tím, že jezdíme do Nečtin, kde byla výuka i v neděli... nejen kvůli času...“

- z výpovědí učitelů

Spokojenosť učitelů s organizací studia:

- „...organizace proběhla, myslím, na standardní úrovni...“
- „...přiznávám, že jsem honila čas, jak se dalo, úplně jsem nezvládla, co nechat na přímou výuku, co nechat na studentech..., ale oni uměli...“
- „...mám pocit, že na důkladné probrání bylo málo času, ale oni byli vždycky výborně připraveni, ani jsem to nečekala...“
- „...mám trochu výčitky z toho, že jsem jim nestačila odpřednášet všechno, ale oni si to doplnili...vlastně to ani není možné v tomto studiu...“

#### 2. Poznatky v teorii (odlišné vnímání u studentů a u učitelů):

- z výpovědí studentů

Očekávání nových, nadstavbových odborných poznatků v teoretických předmětech psychologie, které nebylo naplněno:

- „...očekávala jsem teoretické předměty nabité užitečnými informacemi (že skoro nebudu stíhat...)“
- „...ocenila bych větší dotaci hodin pro některé předměty... takové, kde se dozvím něco nového...“

- „...očekávala jsem, že se bude předpokládat, že přihlášení studenti – všichni plus míinus kolem mého věku“ (mezi 30 a 40 lety, pozn. autorky) „– již v tomto oboru mají leccos za sebou, protože se o něj minimálně zajímají, případně ho tím nebo oním způsobem provozují například v poradenství nebo výuka psychologie na střední škole, nejpozději poté, co jsme na začátku studia každý o sobě něco řekli; některí vyučující ale svým přístupem jak k nám jako studentům, tak náplni výuky přistupovali, jako kdyby měli před sebou psychologii nepolíbené osmnáctileté děti...“
- „...očekávala jsem novinky v psychologických vědách...“
- „...někdy byla pro mě málo přínosná přednáška, nepřinesla nic, co bych neznala... i když byla na vysoké odborné úrovni..., ale tak pro denní studenty, my už máme s psychologií své zkušenosti...“
- „...tím, že se jedná o studium psychologie na SŠ, bych se možná do budoucna více, šířeji a do hloubky zaměřila opravdu na obsah učiva psychologie...“
- „...z mého pohledu je třeba silně posílit teoretickou část, více strukturovat a uvést do kontaktu s pedagogickou praxí...“
- „...teoretické předměty byly přednášeny kvalitně, to musím uznat..., ale... je tam jedno velké ale... vždyť my všichni jsme již z psychologie státnicovali...“
- z výpovědí učitelů

Spokojenost učitelů s probíhající výukou jednotlivých předmětů:

- „...oceňovala jsem vhodné zařazení předmětu ve studijním programu, vstupní i průběžné znalosti studentů odpovídaly požadavkům předmětu...“
- „...potěsil mne velice zodpovědný přístup ke studiu mých předmětů, nejen vynikající znalost teoretických poznatků, ale poctivé zpracování seminární práce jak z psychologie osobnosti – to byl příspěvek k sebereflexi osobnosti, tak i k didaktice psychologie – to se jednalo o zpracování didaktické analýzy vybraného tematického celku...“
- „...vhodná skladba vyučovacích předmětů s teoretickým i praktickým obsahem – byly vhodně zastoupeny znalosti i dovednosti studentů...“
- „...byla jsem spokojena s tím, jak se všichni připravili na zkoušku..., i když bylo málo času jim všechno odpředenášet, oni si to dostudovali...“

### **3. Aktivity pro praxi (odlišné vnímání u studentů a u učitelů):**

- z výpovědí studentů

Vysoké očekávání studentů, které nebylo naplněno:

- „...očekávali jsme, že vše, co se naučíme, budeme moci využít v naší praxi... i když samozřejmě vnímáme, že teoretický základ zde musí být..., ale přesto, aplikace do praxe je to, co jsem očekávala...“
- „...očekávala jsem získávání vhledu, praktické vyvozování nebo ověřování nějakých zákonitostí, diskuse o různých pohledech na tutéž problematiku a podobně“
- „nejdůležitější je pro mě aplikace do praxe...“
- „...očekávali jsme aktivity pro praxi...“
- „...očekávala jsem, že praktické předměty budou plné pro výuku nebo rozvoj osobnosti přínosných cvičení...“

- „... očekávala jsem, že zejména v oblasti psychologických testů se dozvímě něco nového, ... nejnovější testy – že nám budou i prakticky aplikovány, že se naučíme je využívat ...“
- „... uvítala bych i nějakou lekci o zpracovávání údajů získaných v dotaznících ... třeba pojmy hrubé skóre, meridián, korelace, t-test ...“
- „viděla bych jako důležité propojení diagnostických a výzkumných metod, zvláště tam, kde s nimi pracujeme, například v naší závěrečné práci ...“
- „... chtěla jsem se dozvědět víc o současných psychologických testech ...“
- „... co bych doplnila, je praktická výuka metod používaných v psychologii, protože zpracování dat je potřeba znát i při provádění výzkumu pro některé typy závěrečných prací ...“
- z výpovědí učitelů

Spokojenost učitelů se zkušenostmi studentů:

- „... velmi jsem ocenila praktické zkušenosti studentů, přinášeli příklady a osobní zkušenosti, které jsme odborně pojmenovali a klasifikovali ...“
- „... zodpovědný přístup korespondoval s jejich motivací ke studiu, a pak také s životními pedagogickými zkušenostmi, posluchači si např. kladli otázku, jak dokáže psychologie pomoci učitelům při řešení nevhodného chování žáků ve škole, zvládání rostoucí agresivity nejen žáků, ale i rodičů a podobně ...“
- „... studenti byli opravdu aktivní, stále se na něco ptali, co mohou využít v praxi ...“

Spokojenost učitelů se zadáváním úkolů s využitím v praxi:

- „... řešili jsme úkoly zaměřené na okamžité využití v praxi ..., diskutovali jsme ...“
- „... snažila jsem se výuku koncipovat tak, aby zaznělo hodně užitečných příkladů pro praxi ...“

#### **4. Osobní prožitky a zkušenosti (částečná shoda mezi studenty a učiteli):**

- z výpovědí studentů

Pozitivní posun v osobním životě:

- „... studium bylo cenným přínosem do osobního života, mnoho nových informací mně pomohlo srovnat si svůj dosavadní život ... asi jinak nahlíží 20letý student denního studia na některé myšlenky než my matky, učitelky ...“
- „... byli jsme obklopeni skvělými, vřelými a na vysoké odborné úrovni lidmi ...“
- „... výborná byla možnost diskutovat o některých problémech, přímo tráblících v zaměstnání, ve školství a hledat způsoby jejich řešení ...“
- „... jinak to ale byly zajímavě strávené 3 roky, pro mě zpočátku takové zpestření rodičovské dovolené, po návratu do pracovního procesu už to bylo docela náročné ...“

Nenaplněné očekávání výuky, založené na reflexi a sebereflexi:

- „... sebezkušenostní složku studia, dle mě i reakcí kolegyň – je to něco, co očekávaly, ale je otázka, jak se vyjádří kolegyně. A pak by to bylo ideální v případě výjezdních aktivit – Nečtiny – kdy jsem to očekávala již v prvním ročníku. Ty bych si představovala jako plně sebezkušenostní a zážitkové ... bohužel, ne vždy to tak bylo ... nevím, zda je to reálné a odpovídá to vůbec učebnímu programu, ale myslím, že učitelům psychologie, ale vlastně čehokoliv, by to prospělo ...“

– „...co jsem možná trochu postrádala, byly sebezkušenostní aktivity... ne všechny mají nějaké, například z jiného studia, prožité a zažité... to si myslím, že je škoda...“

– z výpovědí učitelů

Pozitivní zkušenosti učitelů:

- „... chválím výuku, jak jsem říkal, v neformálním prostředí“ (Nečtiny, pozn. autorky), „společnou zábavu o večerech..., to vše vedlo k hlubšímu poznání posluchačů...“
- „... na studentech bylo vidět, že je baví reflektovat své zážitky, myslím, že se rádi zapojovali... a to pro mě znamenalo, že oceňují, co pro ně děláme...“
- „...mimo jiné jsem podněcovala diskusi, byla jsem velmi spokojena s tím, jak se studenti zapojovali...“

## **5. Klima v průběhu studia (úplná shoda mezi studenty a učiteli):**

– z výpovědí studentů

Vyjádření spokojenosti:

- „...oceňuji velmi příjemnou, kolegiální atmosféru po celou dobu studia...“
- „... musím vyzdvihnout klidné klima a vstřícnost vyučujících, což pozitivně působilo na studium...“
- „... výborná byla atmosféra, dobrý kolektiv, spolupráce mezi studenty i spolupráce s vyučujícími... jejich ochota...“
- „... ochota a vstřícnost všech vyučujících, co se týká termínů konzultací i termínů zkoušek...“
- „... co se mi velmi líbilo, byl individuální přístup, snadná dohoda se všemi vyučujícími – v podstatě na všem, co bylo třeba...“
- „... lidé na katedře vstřícní... konzultace a péče o nás byla úžasná...“
- „... co hodnotím velmi pozitivně je vstřícný a individuální přístup s jednotlivými vyučujícími...“

– z výpovědí učitelů

Vyjádření spokojenosti:

- „příjemné byly společné večery ve výcvikovém středisku, v neformálním prostředí... to vše vedlo k hlubšímu poznání posluchačů...“
- „myslím, že vzájemný kontakt nás učitelů se studenty byl na dobré úrovni...“
- „... příjemná atmosféra – myslím, že to tak vnímali i studenti – co dodat víc?...“

## **6. Studijní opory (úplná shoda mezi studenty a učiteli):**

– z výpovědí studentů

Vyjádření spokojenosti:

- „...oceňuji bohatý studijní materiál a studijní opory, které nám byly poskytnuty v průběhu studia...“

- „výborná byla možnost využít prezentací některých vyučujících v elektronické podobě místo zapisování si během přednášky... i materiály na webu, které jsme si mohli stáhnout...“
- „...materiály jsme měli od vyučujících k dispozici v odpovídající kvalitě...“
- z výpovědí učitelů

Vyjádření spokojenosti:

- „...tím, že jsme studentům poskytli elektronické opory, jsme ušetřili čas a mohli tak diskutovat o různých tématech...“
- „...e-learningové programy považuji za výbornou podporu a jsem pro jejich maximální využití, zvláště u dálkových studií...“
- „...plánuji, že rozšířím studijní materiály, abych toho víc probrala, do větší hloubky...“

### **2.6.3 Výsledky provedeného výzkumného šetření**

Studenti celoživotního vzdělávání vnímají studium značně odlišně od studia prezenčního (...asi jinak nahlíží 20letý student denního studia na některé myšlenky než my matky, učitelky,..., i když byly přednášky na vysoké odborné úrovni..., ale tak pro denní studenty, my už máme s psychologií své zkušenosti...), a také odlišně od vnímání učitelů (spokojenost učitelů, nespokojenost studentů v týchž ukazatelích).

Vztah posluchačů ke studiu se vyznačuje vysokým očekáváním, které pramení z toho, že všichni vstupují do tohoto studia po zralé úvaze, s určitým konkrétním cílem, jak tohoto studia využít ve své praxi, a také s nemalými zkušenostmi. Převážná většina respondentů psychologii bud' již učí, nebo se připravuje tento obor vyučovat. Jiní pracují jako lektori vzdělávání, kde opět využívají poznatky z psychologie. Jejich vztah ke studiu psychologie lze označit jako „*velmi ambiciozní, plný zájmu a očekávání*“.

Očekávání bylo vysoké v oblasti kognitivní i prožitkové, znalostní i dovednostní. Posluchači se vyznávali ze své odpovědnosti za studium, stejně tak zdůrazňovali odpovědnost učitelů za kvalitu výuky.

Velmi často se studenti vyjadřovali ke svým prožitkům a pocitům ze studia v tom smyslu, že jim studium „*pomohlo reflektovat vlastní život, vlastní problémy i jejich řešení*“, ale „*prostoru pro vyjádření vlastní zkušenosti bylo málo*“. Posluchači preferují zážitkovou výuku založenou na reflexi a sebereflexi, zde bylo velké očekávání, které nebylo zcela naplněno. Studenti chtěli využít každou příležitost, která jim to umožní (organizační, ale i výukové záležitosti – ve smyslu „někdy nadbytečných“ přednášek by tento čas neměly ubírat: „*v maximální míře jsme očekávali využití diskusí, někdy by byly vhodnější než výklady... ty mohly být nahrazeny studijními texty...*\"). V této souvislosti byly hodnoceny studijní opory pozitivně ze strany studentů i učitelů.

Naprostá shoda u studentů i u učitelů byla ve vnímání přátelského klimatu po celou dobu studia. Všichni si pochvalovali „kolegiální atmosféru, vzájemnou vstřícnost, empatické chování a vzájemný respekt“.

Z výše uvedeného můžeme konstatovat (a na základě toho doporučit) následující:

- Studenti učitelství psychologie celoživotního vzdělávání jsou vystudovaní středoškolští učitelé, kteří mají odborné znalosti a dovednosti. Z této skutečnosti vyplývá, že očekávají přednášky nikoliv na odpovídající úrovni, ale na nadstandardní úrovni ve smyslu odborné aktualizace.

- Je otázkou odborného posouzení, do jaké míry jsou žádoucí změny v obsahu učiva jednotlivých psychologických disciplín.
- Studenti učitelství psychologie celoživotního vzdělávání mají své zkušenosti z pedagogické praxe, tudíž očekávají, že výuka bude převážně aplikačního charakteru, aby již osvojené, či nově získané poznatky byly propojené s praxí, efektivně využitelné v praktickém životě i při řešení problémů.
- Tato skutečnost iniciuje učitele k hledání přiměřené rovnováhy mezi poznatky a dovednostmi.
- Studenti učitelství psychologie celoživotního vzdělávání mají své zažité osobní zkušenosti a potřeby, kterým by chtěli více rozumět, čerpat z nich jako ze zdrojů poznání, které jim umožní s větším porozuměním reflektovat sebe i svět kolem nich. Toto je velká výzva pro učitele, aby v plné míře naplnili nastíněné cíle.
- Učitelé psychologie mají svá zažitá kognitivní schémata, která jim do určité míry brání účinné sebereflexi. Měli by ve velké míře využívat vstřícného pojetí výuky (Harbo, 1991), aby dokázali výstižně navázat na znalosti, dovednosti, zkušenosti i potřeby svých studentů.

Tento požadavek zvláště platí pro studium psychologie, která má svá specifika. Není pouhým výkladem psychologických témat, ale naopak prostředkem formování a všestranného rozvíjení v oblasti kognitivní i prožitkové. Zde se propojují odborné znalosti a dovednosti s požadavky osobnostně rozvojovými, postojovými a hodnotovými (Kosíková, 2011).

O studium psychologie učitelství v rámci celoživotního vzdělání je velký zájem, tato skutečnost zavazuje nás, učitele, abychom dokázali naplnit žádoucí cíle tohoto studia.

## 2.7

# Význam ověřování způsobilosti osob řídit projekty v oblasti školství a vzdělávání

**Pavel Máchal, Jaromír Pitaš**

V českém školství, atď už středním či vysokém, se již delší dobu vyskytují pojmy jako projekt či projektové řízení. Financování mnohých aktivit je realizováno prostřednictvím projektů. Paradoxem však je, že dosud mnoho lidí nezná správný význam a pojetí projektů a jejich řízení. Dokonce doposud není popsána a definována profese projektového manažera, ač tento proces byl již zahájen. Předpokládejme tedy, že v historicky krátké době bude profese projektového manažera definována a s tím se rozšíří výuka projektového řízení. Pro praxi jsou však důležité nejen znalosti nabyté studiem a zkušenosti získané praxí, ale především ověření znalostí a zkušeností. K tomu slouží proces zvaný certifikace, což je proces zaměřený na posouzení způsobilosti kandidáta řídit projekty, programy a portfolia.

### 2.7.1 Certifikace v České republice

Certifikaci podle standardů IPMA realizuje v České republice Certifikační orgán, který jest organizační složkou Společnosti pro projektové řízení. Certifikační systém dle IPMA poskytuje organizacím měřítko pro přijímání, vzdělávání a rozvoj pracovníků v oblasti projektového řízení. Poskytuje rovněž marketingový nástroj a to především tím, že deklaruje závazek certifikovaných osob k dokonalosti všech vykonávaných aktivit v oblasti projektového řízení a rovněž vypovídá o schopnostech certifikovaných osob při řízení projektů. Kromě dalších kvalifikací, které zaměstnanci mohou mít, klade důraz na schopnost řízení projektu, programu a portfolia. Certifikovaná osoba v projektovém řízení zvyšuje důvěru u klientů a proces certifikace osvědčuje, že držitel certifikátu zvládne řízení projektu účinně a nákladově efektivně, pomocí příslušných metod a nástrojů. Cílem autorů, v kontextu tématu příspěvku, je vyhodnotit čtyřleté období certifikace projektových manažerů dle standardů IPMA.

### 2.7.2 Certifikační proces

Certifikační proces je čtyřúrovňový. Držitel úrovně D získává titul Certifikovaný projektový praktikant. Kandidát absolvuje zkoušku pouze formou písemného přezkoušení, přičemž zkouška trvá maximálně 4 hodiny a má ověřit průřezově kandidátovy znalosti projektového řízení z jednotlivých oblastí kompetencí, jak jsou definovány v Národním standardu kompetencí projektového řízení v. 3.2. Splnění kritéria zkoušky je podmíněno získáním více jak 60 % z každé ze tří částí, tj. testu, odpovědí na otevřené otázky a vyřešení příkladu.

Držitel úrovně C získává titul Projektový manažer a prokazuje schopnost řídit v rámci jedné organizace projekt nebo subprojekt s omezenou komplexitou, včetně zákazníků a dodavatelů. Kromě písemného přezkoušení vypracovává Krátkou zprávu o projektu a absolvuje pohovor trvající 1 až 1,5 hodiny. Účelem pohovoru je především ověřit skutečnosti uvedené v Krátké zprávě o projektu, osvětlit kandidátovy silné a slabé

Tabulka 2.13

*Certifikační úspěšnost kandidátů úrovně D*

	Úroveň D				
	certifikováno	úspěšní	%	neúspěšní	%
2008	109	108	99,1	1	0,9
2009	96	76	79,2	20	20,8
2010	139	110	79,1	29	20,9
2011	273	237	86,8	36	13,2
<b>Celkem</b>	<b>617</b>	<b>531</b>	<b>86,1</b>	<b>86</b>	<b>13,9</b>

Zdroj: SPŘ a vlastní výpočty

stránky a posoudit jeho osobní vlastnosti a přístupy ve vazbě na projektové řízení. Součástí hodnocení je i celkový dojem a osobní přístup.

Držitel certifikátu úrovně B získává titul Certifikovaný projektový manažer, který je schopen řídit pracovníky z několika organizací nebo organizačních jednotek, je schopen komplexně řídit projekt s podporou zaměstnanců projektového řízení. Kromě písemného přezkoušení vypracovává Zprávu o projektu a absolvuje pohovor trvajícím 1,5 až 2 hodiny. Samozřejmě nároky na znalosti a zkušenosti jsou zcela odlišné od předchozích úrovní D a C.

Držitel certifikátu úrovně A obdrží titul Certifikovaný ředitel projektů, který je schopen komplexně řídit portfolio nebo program s vazbou na strategii a byznys organizační, s odpovídajícími zdroji, metodologií a nástroji, jakož i řídit manažery projektů, s podporou expertů projektového řízení. Kandidát kromě písemného testu předkládá Ředitelskou zprávu a absolvuje pohovor v délce 2 až 2,5 hodiny, jehož účelem je ověřit zejména skutečnosti uvedené v Ředitelské zprávě, sebehodnotícím testu a plánu rozvoje kompetencí, osvětlit kandidátovy silné a slabé stránky a posoudit jeho osobní vlastnosti a přístupy ve vazbě na řízení programu či portfolia.

Pro hodnocení čtyřletého období 2008–2011 byla použita metoda analýzy dat a základní statistické vyhodnocení. Pro interpretaci výsledků byly analyzovány certifikační dokumenty a z nich sumarizovány relevantní údaje a sestaveny tabulky a grafy.

### 2.7.3 Statistické vyhodnocení a interpretace výsledků

V průběhu analyzovaných let 2008–2011 prošlo certifikačním procesem (písemným přezkoušením) celkem 863 kandidátů, z toho 617 pro úroveň D, 186 pro úroveň C a 60 pro úroveň B. Průměrná celková neúspěšnost činila 14,9 %, což vypovídá o reálné náročnosti na kandidáty a to jak na jejich znalosti, tak na jejich zkušenosti. O úspěšnosti kandidátů v jednotlivých úrovních informují údaje uvedené v Tabulkách 2.13–2.16.

Rok 2009 byl zlomový v certifikačním procesu. Změny realizované v tomto roce byly způsobeny zejména těmito faktory:

- Implementací nového standardu IPMA Competence Baseline v 3.0, který byl rozpracován na podmínky České republiky v Národním standardu kompetencí projektového řízení v. 3.0.
- Nově definovanými požadavky na znalosti pro jednotlivé stupně certifikací a implementací nových sad testových otázek, otevřených otázek a příkladů.
- Posunutím úrovně hodnocení úspěšnosti písemného přezkoušení (správných odpovědí, řešení) z více jak 50 % na více jak 60 %.

Tabulka 2.14

*Certifikační úspěšnost kandidátů úrovně C*

	<b>Úroveň C</b>				
	certifikováno	úspěšní	%	neúspěšní	%
2008	48	45	93,8	3	6,3
2009	26	22	84,6	4	15,4
2010	64	53	82,8	11	17,2
2011	48	36	75,0	12	25,0
<b>Celkem</b>	<b>186</b>	<b>156</b>	<b>83,9</b>	<b>30</b>	<b>16,1</b>

Zdroj: SPŘ a vlastní výpočty

Tabulka 2.15

*Certifikační úspěšnost kandidátů úrovně B*

	<b>Úroveň B</b>				
	certifikováno	úspěšní	%	neúspěšní	%
2008	12	9	75,0	3	25,0
2009	10	10	100,0	0	0,0
2010	24	14	58,3	10	41,7
2011	14	14	100,0	0	0,0
<b>Celkem</b>	<b>60</b>	<b>47</b>	<b>78,3</b>	<b>13</b>	<b>21,7</b>

Zdroj: SPŘ a vlastní výpočty

- Nově formulovanými požadavky na vzdělávání v projektovém řízení před zahájením certifikačního procesu. V návaznosti na tento požadavek byla vytvořena akreditace vzdělávacích programů (kurzů) projektového řízení (akreditované vzdělávání bylo zahájeno v roce 2010).

Dopad těchto změn se nejvíce projevil v roce 2010, kdy pokles úspěšnosti kandidátů se zvýšil až na celkových 22 %. Tento propad se podařilo zvrátit již v roce 2011, a to právě akreditovaným vzděláváním.

#### 2.7.4 Výsledný efekt

Certifikační orgán Společnosti pro projektové řízení upřesňoval společnostenem, které prošly akreditací svých vzdělávacích programů, požadavky na obsah a přístup k objasňování nástrojů a technik používaných v projektovém řízení. Výsledkem byly kvantitativně lépe připravení kandidáti na vykonání písemného přezkoušení (úspěšnost se zvýšila zhruba o 8 % oproti roku 2010 a 4 % oproti roku 2009). Zvýšení požadavků na znalosti a schopnosti aplikace nástrojů a technik projektového řízení jednoznačně zvýšila kvalitu a autoritu certifikačního procesu dle IPMA v České republice. Požadavky na vzdělávání v projektovém managementu se ukázaly ve sledovaných letech jako správné, avšak důležitou roli zde sehrálo akreditované vzdělávání. Přestože se úspěšnost absolvování písemného přezkoušení již nedostala na úroveň roku 2008, tak realizované změny jsou pozitivně hodnoceny jak ze strany Certifikačního orgánu Společnosti pro projektové řízení, tak i ze strany organizací, u nichž certifikované osoby pracují.

Tabulka 2.16

*Certifikační úspěšnost kandidátů celkem*

	<b>Všechny úrovně</b>				
	certifikováno	úspěšní	%	neúspěšní	%
2008	169	162	95,9	7	4,1
2009	132	108	81,8	24	18,2
2010	227	177	78,0	50	22,0
2011	335	287	85,7	48	14,3
<b>Celkem</b>	<b>863</b>	<b>734</b>	<b>85,1</b>	<b>129</b>	<b>14,9</b>

Zdroj: SPŘ a vlastní výpočty

## 2.8

# Flexibilno-analytický prístup k potrebám ďalšieho profesijného vzdelávania

Viera Prusáková

Ďalšie profesijné vzdelávanie ako oblasť záujmu teoretikov a praktikov predstavuje širokú škálu problémov. Prístupy k ich riešeniu sú rozmanité. Nároky na profesijný vývoj, ktorý nikdy nekončí a stáva sa doslova celoživotným, vyžadujú skúmanie a zo-všeobecňovanie, ako aj modelovanie systému ďalšieho profesijného vzdelávania, poradenstva a koncepcnej personálnej práce, utváranie a zdokonaľovanie konceptu profesionalizácie. Proces profesionalizácie v neposlednej miere závisí od kvalifikovanosti osôb, ktoré v tejto oblasti pracujú, a od spolupráce teórie a praxe. Edukačné procesy rovnako efektívne môžu pôsobiť ako v oblasti profesijnej, tak aj v oblasti sociálnej a kultúrno-výchovnej. Ak majú byť efektívne, mal by ich realizáciu predchádzať proces analýzy a identifikácie potrieb vzdelávania dospelého človeka. Kvalita tohto procesu vo významnej miere závisí od rozvoja andragogickej teórie a profesinality odborníkov, ktorí pôsobia v edukačnej praxi dospelých.

### 2.8.1 Spoločenský kontext potrieb ďalšieho profesijného vzdelávania

Podnet na flexibilný systém celoživotného vzdelávania, ktorého integrálnou súčasťou je ďalšie vzdelávanie, sú deklarované takmer vo všetkých dokumentoch Európskej únie týkajúcich sa vzdelávania. Predstavujú všeobecné princípy, z ktorých je možné vychádzať na nadnárodnnej úrovni. Avšak rozširovanie výchovy a vzdelávania dospelých bud' vo vnútri kultúr, alebo medzi nimi je extrémne komplexný proces, na ktorý sa niekedy pozeráme príliš zjednodušene. Je to sčasti zavinené nerozlišovaním medzi obsahom a procesom vzdelávania dospelých, sčasti nedostatočným uvedomením, že proces vzdelávania začína už analýzou vzdelávacích potrieb.

Prostredníctvom otvorenej metódy koordinácie sa členské štáty zameriavajú na:

- realizáciu celoživotného vzdelávania a mobility vykonávaním stratégií v oblasti celoživotného vzdelávania, vypracúvaním kvalifikačných rámcov a opatrení na umožnenie pružnejších spôsobov vzdelávania a podporovaním vzdelávacej mobility všetkých vzdelávajúcich sa osôb, učiteľov a školiteľov v celej Európe;
- zlepšovanie kvality a efektívnosti vzdelávania a odbornej prípravy tak, že sa všetkým vzdelávajúcim sa osobám umožní nadobudnúť základné zručnosti a kompetencie, ktoré potrebujú k získaniu zamestnania, zabezpečením vysokokvalitného vyučovania a prípravy učiteľov na všetkých úrovniach vzdelávania a odbornej prípravy a zvyšovaním prítážlivosti a efektívnosti všetkých úrovní vzdelávania a odbornej prípravy;
- presadzovanie rovnosti, sociálnej súdržnosti a aktívneho občianstva odstránením znevýhodnenia v oblasti vzdelávania prostredníctvom vysokokvalitného vzdelávania v ranom veku, cielenejšej podpory a začleňujúceho vzdelávania;

- posilňovanie tvorivosti a inovácií na všetkých úrovniach vzdelávania a odbornej prípravy podporovaním získavania prierezových kľúčových kompetencií a zakladaním partnerstiev s okolitým svetom, najmä s podnikmi, s cieľom zaistíť, aby inštitúcie vzdelávania a odbornej prípravy boli otvorennejšie a relevantnejšie v súvislosti s potrebami trhu práce a celej spoločnosti (Program celoživotného ..., 2012).

Zámery ďalšieho profesijného vzdelávania sú však ovplyvňované nielen širším spoločenským prostredím, ale aj potrebami organizácie a potrebami jednotlivca. Peter Novotný hovorí o dvoch transformáciách profesijného vzdelávania po roku 1989 v Českej republike, ale toto členenie je možné použiť aj na vývoj v Slovenskej republike. Prvú transformáciu charakterizuje ako ekonomickú, kedy zmena politického a ekonomickeho systému po roku 1989 otriasla celým systémom vzdelávania dospelých a úplne ho zmenila. Druhá transformácia, ako konštatuje, má zrejme charakter andragogický a jej zjavnými znakmi sú v prvom rade zmena diskurzu učenia sa a vzdelávania dospelých v profesijnom a pracovnom kontexte, ďalej premena kultúry organizácie práce a napokon presadzovanie nových riešení existujúcich sociálnych a ekonomických problémov vzdelávania dospelých a rozvoja ľudských zdrojov (Novotný, 2009).

V procese ďalšieho profesijného vzdelávania v súčasnosti možno badať naozaj viaceré výrazné zmeny, ktoré majú andragogický, čiže edukačný charakter. Mení sa prax a menia sa aj teoretické interpretácie procesov vzdelávania v organizáciách. Nové javy, ktoré so sebou prináša silnejúci vplyv europeizácie a nevyhnutnosť zamerania profesijného života na prípravu profesijnej mobility, súvisia najmä s kompatibilitou kvalifikácií a uznávaním neformálneho vzdelávania. V tomto zmysle sa aj v oblasti analýzy vzdelávacích potrieb začína prejavovať tendencia orientovať sa na spájanie potrieb súvisiacich so súčasným stavom a jeho nedostatkami, čiže retroaktívnych potrieb, s proaktívnymi potrebami orientovanými na budúcnosť. Presadzuje sa kompetenčný model vzdelávania nielen v počiatočnom, ale aj v ďalšom profesijnom vzdelávaní.

Z kompetencií, ktoré sme vnímali ako prostriedok, sa naraz stal cieľ. Miesto psychologických, andragogických a sociologických otázok máme otázky manažérsko-technické.

V týchto súvislostiach je treba spomenúť neoliberalistické tendencie vo vývoji vzťahu štátu ku vzdelávaniu a ich vplyv na vzdelávanie dospelých. Podrobnejšie sa problematikou neoliberalizmu vo vzdelávaní zaoberali Pupala a Kaščák (2010).

S. Štech (2007) formuluje základné postuláty liberalizmu vo vzťahu k vzdelávaniu nasledovne:

- vzdelávanie je tovar, jeho hodnotu určí spravodlivo a objektívne jedine trh;
- spoločnosť je spoločnosť indivíduí, ktoré majú nárok na uspokojenie jedinečných záujmov, potrieb – znamená to individualizáciu, a teda aj
- dereguláciu, ktorú označuje ako tretí kľúčový postulát.

Konštatuje, že jedným z dôsledkov takto deklarovaných postulátov je potom utilitisticcká koncepcia vzdelávania.

V oblasti vzdelávania dospelých to znamená, že na jeho ďalší vývoj majú vplyv najmä predstavy podnikateľov, ktorí ovplyvňujú trh práce. Základným meradlom efektívnosti ďalšieho vzdelávania sa stáva „*uplatnenie na trhu práce*“. V tejto súvislosti sa cielovými kategóriami stávajú – kompetencie (komunikatívnosť, kooperatívnosť, tvorivosť, flexibilita), ktoré by mali byť len prostriedkami a odvíjať by sa mali od solídneho základu všeobecného vzdelania. Od toho upúšťame. Načo by nám bolo na trhu práce? Mnohým kultúrnym oblastiam, ktoré sú ľahko uplatniteľné na trhu práce a neprinášajú okamžitý zisk podnikateľom, tak postupne hrozí zánik.

### 2.8.2 Analýza vzdelávacích potrieb a orientácia na kompetencie

V poslednom období sa v oblasti vzdelávania dospelých presadzuje koncept „*orientácie na kompetencie*“, resp. „*kompetenčného modelu*“ vo vzdelávaní. L. Chisholmová (2009) konštatuje, že táto orientácia naráža u nemalej skupiny predstaviteľov všeobecnej vedy o výchove na nedôveru. Znepokojujúce sa ukazuje stieranie hraníc medzi „*stávať sa niekým*“ (mysliet) a „*byť*“ (konat‘). Uznanie kompetencie sa totiž zakladá na viditeľnom situačne adekvátnom správaní a na výsledku konania a jednostranná orientácia na kompetencie môže spôsobiť odklon od vedomostného základu potenciálu odborného rozvoja človeka. K. P. Liesmann (2008) vo svojej publikácii Teorie nevzdelenosti (Omyly společnosti vědění) konštatuje, že odklon od myšlienky vzdelania sa ukazuje najzreteľnejšie tam, kde to možno najmenej predpokladáme – v samotných centrách vzdelávania. Pregnantným indikátorm toho je od istej doby realizovaný presun takzvaných cieľov vzdelávania na schopnosti a kompetencie (skills). Tí, čo vyhlasujú schopnosť tímovej práce, flexibilitu a ochotu komunikovať za ciele vzdelávania, vedia, o čom hovoria – hovoria o suspendovaní akejkoľvek individuality, ktorá bola kedysi adresátom aj aktérom vzdelania. Bez ohľadu na pikantný predpoklad, že kompetenciu, akou je napr. tímová schopnosť, možno získať ako vlastnosť bez kontextu, vyškoliť sa v nej a praktizovať ju – človek môže byť očividne „*tímovovo schopný*“ ako pri absencii tímu, tak v každom tíme, je nápadné, že dnes prevažujúce metafory vzdelanostnej politiky demonštratívne spochybňujú práve tie ciele, ktoré kedysi motivovali klasický diskurz o vzdelaní – autonómiu subjektu, suverenitu indivídua, svojprávnosť jednotlivca. Hlavne nemysliť vlastnou hlavou – akoby práve to bol tajný program dnešného vzdelávania (Liesmann, 2008). Možno sú to príliš kritické slová, ale nútia nás zamyslieť sa nad smerovaním vzdelávania dospelých, nad vyváženosťou tzv. vedomostného a kompetenčného vzdelávania, nad vzťahmi všeobecného a odborného vzdelávania a v tomto kontexte aj nad problémom analýzy vzdelávacích potrieb dospelých.

Taktiež v súvislosti s flexibilno-analytickým prístupom k potrebám vzdelávania je nevyhnutné sa zamyslieť nad procesom uznavania neformálneho vzdelávania. Táto potreba uznavania neformálneho vzdelávania sa výrazne pocítuje v praxi. Reagujú už na ňu, najmä pod tlakom Európskej únie, aj štátne orgány. Existujú prvé pokusy o legislatívny rámec a tvoria sa ďalšie možnosti. Tento problém sa vyskytol najmä v súvislosti s potrebou lepšej uplatnitel'nosti uchádzačov o zamestnanie na trhu práce a jeho riešenia tým, že sa im umožní uznanie čiastočnej alebo úplnej kvalifikácie. Ide teda o profesionalizáciu občanov. Tú je však možné dosiahnuť v zásade dvoma cestami. Otvorením systému stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania väčšiemu počtu uchádzačov a kurikulárnu reformou týchto dvoch stupňov školského vzdelávania, alebo spomínaným procesom uznavania výsledkov neformálneho vzdelávania. Obe cesty ponúkajú neskutočné možnosti, ale obe cesty majú svoje úskalia. Prvá – prílišný konzervativizmus a rigiditu (sú tam aj ekonomicke problémy), druhá – prílišnú „*volnosť*“ vzdelávacích inštitúcií, na ktorú si v posledných rokoch zvykli. Rozhodujúci trh práce a trh vzdelávania, menej už kvalita. Pružnosť a sloboda sú veľmi dôležité, ale nemali by ísť na úkor kvality, a preto je potrebná určitá regulácia. Najmä ak má ísť o uznanie výsledkov.

Uznanie neformálne získaných kompetencií môže mať významný dopad na prax, najmä na jej kvalitu, preto by sme si pozorne mali všetci všímať, akou cestou sa ubera a diskutovať. Teória však podľa môjho názoru v tejto oblasti zaostáva. Zaostáva najmä čo sa týka zretel'ného rozpracovania inštitucionálnej, procesuálnej a personálnej stránky riešenia tohto problému. Pritom by bolo veľmi žiaduce, aby pri kolísavom vývoji riešenia

tohto problému, mnohokrát výrazne ovplyvnenom politickými zmenami, existovalo niečo stabilnejšie a stálejšie. Teda – teoretické východiská. Po roku 1990, keď sme prechádzali výraznými spoločenskými zmenami, došlo k zmenám aj v oblasti vzdelávania dospelých. Osobitne v jeho inštitucionálnej základni, menej už v procesuálnej a personálnej oblasti. V procesuálnej oblasti čaká na rozpracovanie najmä kriteriálna úroveň kvality ďalšieho vzdelávania a v personálnej zasa problematika profesionalizácie andragogického pôsobenia. V príspevkoch od zahraničných účastníkov konferencií nachádzame veľa podnetov, ktoré však treba citlivou rozpracovať na národnej úrovni.

### 2.8.3 Skúmanie analýzy vzdelávacích potrieb

Problematika analýzy vzdelávacích potrieb dospelých sa v teoretickej rovine objavila v súvislosti s riešením procesu systémového prístupu k vzdelávaniu dospelých, najmä v prostredí organizácií. Širšie je rozpracovaná v literatúre týkajúcej sa rozvoja ľudských zdrojov vo všeobecnosti, menej už v andragogickej literatúre. To bol jeden z dôvodov, prečo sme sa na Katedre andragogiky Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici orientovali v základnom výskume na túto problematiku. Získali sme v rámci Vedeckej grantovej agentúry Ministerstva školstva finančnú podporu na projekt „Teoretický a metodologický rámec analýzy vzdelávacích potrieb dospelých“. Cieľom a podstatou projektu bolo systematizovať teoretické poznatky o analýze vzdelávacích potrieb a na tom základe dospiť k andragogickým teoretickým východiskám identifikovania potrieb vzdelávania učiaceho sa jednotlivca, skupiny, spoločnosti. Výsledkom je ucelená koncepcia teoretických východísk analýzy vzdelávacích potrieb v rámci andragogiky. Táto je uplatnená aj v jej aplikovaných disciplínach – profesijnej, sociálnej a kultúrno-osvetovej andragogiky v kontexte s novými teoretickými interpretáciami procesov vzdelávania dospelých. Za prínos považujeme aj aplikáciu teoretických poznatkov pri explikácii európskych dokumentov v oblasti vzdelávania dospelých. Celkový teoretický a metodologický rámec dotvárajú výsledky skúmania vybraných cielových skupín. V procese skúmania sa potvrdila potreba diferencovaného prístupu a overili sa rozličné metodologické postupy – kvantitatívne i kvalitatívne. Originálnym výstupom je monografická a ucelená monografia (Prusáková a kol., 2010) a dva zborníky vedeckých štúdií.

### 2.8.4 Využiteľnosť v praxi

V *teoretickej rovine* je reálna využiteľnosť utvorených všeobecných andragogických teoretických a metodologických východísk v rámci aplikovaných andragogických disciplín – profesijnej, kultúrno-osvetovej a sociálnej andragogiky. Výsledky výskumu analýzy vybraných cielových skupín, tak ako sú formulované, sú predpokladom zrozumiteľnosti nielen procesov, ale i metodických postupov, čo pozitívne ovplyvní kvalitu andragogickej praxe, a tak zmierni a možno aj odstráni niektoré bariéry medzi odborníkmi a cielovými skupinami andragogického pôsobenia.

V *eduкаčnej rovine* najmä pri tvorbe kurikula študijného odboru andragogika, ale aj príbuzných odborov, v zmysle inovácie obsahu vzdelávania v súvislosti s aktuálnymi potrebami špecialistov v oblasti edukácie dospelých. Najmä pri tvorbe flexibilných obsahových konceptov v súlade s novými teoretickými interpretáciami procesov vzdelávania dospelých.

V *rovine andragogickej praxe* je významná využiteľnosť získaných výsledkov pri analýze vzdelávacích potrieb cielových skupín, ako pri tvorbe stratégie, tak aj pri výbere metód.

Vychádzali sme zo skutočnosti, že v andragogickej praxi jestvujú zväčša diferencované pohľady na proces a metodiku analýzy vzdelávacích potrieb. Iste je to tak správne, pretože aj cielové skupiny vo vzdelávaní sú rôznorodé a majú špecifické potreby. Zároveň však je potrebný aj integrovaný prístup, všeobecné andragogické myslenie a formulovanie andragogických súvislostí a východísk. Viacozmerné chápanie javov umožňuje generalizáciu a špecifikáciu problému. V tomto kontexte je spomínaná publikácia členená na dve časti. Prvá je zameraná na teoretické východiská analýzy vzdelávacích potrieb dospelých vo všeobecnej rovine a v rovine subsystémov andragogiky. V tejto časti autori venujú pozornosť najmä vymedzeniu základných pojmov a základných determinantov analýzy vzdelávacích potrieb. Vymedzujú zásady, zdroje vzdelávacích potrieb a metódy analýzy vzdelávacích potrieb dospelých,

V druhej časti sa autori orientujú na riešenie analýzy vzdelávacích potrieb vybraných cielových skupín, na ktoré sú prevažne orientované aj vedecké štúdie v dvoch nasledujúcich zborníkoch (napr. manažéri, lektori, pracovníci v resocializačných zariadeniach, kultúrno-osvetoví pracovníci, bezdomovci, rodičia a pod.). Okrem riešiteľov výskumnej úlohy do tejto časti publikácie prispeli aj ďalší andragógovia, ktorí sa zaoberajú skúmanou problematikou a doktorandi študijného programu Andragogika. Na monografiu nadväzujú dva zborníky vedeckých štúdií zameraných špecificky na profesijnú andragogiku (ed. Prusáková, 2010) a sociálnu a kultúrnu andragogiku (eds. Krystoň, Šatánek, 2010).

### 2.8.5 Cielové skupiny

Pri skúmaní teoretických koncepcíí analýzy vzdelávacích potrieb je možné pozorovať rozmanitosť ovplyvnenú najmä cielovými skupinami a ich motiváciou k vzdelávaniu

Charakteristika cielovej skupiny vo vzdelávaní je zameraná na úroveň, možnosti a potreby vzdelávania skupiny ľudí, ktorých spájajú rovnaké pracovné činnosti, alebo ich úroveň v organizácii, sociálne postavenie alebo rovnaké záujmy. Cielová skupina sa vo vzdelávaní dospelých utvára na základe rovnakých vzdelávacích potrieb. Ak je to nevyhnutné, popis cielovej skupiny obsahuje aj stanovenie vstupných predpokladov pre vzdelávacie podujatie. Motivácia stať sa členom cielovej skupiny poukazuje najmä na sociálne ciele, ktoré znamenajú úsilie nájsť cestu, ktorá bude prostredníctvom vzdelávania úspešnejšia. Motivácia k vzdelávaniu súvisí zväčša so vzdelávacími potrebami. Ak chceme hlbšie skúmať analýzu vzdelávacích potrieb, je nutné ponoriť sa do viacerých vrstiev jej skúmania. Prvou je zistenie možnej motivácie a rozlíšenie potreby riešiť konkrétnu situáciu od potreby vzdelávať sa.

Potreba riešiť konkrétnu situáciu – nie som vedomostne pripravený – neviem ako riešiť – neviem sa so situáciou vyrovnať, pretože nemám dostatok vedomostí a zručností.

Potreba vzdelávať sa – potreba vzdelávať sa, aby som sa vyrovnal s meniacimi sa podmienkami v profesijnom, sociálnom a kultúrnom živote.

To znamená:

- vzdelávanie ako proces uspokojovania potrieb jednotlivca,
- vzdelávanie ako potreba sama osebe.

V tomto kontexte možno hovoriť aj o smerovaní koncepcie analýzy vzdelávacích potrieb, teda o tom, čo bude pri orientácii skúmania prioritné:

1. Nedostatok alebo možnosti rozvoja (*deficit alebo potenciál*)?
2. Trh vzdelávania alebo systém vzdelávania založený na analýze vzdelávacích potrieb?

Motívy jednotlivých cielových skupín sa líšia a ich účasť na vzdelávaní ovplyvňuje celý rad vonkajších faktorov – spoločenské výzvy, okolie, životná situácia, predchádzajúce vzdelanie, osobnostná charakteristika a pod.

O aké motívy vo vzťahu k cielovým skupinám zvyčajne ide:

- Osoby s individuálnou motiváciou vyhľadávajú neformálne vzdelávanie pre svoj osobnostný rast.
- Osoby so sociálnou motiváciou v užšom slova zmysle – tí, ktorí sa snažia zlepšiť sa vo svojej súčasnej pozícii rodiča, partnera, v určitom spoločenstve.
- Osoby so sociálnou motiváciou v širšom slova zmysle – snaha lepšie sa uplatniť napríklad v úlohe občana, voliča, spotrebiteľa, dôchodcu a pod.
- Osoby s ekonomickou motiváciou – nájst' si lepšiu prácu, zotrvať pri súčasnej práci, inovať si vzdelanie a pod.
- Osoby so vzdelávacou motiváciou – tí, ktorí sa takto chcú pripraviť pre ďalšie formy vzdelávania.

Možno spomenúť ešte dva špecifické motívy:

- osoby, ktoré prichádzajú najmä kvôli sociálnemu kontaktu,
- osoby, od ktorých sa takéto vzdelávanie vyžaduje (De Winter, 2004, s. 164).

Vo všetkých oblastiach andragogického poľa skúmania, resp. andragogickej praxe je nevyhnutné opierať sa o skutočnosť, že cielové skupiny nie sú statické, ale sú dynamicky menia. Z týchto dôvodov je treba skúmať nielen súčasné, už identifikované cielové skupiny, ale sa zameriavať aj na nové cielové skupiny, ktoré doteraz ostali nepovšimnuté, ale ich potreby sú evidentné. V tejto súvislosti je nevyhnutné upozorniť na potrebu rozlíšenia hĺbky, resp. komplexnosti analýzy vzdelávacích potrieb. Pri relatívne stabilnom mieste analýzy vzdelávacích potrieb v systéme vzdelávania je nevyhnutné rešpektovať potrebu flexibilného prístupu vo vzťahu k cielovým skupinám, k spoločenským zmenám a rozvojovým individuálnym potrebám.

## 2.9

# Škola hotelového servisu v Jekatěrinburgu (Rusko): technologie tvoření

**Liubov Ryashko**

V prvním desetiletí XXI. století se hlavní město Uralského regionu (Rusko) – Jekatěrinburg – aktivně rozvíjí jako velké centrum byznys turismu. Podle statistických údajů městského úřadu 76 % návštěvníků přijíždí do Jekatěrinburgu kvůli byznysu. Významný růst turistického proudu v regionu během poslední doby určil kvalitativní a kvantitativní změny infrastruktury města, hlavně v hotelovém sektoru. V průběhu desetiletí 2000–2010 zaznamenal hotelový trh v Jekatěrinburgu prudký rozvoj. Staré hotely se modernizují, a také se objevují nové hotely. Vzhledem k daným okolnostem v roce 2006 byla zahájena realizace rozsáhlého projektu *Mezinárodní kongresové centrum* za účelem rozvinout Jekatěrinburg jako moderní kongresové centrum, kde úroveň služeb poskytovaných klientům bude odpovídat mezinárodním standardům kvality.

Prudký rozvoj hotelové sféry v Jekatěrinburgu dělá mnohem aktuálnějším problém přípravy a zvýšení kvalifikace personálu pro tento sektor ekonomiky. V těchto podmínkách se značný důraz klade na praktický komponent vzdělávacího procesu v oblasti restauračně-hotelového byznysu.

### 2.9.1 Vzdělávací projekt – technologie tvoření

V březnu roku 2009 katedra sociálně-kulturního servisu a turismu Uralské federální univerzity v Jekatěrinburgu získala grant Evropské unie podle programu TEMPUS (ESHA ETF JP 00276 2008) pro realizaci rozsáhlého vzdělávacího projektu (Международная, 2012).

Projekt trval celkem tři roky (2009–2012). Jeho hlavním cílem bylo vytvořit na území Ruska (Jekatěrinburg, Abakan), Moldavska (Kišiněv) a Kazachstánu (Kokšetau) čtyři vzdělávací střediska jediného formátu se společným názvem Škola hotelového servisu (*Ecole hoteliere superieure*). Specifikem realizace daného projektu se stalo zapojení do jeho zdrojů – lidských a materiálních – různých státních a privátních struktur – škol (vysokých, středních odborných), firem ze sféry restauračně-hotelového podnikání, ministerstva školství a ministerstva turismu. Ze zástupců těchto struktur v každém ze čtyř měst bylo sestavené Konsorcium. Činnost všech konsorcií se řídila Mezinárodním výborem s účastí zástupců vysokých škol Francie, Portugalska, Řecka, Španělska a evropských odborníků. Projekt se uskutečňoval postupně:

1. výroba jediné metodiky realizace projektu;
2. provedení analýzy kádrových potřeb hotelů a restaurací;
3. sestavení výukových programů a příprava vyučujících škol pro práci podle těchto programů;
4. experimentální spuštění čtyř škol hotelového servisu;
5. následující předávání metodického návodu k realizaci projektu osmi dalším vysokým školám.

Realizace projektu v Jekatěrinburgu se prováděla pod celkovou kontrolou Groupe-ment d'Interet Public Formation et Insertion Professionnelles de l'Academie de Grenoble. Konsorcium v Jekatěrinburgu se skládalo ze zástupců státních struktur, kteří spravovali splnění projektu, a zástupců hlavních vzdělávacích institucí města, kteří byli odpovědní za sestavování nových výukových programů nebo obnovení stávajících programů (Концепция создания, 2012). Odborné restauračně-hotelové prostředí v Konsorciu Jekatěrinburgu představovala společnost *USTA-group*, která v současnosti řídí největší lokální hotelovou síť ve městě (celkový počet hotelových pokojů v dané síti je 500) (USTA-group, 2012). Společnost *USTA-group* poskytla pro realizaci nových výukových programů hotel *Jekatěrinburg – Centrální* fungující přímo v centru města a také své specialisty pro výuku odborných kompetencí.

V počáteční etapě realizace projektu vyučující katedry sociálně-kulturního servisu a turismu Uralské federální univerzity provedli analytický výzkum za účelem zjistit stav kádrových potřeb hotelového a restauračního sektoru v Jekatěrinburgu. Daný výzkum byl realizovaný ve druhé polovině roku 2009. Zaměstnanci Uralské federální univerzity zformulovali čtyři klíčové otázky a požádali 125 odborníků dané sféry, aby na ně odpověděli (Состояние..., 2009):

- Jaké obory jsou dneska prioritní a vyžadují obnovení obsahu a základů vybudování výukových programů?
- Jaké dovednosti a kompetence charakterizují vám stanovené prioritní obory?
- Jakou úroveň přípravy specialistů v těchto oborech mají v současnosti vysoké školy a střední odborné školy?
- Jaké názory máte na otázku přípravy personálu pro práci v těchto prioritních oborech? Máte-li návrhy pro zlepšení této přípravy? Jaké nové výukové programy je třeba vytvořit v dané sféře?

Pro sběr informací specialisté univerzity provedli řadu rozhovorů s kvalifikovanými odborníky regionální a místní správy a také se specialisty restauračně-hotelového podnikání (celkový počet rozhovorů byl 25). Vedoucí hotelových struktur a manažeři střední úrovně odpověděli na stanovené otázky formou dotazníku (celkový počet dotazníků je 100).

Provedeným výzkumem specialisté určili osm klíčových povolání, ve kterých úroveň přípravy, podle názoru respondentů, nekoresponduje s potřebami moderního podniku sféry pohostinství:

- manažer hotelu;
- vedoucí služby příjmu a ubytování klientů;
- vedoucí úseku prodeje a marketingu;
- manažer restaurace;
- číšník;
- kuchař;
- administrátor služby příjmu klientů;
- specialista úseku prodeje.

Provedený průzkum dovolil také popsat nejžádanější základní kompetence a dovednosti v tomto oboru, jejichž rozvoj musí zajistit nové výukové programy.

Údaje získané v průběhu výzkumu se staly základem pro osm nových výukových programů středoškolského odborného vzdělávání a vysokoškolského vzdělávání (Tab. 2.17).

Tabulka 2.17

*Obory středoškolského odborného vzdělání a vysokoškolského vzdělání*

Obory	Úroveň vzdělání
Manažeři hotelových struktur: - specializace „hotel“ - specializace „restaurace“	Vysokoškolské odborné vzdělání, magisterský program
Vedoucí služby příjmu a ubytování klientů Vedoucí úseku prodeje a marketingu	Vysokoškolské odborné vzdělání, bakalářský program
Specialista úseku prodeje Specialista hotelové služby Specialista restaurační služby	Středoškolské odborné vzdělání

Zdroj: Состояние социально-экономических... (2009)

Nové výukové programy pro vysoké školy byly představeny v souladu s doporučenimi Boloňského procesu, ke kterému se Rusko připojilo v roce 2003. Výukové programy pro středoškolské odborné vzdělání korespondují se specifikací Evropského systému profesionálních norem.

### 2.9.2 Výsledek projektu Škola hotelového servisu v Jekatěrinburgu

V únoru roku 2012 v Jekatěrinburgu zahájila svůj provoz experimentální Škola hotelového servisu *СИГМа* (Студия Изучения Гостиничного Мастерства). Experimentu se účastní 192 studentů starších ročníků vysokých a středních odborných škol města (24 studentů v každém oboru). Výuka se provádí v hotelu *Jekatěrinburg – Centrální* formou přednášek a praktických cvičení. Studentům přednášejí vyučující, kteří absolvovali přípravný kurz podle nových výukových programů. Praktická cvičení probíhají v hotelu pod vedením vedoucích služeb hotelu.

Studium na této škole bude trvat tři roky, v průběhu kterých se studenti budou postupně učit dovednostem a kompetencím různých pracovních míst hotelu a restaurace. Úrovně si osvojují studenti po horizontále a pak po vertikále. Každý student musí *projít* každým pracovním místem první úrovně, pak přejít na druhou úroveň a po ní na třetí úroveň studia:

1. úroveň – číšník, pokojská, administrátor služby příjmu klientů, specialista úseku prodeje;
2. úroveň – vedoucí služby příjmu a ubytování klientů, vedoucí úseku prodeje a marketingu, manažer restaurace;
3. úroveň – manažer hotelu, manažer restaurace.

V současnosti studenti studují funkce první úrovně. Studium těch, kteří se učí manažerským dovednostem na vyšších úrovních, se předpokládá řešit principem *doprovodu*. Studenti budou *doprovázet* vedoucí služeb hotelu nebo restaurace a tím způsobem ovládat specifikum jejich práce.

Ještě je příliš brzo hodnotit výsledky tohoto projektu. Nicméně samotný přístup k tvoření Školy hotelového servisu vyvolává významný zájem. V Rusku daná vzdělávací struktura znamená aplikaci evropských vzdělávacích norem v závislosti na národních zvláštnostech a specifiku rozvoje a potřeb konkrétního regionu/města. Zapojení odborníků do projektu restauračně-hotelového byznysu a jejich aktivní účast při tvorbě nových výukových programů dovoluje zohlednit názory zaměstnavatelů, kteří jsou

zaměření hlavně na rozvoj praktických kompetencí u svých budoucích zaměstnanců. Vzdělávací koncepce, která se realizuje na bázi učebního hotelu, dává unikátní možnost pojmet všechny hlavní vnitřní a vnější procesy fungování podniku pohostinství, což zvedá přípravu zaměstnanců dané sféry na novou úroveň kvality.

## 2.10

# Koncept „staff development“ na ČVUT v Praze

Monika Součková

Pedagogické činnosti na vysoké škole se v současné době stávají vysoce odbornými a vyžadují po vysokoškolských učitelích profesionální přístup. Z porevolučního období u nás ale stále hodně přetrvává spoléhání se na osobní přístup k výuce a individuální zodpovědnost každého jednotlivého učitele vycházející z obnovených akademických svobod. Oproti tomu se na zahraničních univerzitách realizují programy, které mají podpořit profesionalitu vysokoškolských učitelů především v pedagogické složce jejich profese označované termínem *staff development* (Vašutová, 2005).

Vysokoškolští učitelé technických oborů bývají zejména odborníci, kteří se zaměřují především na odbornou stránku vyučované disciplíny, a nikoli na způsob výuky. Při výběru vyučovacích metod často vycházejí jen z vlastních studentských zkušeností a přejímají metody vyučujících, kteří je samotné během studia nejvíce ovlivnili. Přestože se snaží napodobit ty nejlepší ze svých učitelů, tento přístup není ideální, protože jen *reprodukuje minulost* (Rohlíková, Vejvodová, 2012) a neumožňuje jim obstát v nových podmínkách. Dále rozvíjet nebo i jen udržet vysoký vzdělávací standard je pak obtížné, protože v této oblasti se nejvíce projeví chybějící potřebné pedagogické znalosti. V zahraničí proto nacházíme v posledních letech řadu obsáhlých publikací, které se zabývají různými aspekty vysokoškolské pedagogiky a rozvíjením konceptu *staff development*, u nás je tato tematika opomíjena (Vašutová, 2005).

### 2.10.1 Návrh dlouhodobého konceptu „staff development“

Přestože dlouhodobý záměr ČVUT v sobě obsahuje i zmínu o podpoře zvyšování pedagogických dovedností akademických pracovníků, není v této oblasti na ČVUT zpracován, natož realizován žádný dlouhodobý a systematický koncept tohoto rozvoje.

Nastíněná oblast se stala předmětem zájmu odborných pracovníků na Fakultě informačních technologií (dále jen FIT) ČVUT. Výzkumné aktivity na jmenované fakultě v nejbližší době budou směřovat k vytvoření návrhu dlouhodobého konceptu staff development. Po jeho zpracování, je plánováno, že v následujících třech letech bude na ČVUT v Praze realizován.

Aby byl připravovaný pilotní projekt konceptu staff development aktuální a dlouhodobě udržitelný, je třeba vycházet ze současného stavu reflexe učitelů FITu, jejich pohledu na požadavky jejich profese a proměny těchto požadavků, a také z problémů, se kterými se ve své praxi setkávají. Proto bude proveden akční výzkum, při kterém bude využita i metoda dotazníku pro zjišťování názorů, postojů k možnostem zkvalitňování vlastních pedagogických dovedností vyučujících a také k jejich pedagogickému sebehodnocení. Klademe si otázky:

1. Jak si vysokoškolští učitelé FIT ČVUT uvědomují proměny své profese a jak akceptují tyto změny v sebepojetí svých pedagogických rolí?
2. V čem vnímají profesionalitu učitele a jak se jí snaží dosáhnout?

3. Jak učitelé předjímají měnící se vzdělávací podmínky a proměny jejich profese a jak se na ně připravují?
4. Jak učitelé mění své výukové metody, aby dosáhli požadovaných změn v profilu absolventa?
5. Jaké podmínky je třeba učitelům vytvořit pro podporu těchto změn výuky?
6. Jaké podmínky a jakou podporu by uvítali samotní učitelé?

Návrh konceptu bude postaven na distančním vzdělávání, které svým principem posiluje sebevzdělávání učitele a dává mu vlastní volbu, kdy, kde a co studovat. Tato forma distančního vzdělávání se v konceptech staff development často objevuje a to nejčastěji ve formě e-learningu. Vzhledem k zaměření pilotní fakulty předpokládáme výrazné využití formy e-learningu a také plánujeme vznik webových stránek, zaměřených na problematiku zvyšování pedagogických dovedností vysokoškolských učitelů technických oborů. V současné době je tento projekt v počátcích, ve fázi analýzy stávající situace.

### 2.10.2 Výstupy ze situační analýzy

#### 1. Řešení pedagogických problémů technickými postupy

Úkoly, jejichž řešení už z podstaty problémů v nich obsažených vyžaduje i pedagogické dovednosti a znalosti, jsou na FITu řešeny pracovníky, kteří tyto znalosti nemají, a vedení fakulty tyto znalosti pro jejich řešení nepožaduje. Požadovány jsou pouze technické schopnosti a znalosti. Výstupy z těchto úkolů jsou pak často po pedagogické stránce problematické, přesto jsou brány za relevantní a vedení fakulty se jimi řídí při určování strategií fakulty.

Jako příklad můžeme uvést hodnocení středních škol podle úspěšnosti studia studentů z nich přicházejících. Kompetence požadované po řešiteli tohoto úkolu jsou znalost vytěžování dat a data miningu.

#### 2. Používání metodologie výzkumu bez její odborné znalosti

Učitelé si neuvědomují, že například metoda dotazníku je odborná vědecká metoda a že pro její správné používání jsou potřeba odpovídající znalosti. Tyto své neznanosti dále přenáší na studenty, které vedou k tomu, aby v rámci školních prací dotazníky navrhovali, realizovali jimi výzkum a vyhodnocovali získané odpovědi bez patřičných znalostí o této metodě.

Je až s podivem, jak často se dotazníková metoda vyskytuje v různých seminárních, bakalářských nebo diplomových pracích zadávaných na FITu. Realizace je pak posuzována pouze po technické stránce bez hodnocení kvality dotazníku, neutrální formulace otázek a podobně. Studenti si pak z této praxe mohou odnест přesvědčení, že když byli za svoji práci dobré hodnoceni, tak umí vytvořit dotazník.

Druhým příkladem může být zasahování do otázek studentské ankety hodnocení výuky. Otázky této ankety byly původně připraveny socioložkou, každá fakulta má ale možnost tyto otázky jakkoliv upravovat bez jakékoli validace těchto úprav.

#### 3. Změny strategií výuky a koncepcí zprostředkování a ukotvování poznatků bez odborných znalostí této problematiky

FIT sám sebe prezentuje a profiluje jako moderní dynamickou fakultu, kde je výuka zaměřena na nejmodernější technologie a poznatky. Strategie výuky a přístupy k ní jsou

však často založeny na konzervativních, mnohdy i zastaralých teoriích, které jsou navíc přebírány způsobem napodobování (jak popisujeme v předcházejících odstavcích) bez definování ucelené a současně době odpovídající strategie výuky a její reflexe. Výsledkem je pak často rozpor mezi formou a obsahem výuky. Ilustrativním příkladem může být to, že učebny jsou vybaveny moderními drahými nástroji (například interaktivními tabulemi Smart Board), které velká většina vyučujících nevyužívá, protože s možnostmi, které nabízejí, nebyli seznámeni, ani pro jejich používání vyškoleni.

### **2.10.3 Nástin budoucího zaměření konceptu „staff development“**

Příspěvek si klade za cíl především informovat o projektu, jeho zaměření a otevřít odbornou diskuzi na téma potřeby realizace dlouhodobého konceptu *staff development*. Z uvedených výstupů například vyplývá potřeba koncept *staff development* zaměřit nejen na vysokoškolské pedagogy a požadavky této profese, ale i na vedení fakulty a problémy jimi řešené.

## 2.11

# Současná výchova – vzdělávání (edukace) (ne)pedagogických pracovníků volnočasových aktivit v kontextu sociálních proměn

**Pavel Vyletař**

Na počátku 90. let došlo v České republice k velkým celospolečenským změnám. Dotkly se všech sfér našeho života a nevyhnuly se tedy ani oblasti výchovy a vzdělávání (ne)pedagogických pracovníků vytvářejících a realizujících volnočasové aktivity pro děti, mládež a dospělé. Své působení ukončily jednotné organizace dětí a mládeže (Svazarm), či došlo k restrukturalizaci (Pionýr), v rámci kterých docházelo k určité systematické výchově a vzdělávání (poplatné době). Závazné systémy přípravy pracovníků byly nahrazeny pluralitním uspořádáním.

Nově vznikající, či obnovované organizace se proto rozhodly, že přejdou k samostatné autonomní přípravě vlastních vedoucích, např. Junák – Svaz skautů a skautek, Asociace křesťanských sdružení mládeže atd. (viz aktuální přehled dostupný na: [www.crdm.cz](http://www.crdm.cz), ale i na druhých webových adresách organizací, mimo portál České rady dětí a mládeže).

V současnosti se nacházíme v průběhu 21. století (máme rok 2012) a zjišťujeme, že uběhlo již takřka dvacet tři let od výše zmínovaného přerodu ve společnosti. Prošetřujeme, že se doopravdy mnoho změnilo v pojímání volného času, jeho podstaty a zejména organizačního uspořádání a požadavků, které jsou kladený na pracovníky, kteří aktivity (činnosti) volného času dětí a mládeže zajišťují. Co je ale pravda, že s příchodem nových prvků vyvstaly i nové otázky, problémy k možnému zamýšlení se, následnému řešení.

Veřejná správa nestojí pozadu a připravuje návrhy na systémové změny a vytváří podněty pro legislativní změny pro vzdělávání (ne)pedagogických pracovníků volnočasových a zájmových aktivit, plus další legislativní úpravy zákonů, vyhlášek a nařízení, které zajišťují správný chod volnočasových organizací a to nejen formálních (školských), ale také neformálních (mimoškolských). V kontextu uvedeného dochází jak k ověřování, tak i k veřejné diskusi na téma „*příprava a připravenost profesionálních i dobrovolných pracovníků volného času dětí a mládeže*“ (tzv. edukátorů pro volný čas/k volnému času), kde se již přímo jedná o konkrétní vymezování cílů a obsahu výchovy, získávání věcných poznatků, utváření dovedností, způsobilostí, postojů u zainteresovaných pracovníků v rámci tzv. dalšího vzdělávání. S ohledem k uvedenému se stává hlavním tématem současnosti proces *hledání* těch tzv. správných kompetencí či jiných kritérií, které by osobnost pracovníka s dětmi a mládeží měly utvářet. V rámci uvedeného si můžeme položit následující otázky:

1. Je v současnosti dořešena legislativní opora pro pracovníky volnočasových aktivit?
2. Máme přesně stanovenou strukturu identifikátorů, které by měly charakterizovat pracovníka s dětmi a mládeží?
3. Je důležité pro edukační realitu utvářet jmenovanou klasifikaci (tj. strukturu identifikátorů)?

Autor se v následujícím textu pokusí na zmíněné najít odpověď teoretickým diskurzem, který je směrován zejména do oblasti státní politiky, odborné literatury a edukační reality.

### 2.11.1 Základní východiska z pohledu legislativní opory

Výchozími a stěžejními dokumenty charakterizujícími oblast vzdělávání (ne)pedagogických pracovníků volnočasových aktivit je Koncepce dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků školských zařízení pro zájmové vzdělávání (schválena poradou vedení MŠMT dne 2. 7. 2002), v návaznosti Příkaz ministryně školství, mládeže a tělovýchovy č. 6/2003 k ověřování odborné přípravy pracovníků s dětmi a mládeží v oblasti volného času, Strategie celoživotního učení ČR (schválena vládou ČR usnesením č. 761 ze dne 11. 7. 2007) a Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže na období 2007 až 2013. Poslední jmenovaný dokument navazuje na dokument Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže do roku 2007. Obě Koncepce se zaměřují na nejzávažnější a nejaktuálnější oblasti státní politiky vůči dětem a mládeži a navazují na priority a hlavní myšlenky Bílé knihy Evropské komise o mládeži, která byla přijata v listopadu roku 2001 s rozvinutím problematiky na podmínky České republiky.

V Koncepci II. ve čtvrtém bodě jsou uváděny jednotlivé resortní cíle pro oblast Mládež, vzdělávání, výchova. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT), jako jeden z uváděných resortů (vedle Ministerstva obrany, ...vnitra a ...životního prostředí), má v rámci svých kompetencí, předurčeno k realizaci několik cílů.

- Připravit pedagogické pracovníky na realizaci školních vzdělávacích programů včetně dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (tzn. i na problematiku oblasti volného času, tj. i zájmového vzdělávání).

*„Zájmové vzdělávání je vzděláváním podle školského zákona č. 561/2004 Sb., i když neposkytuje stupeň vzdělání, zabývá se však aktivitami potřebnými pro rozvoj osobnosti, kompenzuje jednostrannou zátěž ze školy, duševní hygienu, má funkci výchovnou, vzdělávací, kulturní, preventivní, zdravotní (relaxační a regenerační), sociální a preventivní, rozvíjí schopnosti, znalosti, dovednosti, talent, upevňuje sociální vztahy. Školská zařízení pro zájmové vzdělávání (školní družiny, školní kluby, střediska volného času) jsou dokonce povinna ze zákona zahrnout specifikaci podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do svého ŠVP, čímž výrazně napomáhají integraci a inkluzi. Zájmové vzdělávání jednoznačně napomáhá naplňovat vzdělávací cíle stanovené školským zákonem“* (Stanovisko ke koncepčnímu..., 2012).

Zájmové vzdělávání je detailněji popsáno ve vyhlášce č. 109/2011 Sb. a novele vyhlášky č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, kterou se mění vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání.

- Pokračovat v podpoře odborné přípravy dobrovolných pracovníků školských zařízení (středisko volného času, školní klub, školní družina) pro zájmové vzdělávání.
- Pokračovat v podpoře odborné přípravy dobrovolných pracovníků s dětmi a mládeží, na činnosti a aktivity v rámci tzv. neformálního vzdělávání.

*„Pojmem neformální vzdělávání se označují také, analogicky s Koncepcí státní politiky pro oblast dětí a mládeže na období 2007–2013, organizované výchovně vzdělávací aktivity mimo rámec zavedeného oficiálního školského systému (tedy i mimo zájmové vzdělávání), které zájemcům nabízí záměrný rozvoj životních zkušeností, dovedností a postojů, založených na uceleném systému hodnot; tyto aktivity bývají zpravidla dobrovolné“* (Havlíčková, 2012).

Všechny uvedené body řeší dokument Koncepce dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků školských zařízení pro zájmové vzdělávání a odbornou přípravu pracovníků s dětmi a mládeží v jejich volném čase, který „*stanovuje odpovědnost (kompetentnost právnických a fyzických osob k přípravě těchto pracovníků na výkon funkce) za průběh vzdělávacího systému takto: Národní institut dětí a mládeže MŠMT, zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a školské zařízení pro zájmové vzdělávání (dále jen NIDM MŠMT) – výchova dobrovolných i profesionálních pracovníků občanských sdružení ve dvou kategoriích: výchova vedoucích, příprava lektorů akreditovaných vzdělávacích center občanských sdružení; Středisko volného času Domeček Hořovice – funkční studium pracovníků Středisek volného času (a Domů dětí a mládeže); SVIS MŠMT – funkční studium pracovníků školských zařízení*“ (Kořínská, Trantina, 2003).

Uvedené body 2–3 (v rámci kterých jsou pojmově uvedeni jednotliví pedagogičtí pracovníci: pracovníci středisek volného času, pracovníci školských zařízení) mají legislativní oporu v zákoně č. 472/2011 ze dne 20. prosince 2011, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon a v zákoně ze dne 2. května 2012, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, který uvádí požadavky na odbornou kvalifikaci pedagogického pracovníka. Jmenovitě přímou pedagogickou činnost vykonává: učitel, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, vedoucí pedagogický pracovník. A v databázi Klasifikace zaměstnání Českého statistického úřadu (dále jen ČSÚ), který pod bodem 33 Pedagogičtí pracovníci a názvem zaměstnání Pedagogové v mimoškolních zařízeních, uvádí následující výčet: vedoucí (zástupce) střediska pro volný čas dětí a mládeže – vedoucí vychovatel v mimoškolském zařízení; vychovatel v domově mládeže, družině, klubu; asistent vychovatele; vychovatel v mimoškolském zařízení jinde neuvedený a vedoucí zájmových kroužků (z povolání) – vedoucí zájmového kroužku; lektor zájmových kroužků dětí a mládeže. Pokud vycházíme z uvedeného, vytane nám na mysl dílčí otázka.

A jak je ošetřena odborná příprava ostatních pracovníků s dětmi a mládeží v oblasti volného času? Tj. např. dobrovolných pracovníků bez pedagogické průpravy (nespadajících do zmíněného zákona a Klasifikace zaměstnání ČSÚ), tzv. *dobrovolných vychovatelů* či instruktorů a dalších pracovníků volnočasových aktivit, kteří svou činnost vykonávají bez dodatku *z povolání*. Odpověď na dílčí otázku je bod 1 z výše uvedeného dělení *odpovědnosti za průběh vzdělávacího systému*. Tento segment dovdělávání (doplnění si kompetentnostních požadavků pro práci s dětmi a mládeží) je realizován na základě Příkazu ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k ověřování odborné přípravy pracovníků s dětmi a mládeží v oblasti volného času ze dne 1. července 2003 (dále jen Příkaz), který byl vydán v návaznosti na Koncepci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků školských zařízení pro zájmové vzdělávání a odbornou přípravu pracovníků s dětmi a mládeží v jejich volném čase č.j.: 12 592/2002-51 ze dne 19. 07. 2001, s ohledem na jeho širší cílenost (např. na občanská sdružení a další), než jenom na školská zařízení uskutečňující zájmové vzdělávání. Příkaz schvaluje ověřování „*systému odborné přípravy pracovníků s dětmi a mládeží v oblasti volného času (dále jen odborné přípravy), a to na základě akreditovaného výkonu přípravy*“ (Příkaz ministryně..., 2003). Dále jsou některá velmi důležitá opatření, v kontextu uvedeného, dostupná v zákoně č. 198/2002 Sb., o dobrovolnické službě a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů (v současnosti, tj. v roce 2012 probíhá proces přípravy nového zákona o dobrovolnictví), v zákoně č. 83/1990 Sb., o sdružování občanů a zejména v zákoně č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání.

Z výše uvedeného jako by plynulo, že celý proces legislativní opory pro vzdělávání pracovníků, kteří se spolupodílejí na celkové organizaci volnočasových (zájmových) aktivitách v České republice, nemá žádný nedostatek. Tento je možný najít ale ihned, při zamýšlení se, jestli existuje dokument (např. zákon či jiný specificky zaměřený spis), který definuje *pravidla pro práci s dětmi a mládeží* (tzv. *řidičák na dítě*) a který by vše zmíněné v textu zastřešoval a srozumitelně uváděl do souvislostí. Od roku 1986 bylo předloženo několik verzí k veřejnému projednávání zákona o práci s dětmi a mládeží (poslední v roce 2002). Ve schvalovacím procesu nedošlo k jeho konečnému schválení. Poté v červnu 2004 obdržela vláda od MŠMT k projednání návrh s názvem zákon o úpravě podmínek státní podpory v oblasti práce s dětmi a mládeží v jejich volném čase (tentotéž byl v roce 2004 vládou zamítnut) a další propracovanější verze následovala v roce 2005, tato byla zamítnuta také. Prozatím nebyla žádná z verzí zákona schválena a probíhá neustálá komunikace mezi MŠMT ČR, Českou radou dětí a mládeže (dále jen ČRDM) a např. Defence for Children International (dále jen DCI ČR) a mnohými jinými organizacemi, kterých se zmíněný proces schvalování jmenovaného zákona dotýká, týkající se všech nuancí a možností jeho znění. Přitom by jmenovaný zákon (či spis) mohl vyřešit problematiku, týkající se zejména obsahu a forem odborné přípravy pracovníků s dětmi a mládeží ve volném čase, stanovil by podmínky pro výkon dobrovolné a profesionální činnosti v občanských sdruženích pracujících s dětmi a mládeží, kvalifikační předpoklady, zákonou povinnost prokazovat způsobilost k výkonu funkce, upravoval by práci s dětmi a mládeží vykonávanou na komerčním základě a ochranu dětí na těchto aktivitách, zdravotní způsobilost pracovníka s dětmi a mládeží, došlo by k nastavení kvality ve formě statutu (po splnění podmínek) *Státem uznaná organizace pro práci s dětmi a mládeží* a v neposlední řadě by zavedl do přípravy akreditovaný vzdělávací program (s definovanými výstupními kompetencemi pro každou jednotlivou pozici), který by měl jednotný charakter a absolvovat by jej musel každý pracovník volnočasových aktivit – pracující s dětmi a mládeží (potažmo dospělými). Alternativou k tomuto vzdělávacímu programu by mohlo být absolvované pedagogické vzdělání (Doubrava, 2005). Někteří jednotlivci a organizace se zmiňovanou tezí souhlasí a druzí by rádi, aby nastavená pravidla platila pro všechny pracovníky s dětmi a mládeží bez výjimky. Podrobnější popis jednotlivých pohledů, názorů a připomínek by byl jistě zajímavý, ale s ohledem na téma studie se jeho detailnějším zpracováním autor dále nezabývá.

### 2.11.2 Kompetenční rámec, charakterizující pracovníka s dětmi a mládeží

Neméně důležitým podtématem studie je přímo navazující problematika, která se zabývá právě pátráním po kompetenčním rámci (ne)pedagogických pracovníků, pohybujících se v oblasti volnočasových aktivit dětí a mládeže. „*Kompetenční přístup představuje směr, který klade důraz na formování a rozvíjení klíčových kompetencí*“ (dále jen KK) (Havlíčková, Žárská, 2012, s. 8). Za pojmem KK je možné v obecné rovině považovat „*souhrn vědomostí, odborné kompetence*“ (tamtéž, s. 10), „*schopnosti, dovednosti, postoje, hodnoty, a další charakteristiky osobnosti pro osobní rozvoj, které umožňují člověku jednat adekvátně a efektivně v různých pracovních a životních situacích*“ (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2000 in Belz, Siegrist, 2001, s. 13), kdy zmiňované je dle Vetešky a Tureckiové (2008 in Havlíčková a Žárská, 2012, s. 9) spojeno „*s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost*“. Jsou mnohé představy o procesu dosahování KK, at' již teoretiků či praktiků, kteří se uvedenou problematikou zabývají. Zajímavou formou zmiňované řeší právě Národní institut dětí

a mládeže MŠMT, který realizoval národní projekt s názvem: Klíče pro život – Rozvoj klíčových kompetencí v zájmovém a neformálním vzdělávání, který v jedné z klíčových aktivit projektu „Uznávání neformálního vzdělávání“ převzal některé zahraniční sebe-evaluacní nástroje k získávání informací o sobě samém v kontextu – jaké kompetence mám již zosobněné, které bych měl získat jako pracovník s dětmi a mládeží a zejména také jeden domácí nástroj vyvinul, tzv. Osobní kompetenční portfolio sloužící k jedno-ductému zapisování kompetencí rozvinutých v aktivitách neformálního či zájmového vzdělávání. Dále se mu povedlo vydefinovat a vytvořit sadu minimálních kompetenčních profilů (dále jen MKP) pro pozice v nestátních neziskových organizacích v oblasti práce s dětmi a mládeží. „MKP vznikly jako vodítko pro tvorbu vzdělávacích programů, jako optimální obecný základ, ze kterého mohou jednotlivá sdružení čerpat to, co odpovídá jejich potřebám a zejména jejich vzdělávacím programům. V rámci tvorby a ověřování vzdělávacích programů má každá organizace možnost upravit si MKP s ohledem na svá specifika. Na jednu stranu působí MKP jako maximální svým výčtem kompetencí, tj. znalostí a dovedností. Na stranu druhou jsou však minimální v tom, že neurčují úroveň rozvinutí daných kompetencí. Určení úrovně bude vycházet z potřeb vzdělávání v dané organizaci. Stejně tak výběr konkrétních znalostí a dovedností bude záležet na samotné nestátní neziskové organizaci, která bude vzdělávací program vytvářet nebo realizovat“ (Havlíčková, 2012). V posloupnosti nastíněného procesu (viz MKP) a na základě jím definovaných podkladů, jsou v současné době zpracovávány a postupně ověřovány NIDM MŠMT tzv. karty typové pozice (KTP), které popisují „typické aspekty výkonu práce (obecnou charakteristiku, příklady prací... atd.) a požadavky na jejího vykonavatele (zdravotní, kvalifikační, osobnostní a jiné)“ (Buňka, 2011, s. 6). Uvedené vybrané pozice se postupně pokouší propojit s Národní soustavou povolání a Národní soustavou kvalifikací.

### 2.11.3 Zpětná vazba k vytknutým dotazům

Odpověď na otázku č. 1: *Je v současnosti dořešena celková legislativní opora pro pracovníky volnočasových aktivit?*

Je zřejmá. Ne, prozatím není dořešena celková legislativní opora pro pracovníky volnočasových aktivit. Uvedené vychází jak z popsaného legislativního procesu v textu, tak i ze stále se rozvíjející se šíře a hloubky formálního uznávání vzdělávání získaného neformálním učením (viz odstavec níže „Memorandum...“) v souladu se zákonem č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, který je i důležitým předpokladem k tvorbě prozatím nedokončeného zákona či jiného dokumentu (spisu) týkajícího se tzv. *pravidel pro práci s dětmi a mládeží*.

„Na celostátní Konferenci k uznávání neformálního vzdělávání podepsali 3. 11. 2011 první zástupci z řad vzdělavatelů a zaměstnavatelů“ (Memorandum o podpoře..., 2011).

Hlavním účelem legislativního procesu je vytvořit takové podmínky pro práci s dětmi a mládeží, které nebudou svazující, restriktivní (jakkoliv omezující), ale spíše podporující povahy ty zainteresované, kteří se na volnočasových aktivitách spolupodílí v jejich organizaci a při samotné realizaci.

S výše uvedeným jde ruku v ruce problematika stanovování struktury identifikátorů, které by měly charakterizovat pracovníka volnočasových aktivit s dětmi a mládeží.

Odpověď na otázku č. 2: *Máme přesně stanovenou strukturu identifikátorů (kvalifikaci, osobní kompetenční portfolio a jiné), které by měly charakterizovat každého jednotlivého pracovníka s dětmi a mládeží?*

Po zamýšlení se nad uvedenou problematikou a i z popsaného v textu je pozorovatelné, že také tento uvedený proces není prozatím uzavřenou kapitolou a je nutné jej komplexně propracovávat a dále nad ním přemýšlet, vést diskusi.

Nelze ale opomenout ani druhou stranu mince, tj. „*model otevřeného profesionalismu, který je spojen s hledáním identity*“ (Horká, 2008 in Kolář, Lazarová, 2008, s. 95) sebe sama, kde jde především o „*uznání vlastních kompetencí ze strany samotného jedince, schopnost jejich prezentace a v neposlední řadě schopnost nastavení dalšího osobnosti osobního rozvoje a směru celoživotního učení*“ (Havlíčková, 2012 in Havlíčková, Řádová, 2012, s. 39), obecně u všech edukátorů, nevyjímaje tedy ani pracovníky volnočasových aktivit, jako vysoce lidský a profesně připravované odborníky na práci s dětmi a mládeží (potažmo dospělými) v rámci dalšího vzdělávání.

S ohledem k prezentovanému je důležité mít na paměti, že proces stanovování struktury identifikátorů je nekonečný, nejen ze strany tvorby možných legislativních či druhých dokumentů, ale i ze strany rozvoje a utváření jedince – osobnosti pracovníka s dětmi a mládeží, v kontextu vývoje jeho samotného a společnosti.

Odpověď na otázku č. 3: *Je důležité pro edukační realitu utvářet jmenovanou klasifikaci (strukturu identifikátorů)?*

Přistoupíme-li k odpovědi na otázku zodpovědně, potom lze konstatovat, že je bezpodmínečně nutné se nadále klasifikací (tj. strukturou identifikátorů) u (ne)pedagogických pracovníků volnočasových aktivit důsledně zabývat, protože každé takové cílené pojetí je významným prostředkem jejich identifikace a autoevaluace vedoucí k určitému sebeobrazu toho, co by měli naplňovat, s čím se ztotožnit a k čemu směřovat. Smékal (2008 in Kolář, Lazarová, 2008) zastává názor v rámci své charismatické teorie, že podmínkou úspěchu kvalifikovaných specialistů, kterými jsou i tzv. edukátoři pro volný čas/k volnému času, je být obdařen jistými vyhraněnými kompetencemi, které nemá každý a které odlišují ty, kteří jich nabýli od těch druhých.

#### 2.11.4 Nabídka k rozvoji pracovníků realizující volnočasové aktivity

V souvislosti s výraznými změnami ve společnosti došlo k zřetelným změnám v pojetí práce s dětmi a mládeží (potažmo dospělými) v aktivitách a činnostech svázaných se seberealizací (jejich a samotných realizátorů) ve volném čase. Zpracovanou studií se autor pokusil o náhled na podstatné aspekty, které míří do oblasti vzdělávání pedagogických a dalších pracovníků organizujících a realizujících volnočasové aktivity dětí a mládeže, které jsou v současnosti v procesu utváření (zákoně či jiné opatření) či v určité fázi rozpracovanosti (kompetenční profil). V kontextu uvedeného dodává, že je pro zmíněné pracovníky klíčové nezanedbat jak možnost zapojit se do odborných diskusí, kupříkladu nad legislativními úvahami k uvedené problematice, tak i na sobě samém pracovat, což znamená např. dle Kasíkové (in Kotátková, 1991; in Knotová, Hloušková, Zavadilová, 2007) odkrýt vlastní individualitu a zapojit ji do procesu svého (i společenského) rozvoje ve směru úcty k sobě samému (i obecně ke všem lidem), a to prostřednictvím identifikace s prováděnou aktivitou (činností) a komunitou, v níž se realizuje, jejíž je základní – nepostradatelnou součástí.

Pomocí v této situaci může pracovníkům volnočasových aktivit může integrované zprostředkování a rozvíjení klíčových kompetencí, neboli „komplexní vzdělávací program ve smyslu klíčových kompetencí“ (konkretizovaný k jednotlivým pozicím), v rámci celoživotního vzdělávání a po smyslu Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky 2008–2015 (Strategie vzdělávání..., 2008, s. 7, dále jen UR), kde se uvádí: „*V dalším vzdělávání je cílem vytvořit funkční prostředí pro další vzdělávání, které umožní*

*získávat znalosti a kompetence z oblasti UR a které systematicky nabídne aktualizované vzdělávací programy pro vzdělavatele, veřejnou správu, podnikovou sféru a nestátní neziskové organizace, zaměřené na praktické uplatňování UR a zajistí dostupnost vzdělávání UR veřejnosti rovnoměrně v České republice“.*

## Závěr

Realizaci odborného celoživotního vzdělávání provází respektování změn, které společnost a její vývoj přináší.

Autoři se v uvedené kapitole a jejích dílčích částech pokusili řešit důsledky různých obměn a potřeb společnosti: „formováním a vytvářením nových vlastností“ nejen různých prostředí, kde odborné celoživotní vzdělání probíhá, ale také situací a směřování jednotlivých poskytovatelů vzdělání, včetně jejich příjemců na různých úrovních.

Většina vzdělávacích zařízení je závislá na aktivním fungování státní správy a také zde musí docházet k jejímu vzdělanostnímu rozvoji. V souvislosti s tím lze například konstatovat, že „*nejdůležitějším závěrem, plynoucím z realizace projektů*“ zaměřených na další odborné vzdělávání, „*je skutečnost, že drtivá většina úředníků veřejné správy pocítuje potřebu celoživotního vzdělávání a projevuje zájem se vzdělávacích aktivit zúčastnit*“ (Beck). Ke zkvalitnění orientace vybraných účastníků vzdělávacího procesu přispěl odborný úsudek autora, který je dobrou zprávou, vytvářející zdravé zázemí, pro další následné edukační aktivity. Ty se mohou například zaměřit do oblasti finanční gramotnosti, kdy „*je zřejmé, že lidé si mohou výrazně vylepšit svoji finanční situaci s téměř nulovými finančními náklady pouze tím, že věnují čas a úsilí získání nových finančních kompetencí*“ (Budík). Uvedená oblast zájmu by měla stimulovat, nejenom např. pracovníky státní správy, ale jedná se o celospolečenskou potřebu, kterou je nutno podporovat a neustále rozvíjet.

Jedním z vhodných nástrojů, umožňujících velmi účinné vzdělávání nejen v okruhu zájmu výše uvedeném, je výuka s využitím výpočetní techniky a internetu. „*Aby se kvalitní a efektivní využívání eLearningu při naplňování identifikovaných vzdělávacích potřeb a cílů stalo v rámci rozvoje lidských zdrojů ubytovacích a hotelových zařízení v České republice běžnou záležitostí, je žádoucí jejich využití již v rámci základního a terciárního vzdělávání na středních a vysokých hotelových školách. Jejich absolventi vybaveni potřebnými zkušenostmi a očekáváním pak mohou tyto nástroje a formu využívat bez větších překážek, a to jak na straně poskytovatele, tak na straně příjemce vzdělávacích a rozvojových aktivit*“ (Hán, Lustigová). Na základě užité citace je možné vydovit jeden z mnoha problémů současného školství, kterým je stále nedostatečná praxe v informačních kompetencích a počítačové gramotnosti. Nastíněný problém je však širšího rázu, netýká se jenom absolventů, kteří ukončili vzdělávání na sekundární či na terciální úrovni, ale dotýká se přímo vzdělavatelů, kteří jim mají tyto kompetence předávat. Na podobnou profesní překážku upozorňují akademické pracovnice MENDELU v Brně, které uvádí, že „*učitelé SŠ pocitují vzdělávací potřeby zejména v oblasti komunikačních a prezentačních dovedností, moderních metod výuky a andragogických znalostí. Zájem přetrvává také po kurzech pro začínající pedagogické pracovníky. Z oblasti doplnění svých odborných znalostí jsou nejvíce požadovány kurzy s tematikou ekonomickou, strojírenskou a v oblasti informačních technologií*“ (Danielová, Janderková, Horáčková).

Další zjištěnou problematickou oblastí, vnímanou vzdělávajícími se, je na straně vzdělavatelů skladba a vedení samotné výuky, tzn. její obsah a přístup edukátorů k inovativním prvkům. Jeden příklad za všechny. „*Studenti učitelství psychologie celoživotního vzdělávání jsou vystudování středoškolští učitelé, kteří mají odborné znalosti a dovednosti. Z této skutečnosti vyplývá, že očekávají přednášky nikoliv na odpovídající úrovni, ale na nadstandardní úrovni ve smyslu odborné aktualizace. Učitelé psychologie mají svá zařízená kognitivní schémata, která jim do určité míry brání účinné sebereflexi. Měli by ve velké míře*

*využívat vstřícného pojetí výuky (Harbo, 1991), aby dokázali výstižně navázat na znalosti, dovednosti, zkušenosti i potřeby svých studentů“ (Kosíková).*

Z předcházejících odstavců je patrné, že existuje mnoho problematických okruhů, kterým je potřeba se s nejvyšší vážností, v rámci dalšího odborného vzdělávání, věnovat s maximálním nasazením sil a adekvátním finančním zázemím. Vytrvají-li obě strany (vzdělavatelé a vzdělávající se) ve svém snažení, je možné očekávat kvalitativní změny na všech úrovních vzdělávacího procesu. Tvrzení, že „*zvýšení požadavků na znalosti a schopnosti aplikace nástrojů a technik projektového řízení jednoznačně zvýšila kvalitu a autoritu certifikačního procesu dle IPMA v České republice*“ (Máchal, Pitaš), zcela zřetelně naplňuje nastavený rámec, že pokud budou oba póly v součinnosti tzv. táhnout za jeden provaz, dosáhneme jistě zajímavých výsledků.

Přiměřenou oporu pro předznačené konání tzv. zdravého přístupu ke vzdělávání nabízí flexibilně-analytický přístup jedné z autorek kapitoly, která uvádí, že „*pri relativne stabilnom mieste analýzy vzdelávacích potrieb v systéme vzdelávania je nevyhnutné rešpektovať potrebu flexibilného prístupu vo vzťahu k cieľovým skupinám, k spoločenským zmenám a rozvojovým individuálnym potrebám*“ (Prusáková). Konsensualní vnímání potřeb všech zapojených do výchovně-vzdělávacího procesu, založeném na individuálních očekáváních zúčastňujících se, je základním kamenem pro nastavení přiměřeného vzdělávacího konceptu.

Jedním příkladem dobré praxe, za všechny ostatní předložené v kapitole, uplatňující uvedené tzv. „zdravé“ předpoklady, naznačené autory v textu jednotlivých oddílů, je „*vzdělávací koncepce, která se realizuje na bázi učebního hotelu, dává unikátní možnost pojmot všechny hlavní vnitřní a vnější procesy fungování podniku pohostinství, což zvedá přípravu zaměstnanců dané sféry na novou úroveň kvality*“ (Ryashko). Oblast zájmu se sice zabývá pouze vzděláváním pracovníků realizujících se v komerční sféře (v jedné z mnoha jejich oblastí). Tím podstatným znakem je zejména to, že nabízí neotřelý impulz hodný k možnému následování, kdy podnětným stimulem je založení příkladného (cvičícího) pracoviště a ambicioznost reflektovat již v jeho organizaci.

Rozvoj zaměstnanců je jedním z velmi populárních motivů současnosti i na vysokých školách. Jedna ze spoluautorek kapitoly upozorňuje na obdobnou dimenzi ve vztahu k předcházejímu textu, kdy uvádí, že je „*potreba koncept staff development zaměřit nejen na vysokoškolské pedagogy (podřízené pracovníky) a požadavky této profese (dotýkající se pedagogické způsobilosti a kompetencí), ale i na vedení fakulty (nadřízené pracovníky) a problémy jimi řešené*“ (Součková).

V kontextu zvyšování kvality obecně je nutná kooperativně partnerská spolupráce, napříč jednotlivými pracovními funkciemi a zařazeními. Princip, upřednostňující užší součinnost všech pracovníků organizace, není doménou jen podnikatelských oborů. Začíná se pomalu infiltrovat i do dalších oborových oblastí života společnosti, jako je např. zmíněné další odborné vzdělávání pedagogických pracovníků, potažmo pracovníků nepedagogických. „*Pomoci v této situaci pracovníkům volnočasových aktivit, může být integrované zprostředkování a rozvíjení klíčových kompetencí, neboli komplexní vzdělávací program ve smyslu klíčových kompetencí (konkretizovaný k jednotlivým pozicím), v rámci celoživotního vzdělávání*“ (Vylečal).

Autoři vyjadřují přání, aby se jednotlivé části této kapitoly staly inspirativní pro realizaci a rozvoj celoživotního odborného vzdělávání.

# Literatura

BARTÁK, J. *Jak vzdělávat dospělé: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha: Alfa, 2008. 197 s.  
ISBN 978-808-7197-127.

BEČVÁŘ, J. *Stručně o současném stavu učitelství (nejen matematiky)* [online]. c2010 [cit. 2012-07-17].  
WWW: <http://www.karlin.mff.cuni.cz/katedry/kdm/konf-cd2/data/zvane/becvar1.pdf>

BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha:  
Portál, 2001. 375 s. ISBN 80-7178-479-6.

BUDÍK, J. *Finanční investování*. Praha: Vysoká škola finanční a správní, Eupress, 2011. 196 s.  
ISBN 978-80-7408-047-0.

BUŇKA, M. (Ed.). *Sada minimálních kompetenčních profilů pro pozice v nestátních neziskových  
organizacích v oblasti práce s dětmi a mládeží* [online]. c2011 [cit. 2012-07-17]. WWW: <http://userfiles.nidm.cz/file/KPZ/KA6-UNV/unv-web-sada-minimalnich-kompetencich-profilu.pdf>

DE WINTER, K. „Otázka výberov“: referenčný rámec a nástroje pre stratégiu cielových skupín  
v základnom vzdelenávaní v Belgicku. In MACHALOVÁ, M., PRUSÁKOVÁ, V. (Eds.). *Získavanie nových  
cielových skupín vo vzdelenávaní dospelých*. Bratislava: Gerlach Print, 2004. 254 s. ISBN 80-89142-04-4.

DMITRIEVA, A. *Инновационное образование: технологии создания Высшей школы отельного  
сервиса* [on-line]. c2012 [cit. 2012-05-12].  
WWW: <http://intour.aspu.ru/images/File/INTOUR/TOUR21/Article24.pdf>

DOUBRAVA, L. *Další verze zákona o mládeži na obzoru* [online]. c2005 [cit. 2012-07-17]. WWW:  
<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=4874>

*Education at a glance 2011* [on-line]. c2011 [cit. 2012-06-01].  
WWW: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/48631582.pdf>

*Eurostat* [on-line]. c2012 [cit. 2012-05-31]. WWW: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>

HARBO, T. Humanizace vzdělání a současné teorie kurikula. *Pedagogika*, 1991, roč. 40, č. 3, s. 247–256.

HAVLÍČKOVÁ, D., ŘÁDOVÁ, K. *Cesty k uznávání (neformálního vzdělávání)* [online]. c2012 [cit. 2012-07-17].  
WWW: <http://www.nidm.cz/userfiles/file/KPZ/vystupy/06-unv/kompetence-v-neformalnim-vzdelavani.pdf>

HAVLÍČKOVÁ, D., ŽÁRSKÁ, K. *Kompetence v neformálním vzdělávání* [online]. c2012 [cit. 2012-07-17].  
WWW: <http://www.msmt.cz/file/23217>

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2008. 407 s. ISBN 382-230-97.

CHISHOLMOVÁ, L. Prostupnost vzdělávání a orientace na kompetence: nové přesahy všeobecného  
a odborného vzdělávání. In NOVOTNÝ, P. (Ed.). *Pracoviště jako prostor k učení*. Brno: Masarykova  
univerzita, 2009. 97 s. ISBN 978-80-210-4918-5.

JÍLEK, J. *Finanční trhy a investování*. Praha: Grada, 2009. 648 s. ISBN 978-80-247-1653-4.

KNECHT, P., ŠUMAVSKÁ, G. a kol. *Moderní odborná škola: názory učitelů pilotních škol na kurikulární  
reformu*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školní poradenské zařízení a zařízení pro další  
vzdělávání pedagogických pracovníků, 2011. 71 s. ISBN 978-80-86856-96-4.

KNOTOVÁ, D., HLOUŠKOVÁ, L., ZAVADILOVÁ, K. (Eds.). *Trendy v přípravě pedagogických pracovníků*. Brno:  
Konvoj, 2007. 201 s. ISBN 978-80-7302-133-7.

KOLÁŘ, J., LAZAROVÁ, B. (Eds.). *K sobě, k druhým, k profesi: teorie, programy a metody osobnostního  
a sociálního rozvoje pedagogických pracovníků*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 133 s.  
ISBN 978-80-210-4595-8.

KOŘINKOVÁ, M., TRANTINA, P. Vzdělávání dobrovolných pracovníků s dětmi a mládeží. *Archa*, 2003, č. 2,  
s. 3–4.

- Kosíková, V. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011. 256 s.  
ISBN 978-80-247-2433-1.
- KOTÁSEK, J. A KOL. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.
- KRYSKOŇ, M., ŠATÁNEK, J. (Eds.). *Analýza vzdelávacích potrieb vybraných cielových skupín: kultúrno-osvetová a sociálna andragogika*. Banská Bystrica: UMB, 2010. 89 s.  
ISBN 978-80-557-0118-9.
- KUBÍČKOVÁ, D. *Změny v řízení podniků v postkrizovém období: sborník z konference Praha 26.–27. května 2010*. Praha: Vysoká škola finanční a správní, 2010. 24 s. ISBN 978-80-7408-037-1.
- LIESSMANN, K. P. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Praha: Academia, 2008. 125 s.  
ISBN 978-80-200-1677-5.
- LINHARTOVÁ, D. A KOL. *Výroční zpráva o činnosti Instituta celoživotního vzdělávání MENDELU za rok 2011*. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2012. 51 s.
- LINHARTOVÁ, D., DANIELOVÁ, L., MÁCHAL, P. *Vybrané problémy celoživotního vzdělávání v evropském kontextu*. Brno: Konvoj, 2010. 102 s. ISBN 978-80-7302-160-3.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- Memorandum o podpoře uznávání výsledků neformálního vzdělávání při práci s dětmi a mládeží* [online]. c2011 [cit. 2012-07-17]. WWW: <http://www.nidm.cz/projekty/realizace-projektu/klice-pro-zivot/uзнавани-neformalniho-vzdelavani/cile-a-vystupy/memorandum-o-podpore-uзнавани-vysledku-neformalniho-vzdelavani-pri-praci-s-detmi-a-mlaudezi>
- MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
- MUŽÍK, J. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: CODEX Bohemia, 1999. 200 s. ISBN 80-859-6393-0.
- NOVOTNÝ, P. *Učení pro pracoviště: prostor pro uplatnění konceptu workplace learning v českém prostředí*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 153 s. ISBN 978-80-210-5116-4.
- PALÁN, Z. *Databanka dalšího vzdělávání* [online]. 2011a [cit. 2012-02-02]. WWW: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovnik/andragogika>
- PALÁN, Z. *Systém vzdělávání dospělých* [online]. 2011b [cit. 2012-02-02]. WWW: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovnik/system-vzdelavani-dospelych>
- PALÁN, Z., LANGER, T. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. 184 s.  
ISBN 978-80-86723-58-7.
- PAVLOV, V., VALICA, M. Profesijný rozvoj učiteľov v kariérním systéme. In *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2006, s. 84–131. ISBN 80-8045-431-0.
- Program celoživotného vzdelávania: všeobecná výzva na predkladanie návrhov na roky 2011–2013* [online]. c2012 [cit. 2012-10-13]. WWW: [http://ec.europa.eu/education/l1p/doc/call13/prior\\_sk.pdf](http://ec.europa.eu/education/l1p/doc/call13/prior_sk.pdf)
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. aktualizované a rozšírené vydání. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PRUSÁKOVÁ, V. (ED.). Analýza vzdelávacích potrieb vybraných cielových skupín. In *Profesijná andragogika*. Banská Bystrica: UMB, 2010, s. 6–21. ISBN 978-80-557-0119-6.
- PRUSÁKOVÁ, V. A KOL. *Analýza vzdelávacích potrieb dospelých: teoretické východiská*. Banská Bystrica: UMB, 2010. 257 s. ISBN 978-80-557-0086-1.
- Příkaz ministryně školství, mládeže a tělovýchovy č. 6/2003 k ověřování odborné přípravy pracovníků s dětmi a mládeží v oblasti volného času* [online]. c2003 [cit. 2012-07-17]. WWW: <http://www.atre.cz/zakony/page0403.htm>
- PUPALA, B., KAŠČÁK, O. Neoliberálna guvernmentalita v sociálnom projektovaní vzdelávania. *Sociologický časopis*, 2010, roč. 46, č. 5, s. 771–799.

- RABUŠICOVÁ, M. Místo vzdělávání dospělých v konceptu celoživotního učení. *Sborník prací FF brněnské univerzity*, 2006, roč. LIV, č. 11, s. 13–26. ISBN 80-210-4143-9.
- RABUŠICOVÁ, M., ZOUNEK, J. Rodiče jako výchovní a sociální partneři školy – aktuálně a ve vizi Bílé knihy. In *Další vzdělávání učitelů na prahu třetího tisíciletí*. Brno: PC, 2001, s. 72–78. ISBN 80-238-7168-4.
- REJNUŠ, O. *Finanční trhy*. 2. rozšířené vydání. Ostrava: Key Publishing, 2010. 659 s.  
ISBN 978-80-7418-080-4.
- ROHLÍKOVÁ, L., VEJVODOVÁ, J. *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada, 2012. 281 s. ISBN 978-80-247-4152-9.
- SCHLOSSBERGER, O. Přeshraniční platební styk bourá hranice mezi zeměmi. In *Hradecké ekonomické dny 2011: ekonomický rozvoj a management regionů – Díl I*. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, 2011, s. 286–291. ISBN 978-80-7435-100-6.
- STEM/MARK. *Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání. Část 1: Názory na řízení regionálního školství* [online]. c2009a [cit. 2012-07-10]. WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/postoje-a-nazory-verejnosti-skolstvi-a-vzdelavani> (pozn. redakce – v době přípravy monografie byl odkaz nefunkční)
- STEM/MARK. *Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání. Část 2: Postoje rodičů a žáků ke vzdělávání* [online]. c2009b [cit. 2012-07-10]. WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/postoje-a-nazory-verejnosti-skolstvi-a-vzdelavani> (pozn. redakce – v době přípravy monografie byl odkaz nefunkční)
- Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky (2008–2015)* [online]. c2008 [cit. 2012-07-17]. WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/strategie-vzdelavani-pro-udrzitelny-rozvoj-ceske-republiky>
- ŠEDOVÁ, K., NOVOTNÝ, P. Vzdělávací potřeby ve vztahu k účasti na vzdělávání dospělých. *Pedagogika*, 2006, roč. 56, č. 2, s. 140–151.
- ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál, 2009. 207 s. ISBN 978-807-3675-516.
- Školská reforma [online]. c2006 [cit. 2012-07-10]. WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/podpora-skolske-reformy>
- ŠNAJDROVÁ, L. (Ed.). *Odborné školy a jejich sociální partneři*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. 43 s. ISBN 978-80-87063-33-0.
- ŠTECH, S. Profesionalita učitele v neo-liberální době. *Pedagogika*, 2007, roč. 57, č. 4, s. 326–337.
- ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele*. Praha: ASPI, 2005. 136 s. ISBN 80-7357-072-6.
- USTA-group [on-line]. c2012 [cit. 2012-05-12]. WWW: <http://www.ustagroup.ru>.
- VALACH, J. *Investiční rozhodování a dlouhodobé financování*. Praha: Ekopress, 2001. 447 s. ISBN 80-86119-38-6.
- VANÍČEK, J. A KOL. *Monitoring trhu práce pro absolventy oboru cestovní ruch: závěrečná zpráva z aktivity projektu*. Jihlava: VŠPJ, 2009.
- VAŠUTOVÁ, J. Pedagogické vzdělávání vysokoškolských učitelů jako aktuální potřeba. *Aula – časopis pro vysokoškolskou a vědní politiku*, 2005, roč. 13, č. 3, s. 73–78.
- VETEŠKA, J. *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. 200 s. ISBN 978-80-86723-98-3.
- VLÁDA ČR. Strategie celoživotní učení ČR – příloha č. 1 Zadávací dokumentace. In *Vyhláška 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků*. Sbírka zákonů, roč. 2005, č. 111, s. 5654–5670.
- Vyhláška č. 317/2005, o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Sbírka zákonů, roč. 2005, č. 111, s. 5654–5674.

Vyhláška č. 412/2006 Sb., kterou se mění vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. *Sbírka zákonů*, roč. 2006, č. 132, s. 5721–5740.

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

Zákon 317/2009 Sb., o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonoch. *Zbierka zákonov*, roč. 2009, č. 113, s. 2334–2361.

Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání). *Sbírka zákonů*, roč. 2006, č. 61, s. 2097–2011.

Zákon č. 18/2004 Sb., o uznávání odborné kvalifikace a jiné způsobilosti státních příslušníků členských států Evropské unie a o změně některých zákonů. *Sbírka zákonů*, roč. 2004, č. 7, s. 290–333.

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

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. *Sbírka zákonů*, roč. 2004, č. 190, s. 10333–10345.

*Концепция создания Высшей школы отельного сервиса в 4-х регионах стран СНГ* [on-line]. c2012 [cit. 2012-05-12]. WWW: <http://esha.usu.ru/usu/opencms/index.html> (pozn. redakce – v době přípravy monografie byl odkaz nefunkční)

*Международная школа гостиничного бизнеса будет создана на базе УрГУ в Екатеринбурге* [on-line]. c2012 [cit. 2012-05-12]. Dostupný z WWW: <http://www.hotelnews.ru/11/80/9886>

*Состояние социально-экономических потребностей гостиничного и ресторанных сектора Екатеринбурга и Свердловской области* [on-line]. c2009 [cit. 2012-05-12]. WWW: [http://www.tempus-esha.eu/cariboo\\_st\\_files/R226\\_esha\\_enquete\\_ekat\\_ru.pdf](http://www.tempus-esha.eu/cariboo_st_files/R226_esha_enquete_ekat_ru.pdf)

*Состояние социально-экономических потребностей гостиничного и ресторанных сектора Екатеринбурга и Свердловской области 2009* [on-line]. c2009 [cit. 2012-05-12]. WWW: [http://www.tempus-esha.eu/cariboo\\_st\\_files/R226\\_esha\\_enquete\\_ekat\\_ru.pdf](http://www.tempus-esha.eu/cariboo_st_files/R226_esha_enquete_ekat_ru.pdf)

## **Kapitola 3**

### **Seniorské vzdělávání**

Václav Holeček

Eva Hrudová

Jiřina Klenková

Petr Kopečný

Miroslav Krystoň

Vladimíra Lovasová

Jana Miňhová

Eva Nechlebová

Markéta Šauerová

## Úvod

Problematika vzdělávání seniorů již v současné době zřetelně překraňuje rámec pedagogických věd a nabývá interdisciplinárního charakteru. Jednotliví autoři se proto každý ze svého specifického – ať už odborného, profesního, či jen prostě lidský a osobnostně individuálního – úhlu pohledu nad tímto stále aktuálnějším tématem zamýšlejí a přinášejí tak nové souvislosti a zjištění, se kterými tato kapitola čtenáře seznamuje.

Jedním z velmi důležitých aspektů procesu vzdělávání seniorů je jejich motivace. Univerzity třetího věku, které nabízejí nespočet nejrůzněji zaměřených kurzů a seminářů, jež nepochybně pomáhají seniorům udržovat si a dále rozvíjet přehled a znalosti, plní rovněž další velmi důležité funkce. Tyto vzdělávací aktivity mají totiž pozitivní dopad také na duševní i fyzické zdraví a ovlivňují mnoho psychosociálních aspektů života, jako jsou například podpora udržování kontaktů s druhými lidmi, navazování nových kontaktů a v souvislosti s tím oslabení společenské izolace seniorů, pozitivně působí na sebepojetí takto aktivních seniorů, a tím vším se samozřejmě zvyšuje kvalita jejich života.

Aktivizace, vzdělávání a edukace seniorů nejsou však úkoly pouze pro terciální vzdělávání v rámci vysokých škol a univerzit. Je více než potřebné zvyšovat kvalitu života i těch seniorů, kteří jsou (převážně ze zdravotních důvodů) omezeni v pohybu, a nemohou tak aktivně a pravidelně docházet na pořádané akce, jakkoli by si to přáli. Máme teď na mysli jedince, kteří např. pobývají delší čas v nejrůznějších nemocničních zařízeních nebo jsou trvalými obyvateli domovů pro seniory apod. A právě tyto (a mnohé další) instituce by měly navázat na empirické poznatky o prospěšnosti přiléhavých aktivizačních programů pro seniory.

Zároveň je nutné, vzhledem k významným demografickým a společenským proměnám, působit na změny postojů ke stárnutí u populace už ve středním věku a zdůrazňovat význam edukace připravující jedince na aktivní stárnutí. Všemi těmito nastíněnými otázkami se zabývá tato kapitola.

## 3.1

# Motivácia v edukácii seniorov

**Miroslav Krystoň**

Koncept celoživotného učenia, ktorý je najmä od 70. rokov 20. storočia deklarovaný ako tăžiskový princíp edukácie, nie je vo svojej podstate žiadou novinkou. Výchova a vzdelávanie v podobe reálnej spoločenskej činnosti mali vždy biodromálny charakter. Pod vplyvom historických okolností sa však menili ich ciele, obsah, procesuálne aspekty, inštitucionálne zabezpečenie a ďalšie relevantné atribúty. V tomto kontexte dochádza aj k posunom na úrovni teoretickej reflexie v oblasti edukologických vied. Je dôležité pripomenúť, že myšlienky o potrebe celoživotného učenia sa objavujú už pri vzniku prvých pedagogických teórií (J. A. Komenský). Ak teda dnes hovoríme o geragogike ako o najmladšej súčasti antropogogických vied, treba si uvedomiť, že názory poukazujúce na potrebu edukácie seniorov majú reálne historické pozadie. Intenzita ich spoločenskej akceptácie je determinovaná komplexom sociálnych, kultúrnych, politických, ale v ne- poslednom rade aj ekonomických faktorov.

### 3.1.1 Význam edukácie seniorov v súčasnosti

Potreba celoživotného vzdelávania je dnes konsenzuálne vnímaná ako spoločenská nevyhnutnosť a ako taká je definovaná aj v rôznych koncepčných a strategických dokumentoch národnej či medzinárodnej proveniencie. Obsahová analýza týchto zdrojov umožňuje konštatovať, že hodnotenie významu edukácie seniorov je vo všeobecnosti determinované viacerými faktormi, pričom dva z nich rezonujú najčastejšie. Prvý z týchto faktorov je založený na implementácii základných princípov humanizmu a demokracie, ktoré v sebe subsumujú aj myšlienky o práve ľudí na dôstojné a v súčasnosti aj aktívne prežitie seniorského veku. Jednou z ciest ako naplniť tento ciel' je aj rôznorodá podpora edukačných príležitostí pre starších a starých ľudí. V ostatných dekádach sa však zreteľne prejavuje tendencia vyššie spomenutý humanistický ideál spájať s realitou v oblasti sociálno-ekonomickeho a hospodárskeho prostredia jednotlivých krajín, resp. daného geopolitického priestoru (napr. Európska únia). Celkom jasne a aktuálne to dokumentuje aj zameranie a spôsob prezentácie aktivít spojených s *Európskym rokom aktívneho starnutia a solidarity medzi generáciami 2012*. Centrálna myšlienka podpory aktívneho starnutia je v tejto iniciatíve Európskej únie zreteľne naviazaná na ekonomické faktory vyplývajúce z demografického vývoja v Európe (v roku 2060 budú obyvatelia vo veku od 65 rokov tvoriť takmer 30 % populácie Európskej únie). V tomto kontexte je signifikantné, že edukačné aktivity sa spájajú s problematikou zamestnanosti seniorov, ktorá spolu s účasťou seniorov na dianí v spoločnosti a podporou nezávislého života tvorí obsahový skelet Európskeho roka aktívneho starnutia 2012 (bližšie pozri Európsky rok..., 2012).

Aby sme nezotrvali len pri aktivitách kampaňovitého charakteru, je možné pripomeneť aj konštatácie deklarované v *Stratégii na zabezpečenie inteligentného, udržateľného a inkluzívneho rastu EÚ*, známej aj pod názvom „EURÓPA 2020“ (pozri Európa..., 2010). V tomto dokumente je starnutie obyvateľstva definované ako jeden zo „štrukturálnych nedostatkov Európy“ (s. 7), potencionálne spôsobujúci jej hospodárske zaostávanie,

pričom tento handicap je riešiteľný aj podporou vzdelávania v biodromálnom kontexte. Ako sa teda ukazuje, v posudzovaní významu edukácie seniorov môžeme v súčasnosti zaznamenať posun od „humánno-idealistickej“ pozície k pozícii „pragmaticko-hospodárskej“. Perspektívny vývoj v tomto smere výstižne charakterizuje M. Šerák (2009b, s. 183), ktorý konštatuje, že s najväčšou pravdepodobnosťou sa v najbližšej dobe môžeme pripraviť na situáciu, v ktorej sa budeme stále častejšie stretávať s osobami, ktoré sú sice v dôchodkovom veku, napriek tomu sú však ďalej ekonomicky činné. Takýto jednotlivec bude, samozrejme, nútený získavať nové, prípadne aktualizovať doterajšie odborné vedomosti a zručnosti.

### 3.1.2 Systémové vymedzenie edukácie seniorov

Bez ohľadu na aktuálne meniace sa kritériá spoločenského pohľadu na význam edukácie seniorov, faktom zostáva, že výchova a vzdelávanie tejto skupiny obyvateľstva predstavuje integrálnu súčasť procesu celoživotného učenia (sa). V tomto smere môžeme hovoriť o stabilizovanej a širokospektrálne akceptovanej pozícii, ktorá nachádza svoj odraz aj v rovine teoretického skúmania. K systematickému rozvoju geragogiky ako vedy, ktorej predmetom je štúdium a systemizácia poznatkov týkajúcich sa široko chápanej edukácie vo vzťahu k seniorskému veku človeka (Čornaničová, 1998, s. 124). Okrem uvedenej definície R. Čornaničovej, v česko-slovenskom kontexte prispeli a prispievajú najmä B. Balogová, C. Határ, M. Šerák, N. Hrapková, A. Petřková a ďalší renomovaní autori. Viacerí z nich (napr. Čornaničová, 1998; Határ, 2008; Šerák, 2009b) venujú pozornosť aj problematike systémového vymedzenia edukácie seniorov ako procesu a geragogiky ako vedy, ktorá tento proces skúma. Meritórne stanovisko vo vzťahu k statusu geragogiky formulovala R. Čornaničová (1998, s. 126), ktorá ju vníma ako relatívne samostatnú disciplínu v rámci výchovnovedného a gerontologického myslenia s jasne definovanými vzťahmi ku:

- disciplínam vied o výchove,
- andragogike,
- gerontologickým disciplínam.

Primárne miesto geragogiky uvedená autorka vidí v systéme vied o výchove a v rámci nich v andragogike (tamtiež, s. 127).

Diferencovanejší prístup charakterizuje systémové vymedzenie samotného procesu edukácie seniorov, v ktorom je potrebné zohľadniť viaceré klasifikačné kritériá:

#### 1. Ontogenetické (generačno-cieľové) hľadisko

Na základe tohto kritéria sa profilovali tri základné typy edukačných procesov:

- *preseniorská edukácia* – zameraná na prípravu človeka na starobu a starnutie a ako taká sa orientuje na ontogenetické štádiá predchádzajúce séniu;
- *vlastná seniorská edukácia* – výchova, vzdelávanie a výcvik človeka v seniorskom veku;
- *proseniorská edukácia* – celoživotné formovanie pozitívneho vzťahu k starobe, starnutiu a k starším ľuďom, ktorá sa orientuje na všetky ontogenetické štádiá.

#### 2. Legislatívne hľadisko

Pri posudzovaní tohto hľadiska je nevyhnutné akceptovať národné legislatívne špecifiká. V Slovenskej republike je v zmysle platnej legislatívny oblasť edukácie seniorov

definovaná ako jeden z druhov ďalšieho vzdelávania (spolu so záujmovým, občianskym a bližšie nedefinovaným „iným“ vzdelávaním), ktorým účastník vzdelávania uspokojuje svoje záujmy, zapája sa do života občanskej spoločnosti a všeobecne rozvíja svoju osobnosť (zákon č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní, § 4). Pre komplexnejšie posúdenie takto vymedzeného postavenia edukácie seniorov je potrebné doplniť, že ďalšie vzdelávanie je v citovanom zákone (§ 2) charakterizované ako vzdelávanie vo vzdelávacích inštitúciách (podľa § 5 cit. zákona sú to školy, právnické osoby a fyzické osoby), ktoré nadvázuje na školské vzdelávanie a umožňuje získať čiastočnú kvalifikáciu alebo úplnú kvalifikáciu, alebo doplniť, obnoviť, rozšíriť či prehĺbiť si kvalifikáciu nadobudnutú v školskom vzdelávaní, alebo uspokojiť záujmy a získať spôsobilosť zapájať sa do života občanskej spoločnosti. Úspešným absolvovaním ďalšieho vzdelávania nemožno získať stupeň vzdelania.

### *3. Druhovo-obsahové hľadisko*

Pri tomto kriteriálnom vymedzení primárne vychádzame z ukotvenia edukácie seniorov, resp. geragogiky v systéme andragogických procesov. Komparatívna analýza relevantných odborných textov prináša v tomto smere zaujímavé zistenia. Ukazuje sa, že oblasť edukácie seniorov si „prisvojujú“ viaceré andragogické subsystémy. Do obsahu záujmového vzdelávania dospelých, ktoré je predmetom kultúrno-osvetovej andragogiky, edukáciu seniorov zaraďujú R. Čornaničová a kol. (2005, s. 69) a v kontexte svojej publikácie aj M. Šerák (2009a). Za dôležitú súčasť sociálnej andragogiky geragogiku považuje J. Perhács (2010, s. 66–68). Stretávame sa však aj s názorom, že z hľadiska špecializačných aspektov andragogiky predmet geragogiky zahrňuje:

- kultúrne-osvetovo orientovanú edukáciu,
- sociálne zamerané edukačné programy,
- profesijne orientované edukačné aktivity (Balogová, 2005, s. 118–119).

Uvedenú nejednotnosť nie je možné prvoplánovo hodnotiť ako nesystémové negatírum. Vnímame ju skôr ako fakt poukazujúci na obsahovú širokospektrálnosť edukácie seniorov. Ak by sme však mali prezentovať vlastné stanovisko, potom konštatujeme, že vzhľadom na obsahové a procesuálne charakteristiky vnímame edukáciu seniorov (najmä vlastnú seniorskú a proseniorskú edukáciu) viac v kontexte kultúrno-osvetovej a sociálnej andragogiky a menej v kontexte profesijnej andragogiky.

Záverom tejto časti je potrebné pripomenúť kriteriálne vymedzenie opierajúce sa o základné kategórie vzdelávacích aktivít celoživotného učenia (sa). Ide o pomerne známu klasifikáciu pochádzajúcu z prostredia EÚ, podľa ktorej existujú tri základné spôsoby (kategórie) účelných edukačných aktivít:

- **Formálne učenie** (vzdelávanie) – vzťahujúce sa k inštitúciám určeným na vzdelávanie a odbornú prípravu, ktoré vedie k udeleniu oficiálne uznaných dokladov a nadobudnutiu kvalifikácie.
- **Neformálne učenie** (vzdelávanie) – prebiehajúce popri hlavných prúdoch vzdelávania a odbornej prípravy, ktoré zvyčajne nie je ukončené vydaním oficiálnych dokladov. Neformálne učenie (vzdelávanie) môže byť umožňované na pracovisku a v rámci aktivít občianskych združení a organizácií. Môže byť umožňované aj prostredníctvom organizácií, ktoré boli vytvorené na doplnenie formálnych systémov vzdelávania.
- **Informálne (neinštitucionálne) učenie** – ktoré je prirodzenou súčasťou každodenného života. Na rozdiel od formálneho a neformálneho učenia (vzdelávania)

nemusí byť zámerné a učiaci sa si nemusia uvedomovať a nemusia ani rozpoznať, ako prispieva k ich vedomostiam a zručnostiam (Memorandum..., 2005, s. 12).

Aj keď koncept celoživotného a širokoživotného učenia vytvára priestor a akcentuje dôležitosť vzájomného prepojenia všetkých vyššie uvedených kategórií učenia (sa), je možné konštatovať, že z hľadiska súčasného stavu realizácie edukácie seniorov napĺňa táto primárne systémová charakteristika kategórie neformálneho učenia (vzdelávania). Tento fakt konštatujeme s vedomím dôležitosti procesov informálneho učenia sa a v súvislosti s otázkami naznačenými v predchádzajúcim teste pripúšťame aj perspektívnu možnosť určitej formalizácie v predmetnej oblasti.

### 3.1.3 Motivácia v edukácii seniorov

Význam, ktorý sa určitému javu alebo procesu prikladá, rovnako ako jeho systémové charakteristiky majú priamy, aj keď nie vždy explicitne identifikateľný, dopad na vzťah ľudí k týmto procesom. Toto všeobecné konštatovanie sa vzťahuje aj na oblasť edukácie. Treba však pripomenúť skutočnosť, že akceptácia dôležitosti niečoho (v našom prípade edukácie) neznamená automaticky aj aktívnu účast. Výstižne to charakterizuje M. Beneš (2008, s. 82), ktorý poukazuje na fakt, že aj keď väčšina občanov uznáva nutnosť celoživotného vzdelávania, v skutočnosti sa značná časť populácie systematicky neučí a nevzdeláva.

Nízka účasť charakterizuje aj segment ďalšieho vzdelávania dospelých ľudí po 50. roku veku života v Slovenskej republike:

- v kategórii od 50 do 59 rokov došlo k dramatickému poklesu v porovnaní rokov 2004 až 2008, keď sa priemerná účasť pohybovala na úrovni 9,5 % a v roku 2009, kedy bola zaznamenaná účasť na úrovni 3,0 %;
- podobne nepriaznivá situácia je v kategórii občanov vo veku 60 a viac rokov, kde účasť na ďalšom vzdelávaní v rokoch 2004–2009 osciluje na úrovni 1,2 % (bližšie Stratégia..., 2012, s. 14).

Jedným z faktorov, ktoré primárne determinujú účasť seniorov na edukačných procesoch a do značnej miery aj ich kvalitu, je otázka motivácie. V andragogickej, resp. geragogickej literatúre je problematika motivácie dospelých k učeniu sa spracovaná na pomerne dobrej úrovni (Beneš, 2008; Čornaničová, 1998; Határ, 2008; Palán, 2003; Rabušicová, Rabušic, 2008 a iní). Taxonomické vymedzenie štruktúry (typológie) motívov účasti na ďalšom vzdelávaní prezentuje M. Beneš (2008, s. 84):

- sociálny kontakt;
- sociálne potreby;
- profesné dôvody;
- participácia na politickom, hlavne komunálnom živote;
- vonkajšie očakávanie;
- kognitívne záujmy.

Z. Palán (2003, s. 174) zhrňuje motiváciu vzťahujúcu sa k edukácii seniorov do troch základných okruhov:

- vzdelávacie potreby,
- sociálne potreby (potreba kontaktov),
- potreba sebarealizácie.

Úlohu kognitívnych motívov a aktívne zapojenie sa do života spoločnosti zdôrazňujú K. Gežová (2010, s. 83) a R. Čornaničová (1998, s. 75), pričom R. Čornaničová toto základné spektrum dopĺňa aj o ďalšie dôležité vnútorné motívy:

- snaha porozumieť sebe,
- snaha naučiť sa kompenzovať pokles svojej výkonnosti,
- pripraviť sa na vlastnú starobu,
- úsilie dať svojmu životu pevnejšiu štruktúru a poriadok.

Aj v edukácii seniorov je potrebné rešpektovať základnú teoretickú axiómu, podľa ktorej je rozhodnutie zúčastniť sa na vzdelávaní, ako aj jeho samotná realizácia determinovaná vždy komplexom konkrétnych motívov, ktoré majú navyše dynamický charakter. Ak sa však v tomto kontexte sústredíme na vnútorné motívy, otvára sa priestor pre interdisciplinárny andragogicko-psychologický prístup, založený na analýze vzťahu medzi motiváciou seniorov vzdelávať sa a typológiou osobnosti senhora (Balogová, 2005, s. 39), ktorá sa v psychologickej literatúre (Oravcová, 2000, s. 110–111), ale i ge-ragogicky orientovaných prácach (Határ, 2008, s. 42) prezentuje v podobe tzv. stratégií adaptácie (vyrovnania sa) človeka so seniorským vekom. V odbornej literatúre neboli doposiaľ publikované relevantné (empiricky verifikované) výsledky takto orientovaného vedeckého skúmania. Z tohto dôvodu je potrebné nasledujúce úvahy vnímať nielen ako základný teoretický exkurz, ale aj ako otvorený priestor na ďalšiu vedeckú prácu a diskusiu.

### 3.1.3.1 Motivácia seniorov k vzdelávaniu v závislosti od stratégií starnutia

Najpozitívnejšie očakávania vo vzťahu k edukácii seniorov sú spojené s *konštruktív-nou stratégiou starnutia*, ktorá sa vyznačuje tým, že človek je stále aktívny, prežíva radosť z každodenného života, má dobré vzťahy so svojím okolím, venuje sa naplno svojím záujmom (Határ, 2008, s. 42). Potreba prežiť plnohodnotný život a uspokojiť svoje záujmy môže byť u takýchto seniorov významnou mierou saturovaná práve prostredníctvom edukačných aktivít rôzneho druhu. Veľkým potenciálom disponujú najmä inštitucionalizované formy vzdelávania, pre ktoré je spravidla typické kvalitné personálne zabezpečenie, odborne ukotvené, ale pritom dostatočne flexibilné kurikulum, požadovaná úroveň materiálno-technického vybavenia a v neposlednom rade aj určité renomé miestneho či regionálneho charakteru. Typickým príkladom sú v tomto smere univerzity tretieho veku (UTV), ale aj ďalšie subjekty kultúrno-osvetovej práce (knížnice, osvetové strediská, múzeá, kultúrne domy a pod.). Preferované kontaktné formy edukácie umožňujú uspokojenie nielen kognitívnych motívov, ale aj potrebu sociálneho kontaktu. Nemožno však zabúdať ani na bezkontaktné, resp. kombinované formy vzdelávania (bližšie Krystoň, 2011, s. 114–115), ktoré sú seniori preferujúci konštruktívnu strategiu starnutia schopní v celku bezproblémovo zvládnutí. Významným motivačným faktorom pre týchto seniorov je aj možnosť transferu vlastných skúseností v intra, ale aj intergeneračnom kontexte. Tiež je možné anticipovať, že seniori, pre ktorých je charakteristická konštruktívna stratégia, budú pozitívne reagovať na edukačné výzvy spojené s meniacou sa situáciou na trhu práce.

Relevantnú skupinu účastníkov vzdelávania tvoria aj seniori, pre ktorých je charakteristická *obranná stratégia starnutia*. K základným znakom tejto stratégie patrí hyperaktivita, dodržiavanie spoločenských konvencí a pedantné konanie (Oravcová, 2000, s. 110). Tieto prejavy však nie sú výsledkom hlbšieho vzťahu, resp. záujmu o danú problematiku. Primárne ide o spôsob ako prekonáť či potlačiť myšlienky na problémy,

starosti, choroby a blízkosť smrti. Účasť na vzdelávacích aktivitách v takomto prípade predstavuje jednu z relatívne dostupných možností kompenzačného „úniku“. Edukáciu tejto skupiny seniorov je možné a potrebné vnímať jednak ako určitú výzvu v zmysle snahy geragogickými prostriedkami pozitívne ovplyvniť motívy v priebehu vzdelávacieho procesu (Beneš, 2008, s. 84), zároveň však treba akceptovať reálnu „hrozbu“ dropout efektu, teda rizika predčasného ukončenia edukačného procesu zo strany samotného účastníka.

Ak už je reč o geragogických výzvach, tak nemožno opomenúť seniorov, ktorých charakterizuje *stratégia závislosti*, vyznačujúca sa sklonom k pasivite, postupnou stratou ambícií a prenosom zodpovednosti iných, spravidla blízkych ľudí (Határ, 2008, s. 42). Jednou z cieľov, ako zvýšiť všeobecne nízku úroveň motivácie týchto seniorov a orientovať ju na edukačnú oblasť, je využívanie medzigeneračných foriem vzdelávania. Skúsenosti z praxe dokumentujú vysoký potenciál vplyvu mladších generácií (detí, vnúčat) na motiváciu seniorov vzdelávať sa. Za vysoko efektívne sa považujú najmä tie formy, pri ktorých sa tieto dve populačné skupiny vzdelávajú súčasne, resp. navzájom (spoločné kurzy zamerané na digitálnu gramotnosť, jazykové vzdelávanie a pod.). Jedným z hlavných cieľov takéhoto vzdelávania je posilnenie sebadôvery seniorky, preto je potrebné v maximálne možnej miere eliminovať situácie, ktoré by mohli u seniorov evokovať demotivujúci pocit vlastnej neschopnosti či zlyhania.

Rovnaké požiadavky sa vzťahujú aj na edukačnú prácu so seniormi, pre ktorých je typická *stratégia sebanenávisti*. Oveľa ďaľšia je však východisková pozícia. Motivačná bariéra je totiž v tomto prípade umocnená pocitom vlastnej zbytočnosti a fatálneho životného zlyhania.

Možnosti geragogickej práce sú do značnej miery limitované v prípade seniorov, ktorých charakterizuje *stratégia hostility*. Agresivita, podozrievavosť, nepriateľstvo voči iným nesú so sebou nielen hrozbu odmietania akejkoľvek vonkajšej, a teda i edukačnej intervencie a priori. Súčasne je tu reálne riziko rozvratu sociálnych vzťahov, ktoré sú vytvorené, alebo sa interakčne vytvárajú v skupinách vzdelávajúcich sa seniorov. Treba si uvedomiť, že už jednotlivec má potenciál svojím hostilným správaním deštruovať aj kurikulárne optimálne zvládnutý výchovný a didaktický proces.

## 3.2

# Psycho-sociální aspekty vzdělávání seniorů

Eva Hrudová

V zemích vyspělého světa dochází v současné době k výrazným změnám věkové struktury obyvatelstva. Snižuje se počet obyvatel ve věku do 65 let, naopak narůstá počet starších lidí a zvyšuje se také doba dožití (Česká republika..., 2011). Jak uvádí P. Kingston (2009), měli by se současní pětašedesátilétí obyvatelé „západních zemí“ dožít 80–85 let. Díky vysoké úrovni lékařské péče se zlepšuje zdravotní stav obyvatel. Senioři tak prožívají po penzionování v dobré psychické a fyzické kondici několik let života, který by měl být smysluplný a aktivní. K tomu by měly napomáhat vzdělávací aktivity, k nimž patří i univerzity třetího věku (Rabušicová, Rabušic, 2008; Veteška a kol., 2011).

V České republice jsou Univerzity třetího věku (dále jen U3V) organizovány podle tzv. francouzského modelu, tzn. jsou součástí univerzit (Veteška a kol., 2011). Neposkytují profesní vzdělávání a jejich absolvováním nelze získat akademický titul. Mají však nesporně význam pro psychosociální rehabilitaci seniorů. Poskytují možnost vzájemného kontaktu v rámci vrstevnické skupiny, což přispívá k omezení pocitu společenské izolace. Senioři při studiu získávají i nové vědomosti a dovednosti, což jim umožňuje lépe porozumět současnemu rychlému vývoji společnosti a technologií.

### 3.2.1 Vliv studia na U3V na kvalitu života seniorů

V roce 2011 bylo provedeno dotazníkové šetření mezi 164 studenty U3V při Mendelově univerzitě v Brně. Seniorům byl předložen dotazník kombinující uzavřené a otevřené odpovědi, celkem v 10 otázkách. Mezi posluchači převažovaly ženy ve věkové skupině 61 až 70 let, což je dáno přirozenou strukturou současné české populace, kdy v seniorských kategoriích vlivem vyššího průměrného věku převládají ženy, zatímco počty mužů vlivem vyšší úmrtnosti po 50. roce života klesají. Také ve věkových kategoriích 51–60 a 71–80 let je převaha žen. Pouze v kategorii 81–90 let byla jedna žena a jeden muž, což však není ovlivněno vyrovnaným zastoupením obou pohlaví v populaci, ale jde zcela jednoznačně o náhodný jev. Většina dotazovaných seniorů (55 %) považuje svůj aktuální zdravotní stav za dobrý, 40 % za uspokojivý a jen 4 % za méně uspokojivý.

Na otázku, proč se senioři rozhodli studovat U3V, odpovědělo 59 % posluchačů, že mají vlastní motivaci, 35 % posluchačů bylo ovlivněno přáteli a 5 % rodinou, v 1 % posluchači uvedli, že neměli možnost v mládí studovat a nyní si tento nedostatek kompenzují. Jak vyplývá z výše uvedeného, jsou významným zdrojem ovlivnění činnosti seniorů přátelé a z hlediska psycho-sociálního podstatně přispívají ke zvýšení aktivity seniorů. Významné je i zjištění subjektivního pocitu z vnímání studia seniora okolím, kdy 60 % posluchačů uvádí, že je okolí obdivuje, 35 % považuje reakci okolí za neutrální a pouze 1 % posluchačů uvádí, že okolím je studium vnímáno jako ztráta času. Právě obdiv okolí přináší seniorům pocit užitečnosti, který je velmi důležitý pro objektivní sebehodnocení a přiměřené prožívání životní situace spjaté s penzionováním.

Šetření také potvrdilo hypotézu, že za hlavní přínosy studia považují senioři možnost kontaktu s lidmi – 63 % respondentů, 41 % respondentů uvedlo jako přínos zbavení se

pocitu společenské izolace, ve 34 % bylo přínosem navázání nových přátelství. Senioři uváděli také další přínosy, zejména získání nových poznatků z původní profese, ale také z jiných oborů. Zvýšení sebevědomí bylo uvedeno pouze jedním účastníkem průzkumu.

Na otázku, jak zlepšuje studium na U3V psychickou kondici, odpovědělo 85 % respondentů, že jde o významné zlepšení, 11 % nedovedlo stav posoudit a 4 % uvedla, že studium psychickou kondici nezlepšuje. Odlišně vnímali senioři vliv na fyzickou kondici, kdy 68 % uvedlo významné zlepšení, ale 30 % uvedlo, že na fyzickou kondici studium vliv nemá, stav nedokázala posoudit 2 % seniorů. Poměrně vyrovnaný je názor na zlepšení porozumění mezi generacemi, kdy podle 43 % respondentů má studium zlepšující vliv, 46 % uvádí příležitostné zlepšení a podle 11 % ke zlepšení nedochází.

P. Kingston (2008) uvádí, že vzdělávání seniorů by mělo být nezbytnou součástí jejich života, neboť přispívá k prodloužení aktivního věku, zvyšuje adaptabilitu na měnící se podmínky prostředí, omezuje se i sociální vyloučení seniorů. Významná je také skutečnost, že duševní činnost přispívá k prevenci úbytku kognitivních funkcí, a tím zvyšuje autonomii starších lidí.

### 3.3

## Vliv edukačního programu v rámci U3V na subjektivní prožívání sociální role seniorů

Jana Miňhová, Vladimíra Lovasová, Václav Holeček

V současné době se vzhledem k demografickému vývoji dostává do centra pozornosti pedagogů, psychologů, lékařů a jiných odborníků subjektivní prožívání kvality života seniorů, které souvisí velmi úzce s jejich sebepojetím. Současným trendem je totiž nejenom prodlužování délky života, ale i zlepšování jeho kvality.

Sebepojetí stárnoucího člověka ovlivňuje zejména jeho zdravotní stav a společenský status a s ním související sociální role, jež člověk plní. Sebekoncept seniorky je významně determinován dvěma faktory: potřebou být prospěšný a užitečný a vědomím, co po člověku zůstane. Z psychologického hlediska nezáleží na tom, zda člověk prožívá toto období s vědomím, že po něm zůstane umělecké či vědecké dílo nebo postavený dům, dobře vychované děti či třeba krásné vzpomínky ve vědomí lidí, kterým pomohl.

V průběhu cesty životem se člověk musí vyrovnávat s řadou situací, které výrazně ovlivní jeho navykly vzorec chování i způsob života a kdy je nuten přehodnotit svou hodnotovou hierarchii a hledat nový životní cíl. V mladším věku je to např. sňatek, narození dítěte, ve středním věku „vyprázdnění hnizda“ a konečně ve stáří odchod do důchodu, který může člověk pociťovat jako ztrátu sociální prestiže. Právě v těchto okamžicích hledá jedinec nový smysl života a na jeho naplnění závisí pocit jeho životní spokojenosti.

#### 3.3.1 Teoretická východiska problematiky stárnutí a stáří a jejich prožívání v souvislosti se sebepojetím

Z psychologů, kteří se zabývají psychologií stárnutí a stáří si uvedeme např. existenciálnistu J. Améryho (in Křivoohlavý, 2004), který hodnotí stáří z několika aspektů:

a) *Z hlediska vnímání času*

Ve srovnání s mladým člověkem, který má čas před sebou a pochopitelně i prostor pro realizaci svých dispozic, stárnoucí člověk žije spíše minulostí, s vědomím časového omezení a veškerý prostor svého života uzavírá v sobě.

b) *Z hlediska sociální pozice*

Člověk, který zaujímá určitý sociální status, prožívá negativně přeřazení na nižší sociální pozici, či odchod do důchodu.

c) *Z hlediska ekonomického*

Člověk je tím, jaká je jeho tržní hodnota, či jaká je ekonomická hodnota jeho majetku. V tomto případě vlastně J. Améry na rozdíl od E. Fromma (1996) klade rovnítko mezi „být“ a „mít“.

d) *Z hlediska kulturního*

U stárnoucího člověka se často projevuje stále se prohlubující nedorozumění mezi ním a okolním světem, způsobené vzájemným vzdalováním se „znakovým systémem“.

### e) Z hlediska filozofického

V moderní době smrt a stárnutí vnímají lidé často jako něco, co se týká těch druhých. Ze smrti se stalo jakési tabu. Autor upozorňuje na rozpor mezi stále více akcentovaným „kultem mládí“ a stárnoucí populací.

K. Jaspers (2008) nazývá seniory „lidmi ze staré doby“. Starý člověk často novému světu nerozumí, protože svůj produktivní život trávil v jiných politicko-ekonomických podmínkách a často se staví proti všemu novému.

Z našich psychologů se problematikou hledání smyslu života a sebepojetím seniorů zabývá J. Křivohlavý (2006), který uvádí, že pokud se člověk dostane do situace, v níž nemůže realizovat své základní životní hodnoty, dochází buď k restrukturalizaci jeho hodnotového žebříčku nebo k regresi, která může vyústit až v suicidální jednání. Autor uvádí, že typickým příkladem může být odchod do důchodu, zvláště pro člověka, pro kterého byla práce apriorní hodnotou.

M. S. Peck (1993) se zabývá problematikou integrace ega seniorů. V této souvislosti rozeznává autor následující intrapsychické konflikty stárnoucích osobnosti:

- *Diferenciace ega versus lpění na pracovním zařazení*

Starší lidé se ve větší míře obávají okamžiku ukončení zaměstnání a s tím spojené sociální degradace. Mnoho lidí si vytvořilo svůj sociální status prostřednictvím své profese. Jakmile odejdou do důchodu, či ztratí významnou pozici v pracovním zařazení, tento status klesá. Pro sebepojetí člověka je profesní role velmi důležitá, neboť pracovní úspěch významně potvrzuje jeho hodnotu.

- *Transcedence těla versus zabývání se tělem*

Pro většinu lidí znamená stárnutí zhoršování zdraví a tělesné kondice. Člověk, který považuje fyzickou zdatnost a tělesnou atraktivitu za významný faktor své prestiže, se cítí méněcenným. Spokojenost starého člověka znamená schopnost překonávat tělesné obtíže, umět se povznesť nad známky menší tělesné atraktivity a nižší fyzické kondice nebo nacházet potěšení v aktivitách, při nichž je tělesný výkon poměrně bezvýznamný.

- *Transcedence ega versus zabývání se egem*

Tento konflikt spočívá ve vyrovnání se člověka s faktom, že dříve nebo později nevyhnutelně zemře. Člověk může zmíněný konflikt vyřešit tzv. přesahem, tj. pečováním a zájmem o ty, kteří po něm zůstanou. Přesah může mít pochopitelně i duchovní, či přímo náboženskou dimenzi. Základem životní spokojenosti starého člověka je vysoká sebeúcta za to, co v předcházejícím životě dokázal, a co ještě v současnosti zvládne.

Základní předpoklady sebepojetí seniorů formuluje velmi výstižně V. Satirová (1994, s. 314): „*V každém období svého života, tedy i ve stáří, se můžeme učit milovat sebe, mít vysokou sebeúctu, rozvíjet uspokojivé vztahy, dělat takové činnosti, které nás obohacují, a vážit si života a vesmíru.*“

### 3.3.2 Edukační programy pro seniory

Jednou z možností, jak udržovat adekvátní sebepojetí seniorů, je účast na rozmanitých edukačních programech. Odvoláváme se na Národní program přípravy na stárnutí na období let 2008–2012, který věnuje zvýšenou pozornost kvalitě života ve stáří. Program byl schválen Usnesením vlády ČR č. 8 ze dne 9. 1. 2008 a jeho cílem je „*vytvoření příznivého celospolečenského prostředí a co nejlepších podmínek pro řešení problematiky stárnutí a stáří v ČR, které umožní přijímání rozmanitých společenských, politických*

*a hospodářských opatření, s jejichž pomocí bude možno čelit demografickým změnám společnosti, zejména pak procesu stárnutí populace a které povedou ke změnám postojů a přístupu společnosti k seniorům na všech úrovních a k vytvoření harmonické společnosti pro všechny generace*". Program respektuje jak mezinárodní priority, tak specifické potřeby populace v ČR a je v souladu se závěry 2. Mezinárodního shromáždění OSN o stárnutí i s Regionální implementační strategií EHK.

V rámci tohoto programu se MŠMT obrací na jednotlivé pedagogické fakulty, aby do svých vzdělávacích a výzkumných programů implementovaly tuto problematiku. Na FPE ZČU v Plzni je tento program realizován systematickou přípravou budoucích učitelů, kteří budou u svých žáků v rámci jejich osobnostního a sociálního rozvoje pěstovat pozitivní postoje ke stárnucí populaci a vytvářet pomyslný most mezi mladou a starší generací, a to jak v rámci rodinného, tak profesního klimatu. Součástí naplnění tohoto programu je Univerzita třetího věku, která působí svými edukačními programy přímo na seniory.

### 3.3.3 Výzkum zaměřený na vliv edukačního procesu na sebepojetí seniorů

Longitudinální výzkum prováděný v letech 2010–2012 byl realizován u frekventantů 1. a 2. ročníku U3V v Plzni. Do výzkumu byli zařazeni pouze ti senioři, kteří studovali oba ročníky kontinuálně, bez přerušení. Z původního počtu 312 frekventantů tak bylo do výzkumného šetření zahrnuto 247 respondentů, kteří splňovali výše uvedenou podmítku. Výzkumný vzorek budeme charakterizovat podle pohlaví, věku, stavu, formy soužití a dosaženého vzdělání. Tato demografická charakteristika byla provedena ve spolupráci s organizačním vedením U3V Západočeské univerzity.

Z hlediska rozložení dle pohlaví je jasná dominace žen (81,4 %), což je zřejmě způsobeno odlišným vztahem mužů a žen v seniorském věku ke studiu a k potřebě uspokojování sociálních kontaktů. Věkový průměr celého souboru je 66,0 let, přičemž průměrný věk mužů je 66,5 let a průměrný věk žen je 65,9 let. Nejstaršími respondenty je jeden muž a jedna žena ve věku více než 80 let. 55,6 % respondentů je ženatých či vdaných nebo žijících s druhem s družkou. Rozvedených, svobodných nebo ovdovělých respondentů je 34,0 %. Většina posluchačů žije mimo rodinu svých dětí (kromě 5 %), což odpovídá současnému stavu v populaci. Ve zkoumaném vzorku jsou nejvíce zastoupeni senioři se SŠ vzděláním ukončeným maturitou (69,2 %). Druhou nejčetnější skupinou jsou vysokoškolsky vzdělaní lidé (23,9 %). Ve vzorku jsou zastoupeni pouze 2 senioři se ZŠ a 15 respondentů se SŠ vzděláním bez maturity. Tato skutečnost odpovídá potřebě celoživotního vzdělávání u středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaných jedinců.

#### 3.3.3.1 Edukační program v rámci U3V zaměřený na sebepojetí frekventantů

V rámci čtyřsemestrálního studia psychologie byli studenti seznámeni v prvním semestru s problematikou psychologie osobnosti s přihlédnutím k psychologii člověka středního a zralého věku.

Ve druhém semestru navázala výuka problematikou sociální psychologie zaměřenou především na interpersonální vztahy a komunikaci. Třetí semestr byl věnován otázkám psychopatologie a sociální patologie a cyklus byl ve čtvrtém semestru završen okruhy zaměřenými na sebepoznání a seberízení. Ve všech přednáškách byla akcentována problematika hodnotové hierarchie a sebepojetí. Ve čtvrtém semestru byl výrazný akcent kladen na selfmanagement.

Velmi živá odezva byla na přednášky zaměřené na management stresu a time-management. Mnozí ze seniorů se pochlubili svými aktivitami, druzí zas přiznali, že

by mohli svůj zbytek života využít produktivněji a pozitivněji a pustili se do plánování. V souvislosti s informacemi o 4 kvadrantech řízení času hledali důležité a nedůležité aktivity včetně pověstných „zlodějů“ času a rozhodli se ke změně svého dosavadního životního stylu.

S velkým zájmem byly vyslechnuty i přednášky o komunikaci včetně transakční analýzy a asertivity. Přítomní posluchači měli možnost uvědomit si své komunikační chyby a v souvislosti s posilováním ega hledali možnosti ke zdravému sebeprosazování svých oprávněných požadavků. Velmi pregnantně to vystihuje citát jedné frekventantky: „*Uvědomila jsem si, že ještě nepatřím do starého železa a nemusím si nechat všechno líbit. Budu se snažit vážit si víc sama sebe a od ostatních budu žádat respekt a úctu k mé osobě.*“

V rámci komunikačních cvičení se respondenti učili přijímat a rozdávat „pohlazení“ ve formě úsměvu, vyjádření ocenění, pochvaly apod. Frekventanti si uvědomili, že podstatou mezilidské komunikace je vyhledávání, přijímání a rozdávání těchto pohlazení, která podporují jejich sebeúctu a zdravé sebepojetí.

Edukační program v rámci U3V je v optimálním případě animačním procesem, který lze charakterizovat jako povzbuzování jedinců k činnosti a vede k aktivaci kreativity a objevování vlastní osoby. Jejím cílem je formování hodnotového systému a stimulace nových vzorců chování. Animace je také podněcování touhy po znalostech a realizace zájmové činnosti. Pochopitelně, že u seniorů probíhá proces animace poněkud jinak než u žáků školního věku. Některé rysy tohoto procesu jsou shodné s mladšími jedinci, jiné mají svá specifika. Např. u lidí v seniorském věku již nedochází vlivem animace ke vzniku nových pozitivních hodnot, ale k restrukturalizaci již stávajícího hodnotového systému. Stejně tak rozvoj kreativity se už nevztahuje na získávání nových poznatků a na rozvoj kognitivních funkcí, ale na co nejfektivnější využití těch, které zůstaly zachovány.

### 3.3.3.2 Diagnostikované sebepojetí frekventantů U3V

K diagnostice sebepojetí respondentů jsme použili Baltruschův test kresby postavy a modifikaci Lüscherova barvového testu. Tyto techniky byly doplněny volným rozhovorem a rozborem seminárních prací zaměřených na změny sebepojetí. Projektivní vyšetření a rozhovor byly provedeny na začátku 1. semestru, kontrolní vyšetření, do něhož byl zahrnut i rozbor seminárních a závěrečných prací, bylo provedeno na konci 4. semestru.

Respondenti dostali za úkol nakreslit úplnou lidskou postavu. Po jejím skončení byli vyzváni, aby ještě nakreslili postavu opačného pohlaví. Respondenty jsme upozornili, že se nehodnotí jejich kreslířské dovednosti. Po ukončení kresby jsme se zkoumanými seniory o jejich výtvarném projevu hovořili, takže jsme kresbu doplnili metodou volné explorace.

Při prvním šetření se v kresbě výrazně projevily znaky sníženého sebevědomí (velmi malá postava svého pohlaví umístěná ve spodní části čtvrtky či na jejím okraji, nedostatečné spojení jednotlivých částí těla, což může signalizovat poruchu vlastní integrity a odchylky v sebepojetí, chybění některé části těla, nevykreslený obličej u postavy svého pohlaví, které mohou souviseć s adaptačními potížemi a s apatií). Rovněž se často v kresbě seniorů objevila asymetrická či nápadně malá hlava, což může být výrazem citové lability a adaptačních potíží. Výrazně se v kresbě projevily infantilní prvky osobnosti.

Při druhém šetření se u 70 % zkoumaných jedinců projevily známky zvýšeného sebevědomí a znaky související s citovou labilitou a adaptačními problémy byly méně

markantní (velikost postavy, umístění postavy v prostoru, vedení čar apod.). V kresbách se opět projevily prvky infantilismu, které jsou vývojovým specifikem seniorského věku.

Po vyhodnocení kresby postavy na bázi Baltruschova testu jsme vyzvali respondenty, aby postavy vymalovali pastelkami. I zde se projevil rozdíl mezi prvním a druhým šetřením. Zatímco při prvním šetření převažovaly barvy, které dle Lüscherova barvového testu signalizují depresivní ladění a frustraci (černá, hnědá). Při druhém šetření zkoumané osoby své postavy „vybarvily“. V jejich rejstříku barev převažovala žlutá, která symbolizuje epikurejský přístup k životu, tj. umět se radovat z maličkostí. U některých respondentů byla tato barva doplněna modrou, která vyjadřuje klid a citovou vyrovnanost, a fialovou signalizující potřebu sebeprezentace. Zvýšené sebevědomí se tedy projevilo i v barevném ladění obrázků.

V závěru každého semestru zpracovávali účastníci UTV semestrální práci na zadaná téma. Jako nejobtížnější, ale zároveň nejfektivnější byla z pohledu studentů – seniorů téma zaměřená na sebepoznání a seberozvoj. Jeden citát za všechny: „*Na UTV chodím již 10 let, ale tak nepříjemné téma hodnotit sama sebe jsem ještě nepsala. Pokaždé jsem mohla ke zpracování seminární práce použít chytré knížky, ale ted' to nejde... Celý život si kladu otázky, hodně přemýšlím o tom, kdo vlastně jsem, jaká jsem, jaký je smysl mého života, ale nikdy jsem o tom nemusela psát. Ono je něco jiného myslet si něco pro sebe nebo to napsat – to je úplně jiná dimenze sebepoznání...*“

Z mnoha seminárních prací vyčetli lektori nejen pohnuté životní osudy, ale také rozmanité copingové strategie v souvislosti se stresujícími událostmi. V závěrečném shrnutí a hodnocení písemných prací spolu s posluchači byly některé životní příběhy a jejich řešení diskutovány. Po skončení semináře mnozí přítomní potvrdili, že získali jak inspiraci, tak energii k řešení svých aktuálních životních problémů.

Projektivní vyšetření považujeme za doplňující, ale zajímavý pohled na vliv edukačního procesu na vývoj sebepojetí seniorů.

## 3.4

# Aktivizace seniorů a její role v prevenci syndromu geriatrické křehkosti

Eva Nechlebová

Se stárnutím populace souvisí i potřeba širší nemocniční, ošetřovatelské a sociální péče o seniory. V souvislosti s tím je třeba se zamýšlet, jak zajistit do budoucna možnosti péče o seniory a jak zkvalitnit jejich případný pobyt v nemocničním, nebo sociálním zařízení. Stáří totiž není jen konečnou životní etapou, ale stává se delší a významnější částí života člověka. Seniorský věk nabízí mnoho možností, jak zůstat aktivní a vést smysluplný a aktivní život.

Stárnutí je specifický, nezvratný a neopakovatelný biologický proces, který je univerzální pro celou přírodu. Délka života je geneticky determinována a je specifická pro každý druh (Topinková, Neuwirth, 1995). J. Langmeier a D. Krejčířová (1998) popisují stárnutí jako souhrn změn ve struktuře a funkčích organismu, pokles schopností a výkonnosti jedince. H. Haškovcová (1990) charakterizuje stáří jako přirozené období lidského života. Zdůrazňuje, že stáří není nemoc, ale přirozený proces změn, které trvají celý život.

P. Weber a kol. (2000) uvádí, že stárnutí a stáří je na konci přirozeného vývojového procesu každého člověka. Stárnutí hodnotí jako proces, kdy nastupují v jednotlivých orgánech a na všech úrovních specifické degenerativní, morfologické a funkční změny. K nástupu těchto změn dochází v různou dobu a pokračují různou rychlostí. Tento proces hodnotí jako disociovaný, dezintegrovaný a asynchronní. Rychlosť stárnutí je geneticky kódována a jedná se o multifaktoriální typ dědičnosti. Podle Z. Kalvacha a kol. (2008) je stáří důsledkem a projevem geneticky podmíněných involučních procesů.

Teorie o příčinách stárnutí jsou chápány z různých úhlů pohledu. Mezi nejdůležitější faktory patří biologické změny, sociální a psychologické vlivy.

P. Hladko (2012, s. 35) uvádí, že v období stáří „dochází k ubývání fyzických a duševních sil a postupně se snižuje pracovní aktivita“, což by mělo být spojeno s budováním nového sebepojetí a identity.

Jedním z nejpodstatnějších geriatrických témat koncepčně, klinicky i výzkumně se v posledních letech stala **geriatrická křehkost** (frailty). Zdá se, že by se mohlo jednat o klíčový nástroj k pochopení problematiky a určité specifičnosti geriatrických pacientů. Mezi největší problémy patří pojmová nejasněnost, protože bylo navrženo přes 20 definic. Křehkost může být vnímána několika způsoby:

- *kategorie nezdatnosti a závislosti* – obvykle chápána ve smyslu nezvládání náročnějších aktivit denního života s potřebou podpory v rozsahu pečovatelské péče;
- *nespecifická vulnerabilita* – je chápána jako akumulace funkčního potenciálu zdraví, dispozice pro recidivu, hospitalizace, ztrátu soběstačnosti a zvýšenou potřebu zdravotní péče.

Geriatrickou křehkostí se rozumí věkově podmíněný pokles potenciálu zdraví, zdatnosti, odolnosti a adaptability organismu s kumulací funkčně závažných deficitů a změn zvláště mentálních, zejména apatie, dále pohybových ve smyslu hypomobility, instabi-

lity a nutričních – anorexie a hubnutí. Obecně je křehkost vnímána jako „*kontinuum zdravotního a funkčního stavu, které je opakem vitality*“ (Kalvach a kol., 2008).

Nejdůležitějším způsobem prevence vzniku geriatrické křehkosti je považována osvěta seniorské populace, vyhledávání rizikových osob a průběžné posuzování funkčního stavu seniorky.

### 3.4.1 Aktivizační programy pro seniory

Zdravý senior je schopen plánovat a organizovat své aktivity včetně práce, zábavy a odpočinku sám. Senior, který má oslabené zdraví, poruchu mobility, postižení motoriky, smyslových orgánů a kognitivních funkcí je ve svých aktivitách více či méně limitován. Jeho schopnost účastnit se a uskutečňovat různé aktivity je limitována jeho výkonností a s tím souvisí i motivace k dané činnosti. Čím je výkonnost nižší, tím je menší motivace k činnostem. Dalšími faktory, zda se bude senior účastnit aktivit, jsou i osobnostní vlastnosti jako je houževnatost, odolnost proti zátěži, práh bolesti, ale také vlastnosti prostředí jako stimulace nebo omezování, tvůrčí potenciál atd. „*Čím je větší fyzické anebo duševní omezení v důsledku zdravotního stavu, tím je důležitější podpůrná funkce prostředí*“ (Kalvach a kol., 2004, s. 436).

Velké množství seniorů si do vyššího věku zachovává soběstačnost, aktivity i denní programy včetně společenského života i seberealizace. Část seniorů se bohužel dostává do problémů a izolace. Výsledkem je frustrace a deprivace a následkem toho je selhávání v řešení svých záležitostí. Z. Kalvach a kol. (2004, s. 437) upozorňují na nebezpečí rozvoje tzv. „*spirály neschopnosti a neúspěšnosti*“, kdy nedostatek příležitostí posiluje neschopnost a ta připravuje člověka o další příležitosti. To znamená, že dosahují horších výsledků, než na jaké mají předpoklady. Týká se to seniorů zdravých i nemocných (včetně demence), kdy zůstává nevyužitý potenciál. Důsledkem je negativní sebehodnocení a rezignace.

Vhodnými aktivitami pro seniory jsou zejména aktivity v přírodě (outdoorové), a to nejen pro komplexní podporu pohybu u seniorky, ale i z hlediska prevence sociální izolace a podpory pozitivního myšlení a prožívání, neboť kontakt s přírodou je velmi důležitou součástí celkové pohody člověka. Mezi aktivity v přírodě vhodné pro seniory zařazujeme například turistiku, severskou chůzi (nordic walking), chůzi na lyžích, jízdu na kole. Při realizaci řízených skupinových aktivit v přírodě je možné využít rovněž prvků dobrodružné terapie (Šauerová, 2010).

Aktivity, které jsou součástí programu, musí být smysluplné a udržovat fyzické, mentální, společenské a emoční schopnosti seniorů. Důležitá je pestrost programů, kterou zajistí důkladné plánování činností. Vytváření programů je podle individuálních potřeb seniorů a velmi vitaná je aktivní spolupráce. Plán aktivit se má stanovit předem. Senioři dělají přednost tomu, když jsou o akcích informováni dopředu. Zároveň je možné vyhodit některé dny pro pravidelné činnosti – senioři mají rádi určitou rutinu, zvyknou si účastnit se pravidelně. Pozor však na opakování činností, protože může začít nudit seniory i organizátory. Místo, kde se aktivity konají, by mělo být snadno a bezpečně dostupné a bezbariérové (Rheinwaldová, 1999).

### 3.4.2 Experimentální výzkum vlivu aktivizačního programu na zdravotní a psychický stav seniorů

Cílem experimentu bylo zjistit, zda se u skupiny hospitalizovaných seniorů, kteří se účastnili pravidelného aktivizačního programu v doléčovacím nestátním zdravotnickém zařízení Nemocnice Měšice, zlepšil vlivem aktivizačních programů zdravotní a psy-

chický stav a kognitivní funkce. Kontrolní skupinu tvořili hospitalizovaní senioři, kteří se programu neúčastnili. Další referenční skupinou byli nehospitalizovaní senioři. Tato skupina byla vzorkem stejně starých seniorů, kteří žijí samostatně. Celkový počet pacientů v nemocnici byl 100 v průměrném věku 79,5 let. Žen bylo 73 v průměrném věku 83,2 let. Ženy, účastnící se aktivizačních programů, byly v počtu 20 v průměrném věku 82,8 let. Ženy, které se neúčastnily, byly v celkovém počtu 53 v průměrném věku 83,4 let. Mužů bylo celkově 27 v průměrném věku 69,3 let. Mužů, kteří se účastnili aktivizačních programů, bylo celkem 8 v průměrném věku 75,5 let a neúčastnících se mužů bylo 18 v průměrném věku 66,7 let.

Výzkumná skupina byla vybrána proto, že ačkoliv jsou na její straně výrazné handicap, tak u této skupiny má realizace aktivizačních programů nesmírný význam. Zároveň autorka chtěla ověřit, zda skutečně i ve zhoršeném zdravotním stavu dojde k pozitivnímu posunu.

Hlavním kritériem byla schopnost zúčastnit se programu. Výběr pacientů byl proveden na základě lékařského doporučení prof. MUDr. Oskara Andryška, DrSc. a ošetřujících lékařů. Účast na aktivizačních programem byla dobrovolná. Někteří pacienti byli schopni samostatně docházet do aktivizační místonosti, někteří s pomocí opěrných pomůcek a vozíčků s dopomocí.

K získání dat bylo využito standardizovaných metod, pro objektivizaci aktivizačních programů byly použity následující nástroje:

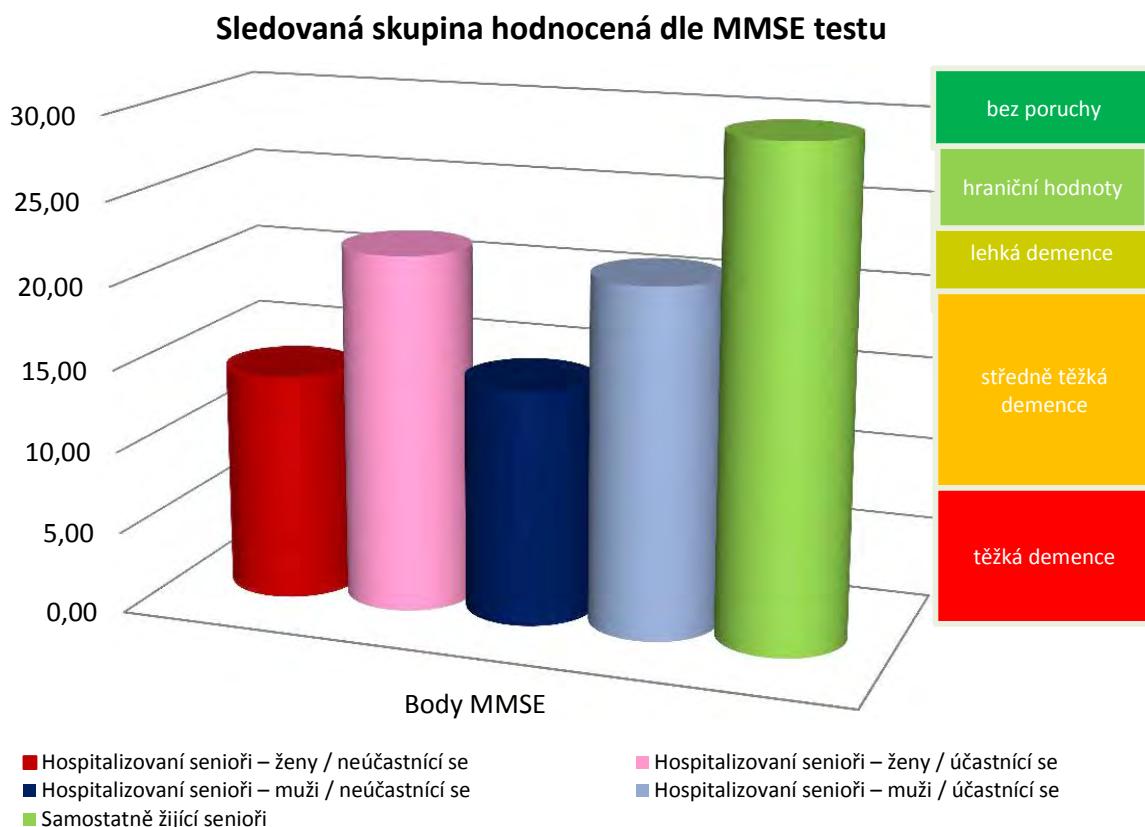
- pro hodnocení kognitivních funkcí a psychického stavu Mini Mental State Examination dle Folsteina – MMSE;
- pro zjištění indexu kvality života dotazník SF-36 (Index Quality of Life Short Form – Ware, Sherbourne). V tomto testu se hodnotí dvě části: zdravotní stav (fyzické zdraví) a psychické zdraví.

Tyto testy byly využity z důvodu jejich prověřené validity, reliability a sensitivity. Další z důvodů výběru testů byla také jejich česká standardizovaná verze s vysvětlením pojmu, vyhodnocení i jejich využitím v praxi.

Program byl realizován ve spolupráci s panem prof. MUDr. Oskarem Andryškem, DrSc. Náplní besed byl například poslech hudby, dále pak promítání filmů různých žánrů, diskuse o knihách a o současných významných událostech. Nedílnou součástí byly i fyzické aktivity jako je rozviciení nebo dechová gymnastika. Velmi oblíbenou součástí byla i reminiscenční terapie. Při každé besedě byl zapsán seznam účastnících se pacientů a sledoval se účinek aktivizačních programů na zdravotní stav pacientů. Účast na aktivizačních programech byla pacientům doporučena, ale byla dobrovolná a mnoho pacientů mělo o aktivizační programy zájem a aktivně se jich účastnilo.

#### *Hodnocení kognitivních a psychických funkcí sledovaných pacientů pomocí testu Mini-Mental State Examination*

Hodnoty testu kognitivních funkcí a psychických funkcí Mini-Mental State Examination souvisí s obecnou provázaností věku, zdraví a kognitivních funkcí – čím je člověk starší a nemocnější, tím je jeho duševní výkonnost nižší. V našem testovaném souboru bylo rozložení hodnot MMSE (Obr. 3.1) v rozmezí středně těžké demence až po stav bez poruchy, což není překvapivé, neboť zahrnoval jak seniory zcela zdravé a účastníci se pracovního procesu, tak na druhé straně seniory se závažnými problémy.

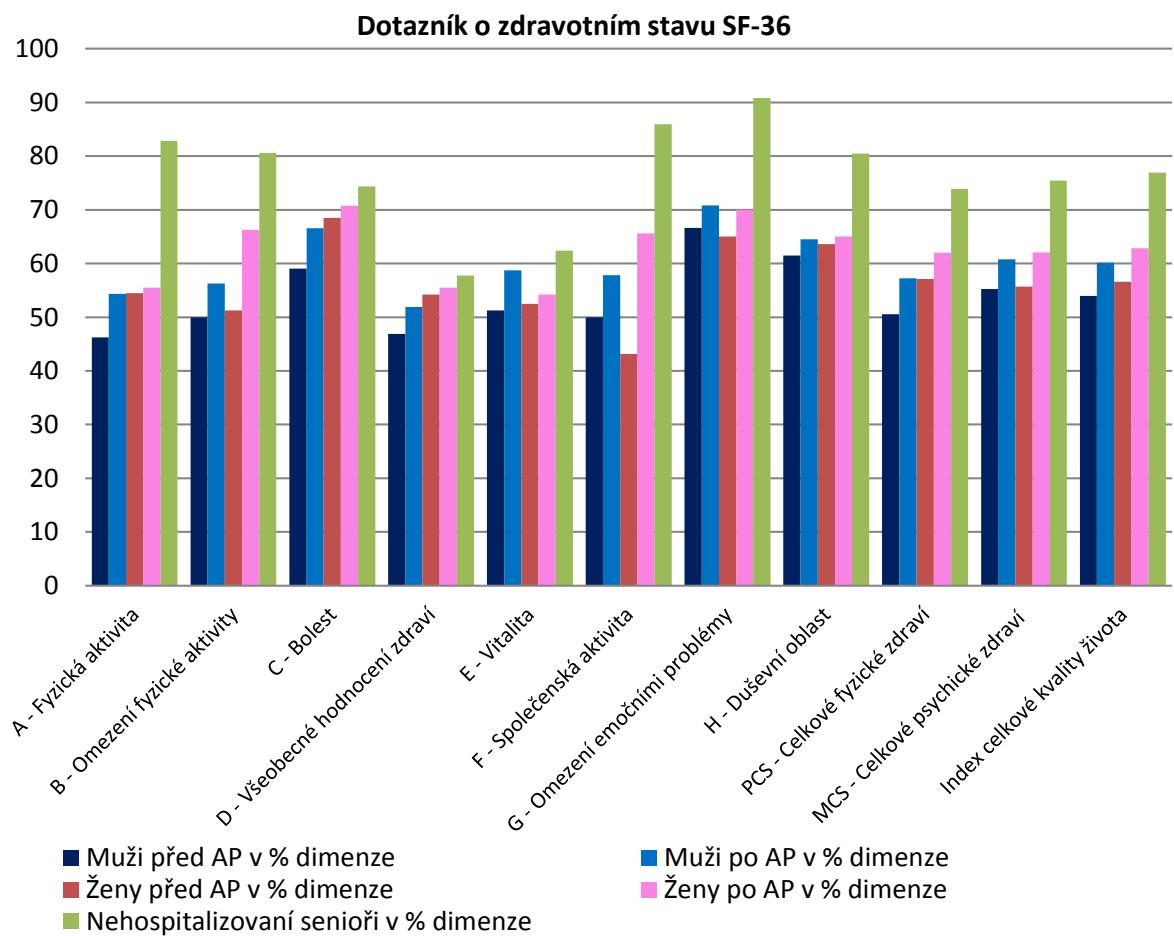


Obrázek 3.1. Hodnocení psychických a kognitivních funkcí (pomocí MMSE) u sledovaných souborů

#### *Hodnocení funkčního stavu sledovaných pacientů pomocí dotazníku SF-36*

Popularita dotazníku SF-36 spočívá ve stručnosti a komplexnosti dotazníku, za problematické je považováno omezení detailního popisu charakteru obtíží jednotlivé osoby. Dotazník zahrnuje celkem 36 otázek v osmi podkapitolách problémů. Těchto osm kapitol je shrnuto do dvou hlavních částí celkové fyzické zdraví a celkové psychické (mentální) zdraví. Při vyhodnocení dotazníku platí, že čím je vyšší hodnota v %, tím je lepší vnímání zdravotního a psychického stavu.

Výstupy sledování kvality života podle dotazníku SF-36 (Obr. 3. 2) ukazují, že senioři, kteří byli hospitalizováni, dosahují v subjektivním hodnocení kvality života celkově nižšího počtu bodů v jednotlivých dimenzích, než nehospitalizovaní senioři. Aktivizačním programem došlo u hospitalizovaných k celkovému zlepšení stavu, ve všech dimenzích, kterému odpovídá i celkové zlepšení Indexu celkové kvality života o 6 procentních bodů. Experiment již ve svém průběhu potvrzoval základní předpoklady s některými zajímavými poznatkami a závěry, využitelnými v klinické praxi. Pravidelná práce s pacienty nás průběžně přesvědčovala, že aktivizační programy s pacienty mají smysl, neboť je dokáží přimět k psychické a částečně i fyzické aktivitě. Tato aktivita se následně projevila i pozitivní změnou ukazatelů MMSE a SF-36.



Obrázek 3.2. Srovnání zdravotního stavu u všech probandů před a po aktivizačních programech

## 3.5

# Poskytování logopedické intervence v domovech pro seniory

Petr Kopečný, Jiřina Klenková

Je nesnadné označit hranici počátku stáří a tak určit člověka v seniorském věku, neboť stárnutí je velmi individuální, proměnlivý a asynchronní proces, který nezasahuje celý organismus a všechny jeho funkce rovnoměrně (Mühlpachr, 2004). Za seniory se však obvykle považují osoby ve věkových kategoriích nad 65 let, rozlišování jsou často také mladší a starší senioři, mezi nimiž stojí věková hranice přibližně v rozmezí 75. až 80. roku věku (Slowík, 2010).

Úroveň komunikačních schopností jedince ovlivňuje a určuje míru jeho začlenění do všech struktur sociálních vazeb. Narušení v oblasti komunikace se může negativně odrážet jak v samotném komunikačním záměru osoby, tak také ve způsobu navazování komunikace ze strany komunikačního partnera. V současné logopedii lze sledovat významné tendenze a snahy o rozvoj komunikačních schopností jedinců všech věkových skupin, tedy i osob v seniorském věku, s cílem jejich maximálního začlenění do běžného života a především usnadnění komunikace nezbytné pro každodenní činnosti.

Jaký je však současný stav poskytování podpory komunikačních schopností jedinců žijících v domovech pro seniory prostřednictvím logopedické intervence? Pro přiblížení situace v dané oblasti je třeba zaměřit se na uzlové body ovlivňující realitu uplatňování logopedické intervence v těchto zařízeních.

### 3.5.1 Sociální služby pro seniory

Osobám v seniorském věku a jejich rodinám je nabízen systém legislativně ukotvených sociálních služeb skrze zákon o sociálních službách (č. 108/2006 Sb. ve znění pozdějších předpisů). Zmíněný zákon upravuje podmínky poskytování pomoci a podpory fyzickým osobám v nepříznivé sociální situaci, dále podmínky pro vydání oprávnění k poskytování sociálních služeb, výkon veřejné správy v oblasti sociálních služeb a předpoklad pro výkon činnosti v sociálních službách (Bartoňová, Vítková, 2007).

Sociální služby zahrnují sociální poradenství, služby sociální péče a služby sociální prevence. Zákon o sociálních službách definuje služby sociální péče jako nápomoc osobám při zajištění jejich fyzické a psychické soběstačnosti s cílem umožnit jim v nejvyšší možné míře zapojení do běžného života společnosti. Do kategorie služeb sociální péče spadají pečovatelská služba, podpora samostatného bydlení, centra denních služeb, denní a týdenní stacionáře, domovy pro osoby se zdravotním postižením a domovy pro seniory. Podle uvedeného zákona poskytují domovy pro seniory pobytové služby osobám, které mají sníženou soběstačnost z důvodu věku a jejichž situace vyžaduje pravidelnou pomoc jiné osoby.

### 3.5.2 Narušení komunikačních schopností u seniorů

Současná česká i zahraniční logopedie se soustředí na jedince ve všech etapách jeho života, v centru jejího zájmu stojí komunikační schopnost jakožto individuální schop-

nost vědomě používat jazyk jako složitý komunikační systém znaků a symbolů při promluvě ve všech formách a její narušení. O narušené komunikační schopnosti hovoříme tehdy, jestliže jedna nebo více jazykových rovin současně působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru jednotlivce. Jedná se o foneticko-fonologickou, lexikálně-sémantickou, morfologicko-syntaktickou a pragmatickou jazykovou rovinu (Lechta, 2010).

V seniorském věku se objevují četné komunikační těžkosti, obvykle se jedná o fyziologické zvláštnosti související s věkem a týkající se změny výšky a síly hlasu, jeho kvality a flexibility (Krahulcová a kol., 2002). Onemocnění, která bývají spojena s narušenou komunikační schopností, objevující se jako nepřirozený a nefyziologický projev, spadají pod skupinu degenerativních onemocnění. Řadíme mezi ně Alzheimerovu a Parkinsonovu chorobu, dále chorobu Wilsonovu a Huntingtonovu, Friedrichovu ataxii či roztroušenou sklerózu, kteréžto do výrazné míry ovlivňují komunikační schopnost jedince (Love, Webb, 2009). Některé výzkumy potvrzují vysokou frekvenci výskytu narušené komunikační schopnosti, jehož příčinou je až u 70 % seniorů více než jedno postižení (Worral, Hickson, 2003).

K. Neubauer se dlouhodobě zabývá poruchami řeči u dospělých osob, terminologicky vymezuje skupinu získaných neurogenních poruch řečové komunikace a poukazuje na skutečnost jejich prevalence také u starších jedinců. Za příčiny vzniku uvedených poruch považuje především cévní onemocnění mozku, traumatické postižení centrálního nervového systému, nádory a infekce CNS, již zmíněná degenerativní onemocnění CNS či demenci (Neubauer, 2007b), kdy například ve skupině osob po cévních mozkových příhodách je uváděno 20 až 33 % případů spojených se vznikem poruchy řečové komunikace, u 10–18 % osob se navíc porucha objeví později v průběhu vývoje onemocnění (Cséfalvay, Traubner, 1996).

Je zřejmé, že narušená komunikační schopnost často vede ke zhoršování kvality života a nezřídka také k postupné ztrátě nezávislosti. Kromě uvedených závažných příčin poruch řeči však popisuje A. Pokorná (2010) také další skutečnosti, které tvoří bariéry v komunikaci se seniory. Mezi interní bariéry zařazuje obavu z neúspěchu, negativní emoce, nepřipravenost či fyzické nepohodlí, za externí bariéry označuje vyrušení další osobou, hluk, vizuální rozptylování, neschopnost naslouchat či komunikační zahlcení. Úkolem logopeda by mělo tedy být sledovat osobu nejen z hlediska jeho onemocnění, ale také z pohledu jednotlivých faktorů ovlivňujících komunikaci, a uvědomit si jejich součinnost při dosahování úspěchů v rozvoji komunikační schopnosti jedince.

### 3.5.3 Logopedické intervence v rámci resortu práce a sociálních věcí

Logopedická intervence jako proces logopedické diagnostiky, terapie a prevence se v České republice uskutečňuje v rámci rezortu školství, zdravotnictví a práce a sociálních věcí. V rezortu práce a sociálních věcí je logopedická intervence součástí komplexní rehabilitace klientů v zařízeních služeb sociální péče. Logoped zde rozvíjí komunikační schopnost podle možností a schopností klienta, má možnost aplikovat systémy alternativní a augmentativní komunikace (Mlčáková, 2011). Uplatňování systémů náhradní komunikace pokládá za přínosné i německý speciální pedagog M. Grohnfeldt (2001) a uvádí, že možnost dorozumívat se prostřednictvím alternativní komunikace může značně rozšířit a zlepšit kvalitu života dospělých osob.

Lze oprávněně odhadovat, že poskytování logopedické intervence v rezortu práce a sociálních věcí není záležitostí samozřejmou a obvyklou. Aktivní péče o zachování a rozvoj řečové komunikace u osob v péči domovů pro seniory, domovů pro osoby

se zdravotním postižením a dalších zařízení sociálních služeb je na minimální úrovni a představuje jedno z nejméně rozvinutých míst poskytování logopedické intervence v České republice (Neubauer, 2007a).

### 3.5.3.1 *Analýza současného stavu v České republice*

Hlavním cílem dílků studie deskriptivní povahy realizované v období únor až květen 2012 bylo analyzovat současný stav poskytování logopedické intervence jedincům žijícím v domovech pro seniory na území České republiky.

Mezi parciální cíle šetření patřila zejména evaluace přístupů vedoucích pracovníků domovů pro seniory k uplatňování speciálně pedagogické podpory, shrnutí nejčastějších forem realizované logopedické intervence v zařízeních a zhodnocení logopedické intervence jako součásti individuálních plánů uživatelů.

Pro dosažení stanovených cílů byl zvolen design kvantitativně orientovaného výzkumného šetření. Pro sběr dat bylo využito techniky dotazníku. Vytvořeny byly dva dotazníky vlastní konstrukce, jeden byl určen vedoucím pracovníkům domovů pro seniory, druhý logopedům v těchto zařízeních působícím. Dotazník pro vedoucí pracovníky se s ohledem na minimalizaci časové náročnosti skládal celkově z 18 položek, dotazník pro logopedy celkem z 27 položek. Nástroj byl ověřen v předvýzkumném šetření na vzorku deseti do hlavního souboru nezahrnutých respondentů. Součástí předvýzkumu bylo také uskutečnění rozhovorů s participanty, kteří se vyjádřili k obsahovým i formálním stránkám dotazníku, komentované nedostatky byly posléze odstraněny.

Elektronickou cestou byly distribuovány respondentům e-maily s průvodním oslovením ve formě žádosti o spolupráci na realizaci výzkumného šetření a dvěma odkazy na webové dotazníky – pro vedoucího zařízení a pro logopeda – s prosbou o zprostředkování (přeposlání) dotazníku logopedce či logopedovi, pokud v zařízení působí. E-mailové adresy do jednotlivých zařízení byly extrahovány z Registru poskytovatelů sociálních služeb (2007), umístěného na webových stránkách Ministerstva práce a sociálních věcí České republiky k datu 12. března 2012 (povinnost zapsat se do registru vyplývá ze Zákona o sociálních službách č. 108/2006 Sb., ve znění pozdějších předpisů). Celkově bylo odesláno 490 e-mailů s odkazy na webové dotazníky.

Do šetření bylo celkem započítáno 156 vedoucích pracovníků zařízení a 5 logopedů, kteří dotazník vyplnili. Návratnost dotazníku pro vedoucí pracovníky činí přibližně 32 %, v souvislosti s velikostí základního souboru lze tento vzorek považovat za relevantně reprezentativní.

Výrazný nepoměr je možno spatřovat v pohlaví respondentů (78 % žen), který lze přičíst situaci v oboru, kde tradičně převažují ženy. Průměrný věk respondentů činí 45,3 roku. Přibližně 46 % pracovníků ve vedoucích pozicích domovů pro seniory má vysokoškolské vzdělání magisterského stupně, 21 % stupně bakalářského, 23 % středoškolského, 6 % respondentů absolvovalo vyšší odbornou školu, 5 % postgraduální stupeň studia.

Z celkového počtu 156 vedoucích pracovníků uvedlo 25 (16 %) přítomnost poskytování logopedické intervence v zařízení, 84 % respondentů vyjádřilo absenci logopedické intervence. Vzdělání vedoucích pracovníků v oblasti speciální pedagogiky lze považovat za významný prvek v pojetí logopedie jako důležité součásti komplexní rehabilitace klientů. Téměř dvě třetiny pracovníků ve vedoucích pozicích domovů pro seniory nemá žádné speciálně pedagogické vzdělání (63,4 %), desetina vedoucích pracovníků navštěvovala střední školu pedagogického směru (10,5 %), kde se s problematikou oboru speciální pedagogika setkali. 14 vedoucích úspěšně ukončilo bakalářské studium

v oboru speciální pedagogika (8,7 %), 13 stupeň magisterský (8,1 %). 10 respondentů uvedlo jiné speciálně pedagogické vzdělání (6,2 %), přičemž se ve většině případů jednalo o kurzy dalšího vzdělávání. 4 respondenti absolvovali postgraduální stupeň studia speciální pedagogiky (2,5 %), jeden vedoucí pracovník úspěšně ukončil kurz speciální pedagogiky v rámci celoživotního vzdělávání (0,6 %).

V souvislosti s uplatňováním komplexní rehabilitace klientů bylo zjištováno, které speciálně pedagogické terapie jsou v domovech pro seniory nabízeny. Nejčastěji se realizuje ergoterapie (88 %), hojně se vyskytuje také muzikoterapie a zooterapie (téměř shodně v 67 % zařízení), dále jsou využívány prvky bazální stimulace a arteterapie (v 57 a 44 % zařízení) a jiné formy terapií – především reminiscenční či pohybové terapie (13 %). Dramaterapie se objevuje v 6 % zařízení. Ve třech procentech případů není prováděna žádná speciálně pedagogická terapie.

Nástroj byl za účelem šetření dále větven. Vedoucí domovů pro seniory, kteří uvedli existenci pozice logopeda v zařízení, byli dotazováni, do jaké míry považovali při výběru logopeda za důležité kritérium délky praxe. Z 25 respondentů jich 7 považuje toto kritérium za nezbytné, 10 za velmi důležité, 2 za málo důležité a 6 za nedůležité. Kritérium osobního zájmu uchazeče hodnotí ze stejného počtu respondentů 13 za nezbytné, 11 za velmi důležité, ani jeden za málo důležité a jeden za nepodstatné.

Na otázku „Co Vás přimělo k zavedení logopedické intervence ve Vašem zařízení?“ zvolil shodný počet vedoucích pracovníků odpověď častý výskyt poruch komunikace a nutnost odborného logopedického vedení klientů (41 %). Pro téměř jednu pětinu pracovníků ve vedoucích pozicích domovů pro seniory znamená přítomnost logopeda zvýšení prestiže zařízení (19 %), 15 % respondentů bylo zavedení logopedické intervence doporučeno kolegou, 11 % bylo inspirováno v jiném zařízení podobného typu, 7,4 % uvádí jiné důvody, v jednom případě byla logopedická intervence zavedena již před nástupem vedoucího do této pozice.

Ze 131 vedoucích pracovníků, kteří uvedli absenci logopedické intervence v jejich zařízení, drtivá většina (96 %) nezná jiný domov pro seniory, kde by logopedická intervence poskytována byla. Bylo analyzováno, do jaké míry by pro vedoucí domovů pro seniory bylo v různých oblastech zavedení logopedické intervence přínosem. Z hlediska rozšíření speciálně pedagogické péče v zařízení by pro 27 % bylo přínosem velkým, avšak polovina by ji považovala za málo přínosnou, 23 % vedoucích pracovníků v logopedické intervenci nespatřuje přínos žádný. Zavedení logopedické intervence bylo podle 36 % vedoucích pracovníků velkým přínosem pro zvýšení prestiže zařízení, 41 % z nich uvádí přínos malý, 23 % respondentů nevidí přínos žádný. Přibližně polovina vedoucích pracovníků (52 %) spatřuje velký přínos logopedie v rozvoji komunikační schopnosti klientů, 40 % by ji hodnotilo jako málo přínosnou, pro 8 % dotazovaných by logopedická intervence v této záležitosti nebyla přínosem. 46 % vedoucích pracovníků vidí v logopedii velkou možnost rozšíření týmové spolupráce v zařízení, pro 41 % respondentů je však tato možnost malá, pro 13 % žádná. Názory pracovníků ve vedoucích pozicích domovů pro seniory na míru přínosnosti zřízení logopedické intervence z hlediska navázání spolupráce s dalšími odborníky a z hlediska možnosti usnadnění komunikace mezi klienty a pracovníky je možno interpretovat velmi podobně. Přibližně 62 % vedoucích domovů pro seniory považuje navázání spolupráce s jinými odborníky i možnost usnadnění komunikace klientů s pracovníky za velmi přínosné. Pro třetinu respondentů by bylo zavedení logopedie ve zmíněných oblastech přínosem malým, pro 7 % přínosem žádným.

Za hlavní důvod absence logopedické intervence v domovech pro seniory lze považovat nedostatek finančních prostředků pro zřízení pozice logopeda (53 %) a upřed-

nostřování jiných forem speciálně pedagogické péče (23 %). Téměř pětina vedoucích pracovníků domovů pro seniory zmiňuje jiné důvody (nejčastěji nedůležitost pozice logopeda či vysoký věk klientů). Nezájem o místo logopeda ze strany samotných logopedů uvedla 4 % respondentů. Neodpovídající vzdělání uchazečů a nedostatečná délka praxe logopedů se objevila shodně v jednom případě.

Z 25 domovů pro seniory s existencí pozice logopeda se navrátilo 5 vyplněných dotazníků pro logopedy (5 žen). Jejich průměrný věk je 37,6 let. Za předpokladu, že všech 25 vedoucích pracovníků předalo odkaz s webovým dotazníkem svým logopedům, můžeme operovat s 20 % návratnosti dotazníků pro logopedy. Nízká návratnost může souviset se skutečností výrazného nepoměru mezi zařízeními poskytujícími a neposkytujícími logopedickou intervenci, tedy s vysokým počtem zařízení, v nichž logopedická intervence absentuje.

Logopedky uvedly přibližnou délku trvání jedné logopedické intervence u svých klientů. Dvě se přiklonily k možnosti 16–30 minut, dvě k variantě 31 minut až jedna hodina, jedna logopedka intervenuje čtvrt hodiny a méně. Všech pět dotazovaných poskytuje individuální formu logopedické intervence, dvě z nich uplatňují i formu skupinovou.

Ze systémů náhradní komunikace využívají tři logopedky nejčastěji pictogramy, tři pracují s VOKS (Výměnný obrázkový komunikační systém), jedna s počítačovým programem Mentio. Tři respondentky neuplatňují žádnou formu alternativní komunikace se svými klienty.

Individuální plánování v sociálních službách se stalo nedílnou součástí moderního pojetí sociálních služeb. Chápeme-li individuální plán každého uživatele jako nástroj napomáhající osobnostnímu rozvoji zahrnující komplexní péči a zohledňující uživatelské reálné možnosti, můžeme v ideálním případě nahlížet na logopedickou intervenci jako na plnohodnotnou součást takového plánu. Čtyři dotazované logopedky uvádí, že logopedická intervence je zavedena do individuálního plánu jejich klientů, přičemž ve všech případech spadá do oblasti výchovných, vzdělávacích a aktivizačních činností. Na tvorbě individuálního plánu svého klienta se však přímo spolupodílí pouze jedna logopedka.

Z výsledků šetření vyplynulo, že logopedická intervence je poskytována v necelé pětině domovů pro seniory v České republice. Vedoucí pracovníky domovů pro seniory k zavedení logopedické intervence vede nejčastěji vědomí nutnosti odborného logopedického vedení klientů a častý výskyt narušené komunikační schopnosti. Pro téměř pětinu vedoucích pracovníků domovů pro seniory znamená přítomnost logopeda v zařízení zvýšení prestiže. Všechny logopedky působící ve zmiňovaných zařízeních uplatňují formu individuální logopedické intervence, která je ve většině případů zahrnuta do individuálního plánu uživatele.

Realizované deskriptivní šetření ukázalo, že důvodem absence poskytování logopedické intervence v domovech pro seniory je ve více než polovině zařízení především nedostatek finančních prostředků, čtvrtina domovů pro seniory před logopedii upřednostňuje jiné formy speciálně pedagogické péče. Výsledky dílčího výzkumu však naznačují, že zavedení logopedické intervence v zařízení by podle více než poloviny vedoucích pracovníků bylo velkým přínosem pro navázání spolupráce s dalšími odborníky, v možnosti usnadnění komunikace mezi klienty a pracovníky zařízení a v rozvoji komunikačních schopností klientů.

Zařízení sociálních služeb poskytují ambulantní i pobytové služby osobám, které mají sníženou soběstačnost z důvodu věku nebo zdravotního postižení a jejich situace vyžaduje pravidelnou pomoc jiné osoby. V domovech pro seniory žijí také osoby s častým narušením v oblasti komunikace a systematickou logopedickou péčí o tyto

jedince lze považovat za žádoucí. Problematika poskytování logopedické intervence osobám s narušenou komunikační schopností žijícím v zařízeních sociálních služeb je však prezentována poněkud řídce. Aktuální trendy současné logopedie objevující se i v literatuře zahraniční provenience však jasně deklarují nezbytnost realizování ucelené speciálně pedagogické podpory u všech věkových skupin.

## 3.6

# Význam edukačních programů pro seniory v prevenci aktivního stáří

Markéta Šauerová

Aktivní přístup k vlastnímu životu tvoří nezbytnou součást duševní a fyzické pohody člověka ve všech životních etapách. Aktivnímu přístupu je však třeba se učit od raného dětství, působí na nás okolní vzory, formy rodinné i školní edukace, volba strategií k řešení náročných životních situací v dospělém věku. Jeho nedílnou součástí je utváření vlastní životní filozofie, v níž má své přední místo aktivní přístup k životu, volba programů, které nám mohou pomoci v překonávání změn, které s sebou jednotlivé etapy života člověka přinášejí, a to zejména v seniorském věku.

Obsah a způsob prožívání vývojové etapy stáří jsou dány obsahem a stylem celého našeho života, proto je velmi důležité se na tuto etapu vhodně připravovat a věnovat jí pozornost ještě v době, kdy se cítíme dostatečně silní a mladí. Jak uvádí P. Hladko (2011, s. 263), se snižující se pracovní aktivitou se jedinci musí zaměřit na rozvíjení „sebeobrazu a sebepojetí, jež jsou nezávislé a oddělené od zaměstnání a profesního života“. Pro pozdní dospělost je však podle uvedeného autora spíše typické zaměření pozornosti na udržování zaměstnaneckého statusu, příp. zvažování pracovních představ a vyhlídek do budoucnosti. Jen někteří jedinci si připouští ubývání fyzických a duševních sil a plánují odchod do důchodu, který představuje reálné odpoutání od pracovního života (Hladko, 2012, s. 35–36). Bohužel v období dospělosti si mnozí nepřipouští možné obtíže, které se seniorským věkem mohou přijít a nevěnují preventivním programům, směřovaným k mobilizaci lidského potenciálu, k podpoře dostatečné soběstačnosti a aktivního života, dostatečnou pozornost.

Důraz na podporu aktivního života ve stáří je vyvolán významnými demografickými změnami ve struktuře obyvatelstva. Se změnami demografické křivky, která ukazuje prodlužování střední délky života obyvatelstva, souvisí rovněž i prognózování vývoje struktury jednotlivých domácností podle počtu členů. Podle prognózy Ministerstva pro místní rozvoj bude do roku 2030 významně narůstat počet jednočlenných a dvoučlenných domácností. Počet vícečlenných domácností však bude klesat podle prognózy již v tomto desetiletí. Závažnost přibývání počtu domácností jednotlivců spočívá pak zejména v tom, že ve skutečnosti přibývá jedinců skutečně osamělých, zbavených životního a citového zázemí nebo přímo opory v době životních krizí.

Dalšími závažnými prognostickými daty jsou údaje týkající se předpokládaného nárůstu nesoběstačných seniorů. Ze současného počtu 300 tis. se předpokládá nárůst nesoběstačných seniorů na 625 tis. v roce 2060 (Mužíková, 2012).

Jak upozorňuje M. Štilec (2004), v naší společnosti máme ve výchově ke stáří značné rezervy, jež vyplývají ze současného společenského klimatu. Nejen mladí, ale i většina osob středního věku o stáří mnoho neví a ani se o tuto etapu života v dostatečné míře nezajímají (viz výsledky průzkumu uveřejněného dále v textu). Pro řadu lidí je stáří velmi vzdálené a prakticky neuchopitelné a nemají žádnou konkrétní představu, jak by sami mohli změny související se stářím jakkoliv ovlivnit. Stáří je v současné

společnosti chápáno jako nutné zlo, a toto zlo je přijímáno jako nevyhnutelná součást celého životního cyklu.

Zcela primární význam má pro změnu tohoto postoje společnosti nahlížení edukace seniorů v biodromálním kontextu (blíže Veteška, 2011). Tento přístup představuje pohled na životní cestu jedince z hlediska jeho osobního rozvoje a v rámci celoživotního vzdělávání akcentuje pomoc občanům k aktivnímu využívání možností a pobídek, k převzetí odpovědnosti za vlastní rozvoj (Šauerová, 2010a) a k efektivnímu naplňování cílů.

V rámci edukace seniorů je nezbytné zaměřit pozornost zejména do oblasti motivace této cílové skupiny k zapojení do různě orientovaných vzdělávacích a pohybových aktivit, a to především v té skupině, kde senioři ještě nepocitují příznaky stárnutí a význam takových aktivit podceňují. Vhodnou a včasné péčí můžeme minimalizovat množství seniorů, kteří se dostanou do fáze pasivity a rezignace, do fáze, v níž si již přejí jen brzy umřít a veškeré snahy okolí o zlepšení jejich dosavadního života negují s poukazem na nesmyslnost jakýchkoliv aktivit (blíže in Šauerová, 2009).

Velmi podstatné je zdůraznit, že nejdůležitějším cílem každého geriatrického edukačního programu není prodloužení života, ale především dosažení pocitu dobrého bytí, tedy **zlepšení kvality života** stárnoucí populace, odklon od filozofie chápající stáří jako nemoc, jako něco, čemu by bylo nejlepší se ve svém životě zcela vyhnout a protože to nelze, je nutné trpět. Stále více převládá odborný názor, že lidé by mohli ve většině případů prožít závěrečnou etapu života lépe, důstojněji a plnohodnotněji než doposud. Tím je míněna hlavně soběstačnost, relativní nezávislost v samoobslužnosti a z toho vyplývající pocit radosti ze života, bez ohledu na věk (Štilec, 2004).

Při koncipování programů je třeba mít zároveň na paměti, že edukace seniorů musí kromě funkce preventivní plnit komplexně i funkci rehabilitační, adaptační, relaxační, mezigeneračního působení a kultivační (Haškovcová, 1990). Proto je podstatnou součástí edukačních programů podpora konstruktivních strategií vyrovnávání se se stářím a eliminace dalších, méně vhodných či naprostě nevhodných strategií (blíže in Reichardová a kol., 1962).

Volba vhodné strategie souvisí s celkovou životní filozofií člověka a jeho optimismem. Ten si lze dle D. Mahoneyho a R. Restaka (2000) v průběhu života cíleně osvojit. Budeme-li se usilovně snažit o optimistické chování, upevníme ho v sobě a stane se naším postojem ke všemu kolem. Svá tvrzení podporují výzkumy, že náš mozek přijme pověl, že všechno dobře dopadne. Na podobném principu funguje i např. metoda neurolingvistického programování (blíže např. Šauerová, 2011; Hanzelínová, 2006).

Význam **optimismu i smysluplnosti** v celém životním cyklu zdůrazňuje rovněž J. Křivohlavý, který vnímá život jako cestu, která má svůj začátek, svůj průběh i svůj cíl (konec). Podobně jako J. A. Komenský, přirovnává stáří k podzimu života a k době zní a sklizně, jež jsou vyvrcholením celoživotního úsilí „žít tak, jak bych žít měl“. (Křivohlavý, 1994). Zdůrazňuje svobodu rozhodování každého člověka, nutnost volby, která před každým z nás stojí i zodpovědnost vůči sobě samému, která z této volby vyplývá. Dalším konceptům, z nichž lze při edukaci seniorů vycházet, věnují blíže pozornost např. D. Klevetová a I. Dlabalová (2008), P. Mühlpachr (2004), A. Petřková a R. Čornaničová (2004), M. Šauerová (2010a, 2010b, 2011).

Vzhledem k významným demografickým a společenským proměnám je nutné působit na změny postojů populace ve středním věku a zdůrazňovat význam edukace připravující na aktivní stárnutí. Velmi důležité je vést společnost i jednotlivce k osvojení si optimistického náhledu na život, preferování aktivního způsobu života i v období zhoršeného zdravotního stavu či ztížených podmínek sociálních.

### 3.6.1 Význam edukačních programů v podpoře aktivního stárnutí

Podstatným východiskem pro vzdělávání seniorů by neměly být ryze biologické faktory, které se seniorským věkem souvisí a na něž je pozornost zaměřována velmi často, ale spíše proměna motivační struktury člověka, proměna vytrvalosti a celková koncepce pojetí vlastního života, která se významně promítá do způsobů strategií vyrovnávání se s touto psychologicky nelehkou životní etapou. Koncepty úspěšného stárnutí proto doporučují věnovat vyváženou pozornost jak tělesnému zdraví a tělesné zdatnosti, tak i psychické a sociální aktivitě.

V rámci prevence je potřeba věnovat pozornost i dalším dílčím jevům, s nimiž se v procesu stárnutí setkáváme. Významná část lidí v pokročilejším věku nad 80 let trpí projevy tzv. **křehkosti** (syndrom frailty). Tímto pojmem označujeme tělesné chřadnutí, které není zákonitým projevem přirozeného stárnutí, ale ani nesouvisí s žádnou konkrétní chorobou. Hlavním rizikem tohoto stavu je úbytek svalové hmoty a síly, zhoršení stability a hypomobilita. Součástí tohoto stavu rovněž bývá zhoršení výživy a průvodním jevem bývá nechutenství (blíže např. Kalvach, Holmerová, 2008). Z. Kalvach uvádí, že prevenci seniorské křehkosti by měla být věnována pozornost v konkrétních oblastech (např. stravování, motivace, fyzioterapie, pravidelné lékařské prohlídky) především od věku 75–80 (blíže Kalvach, 2008).

S navrhovanou koncepcí lze zcela jistě souhlasit, působení koncepce je však nezbytné předsunout do nižšího věkového období, aby plnila zejména svoji preventivní funkci. Vybraným oblastem je třeba věnovat zvýšenou pozornost již v období střední dospělosti – např. právě motivací k zachování pohybových aktivit, osvojením vhodných pohybových stereotypů, pozitivním ovlivňováním kloubní a svalové bolesti. Právě posledně zmíněný faktor vede velmi často ke snížení pohybové aktivity dospělých již na konci středního věku a přispívá tak ve zvýšené míře k vyšším rizikům vzniku geriatrické křehkosti či obecně ke zhoršení kvality života ve stáří. Významnou pozornost je rovněž nutné věnovat i záměrnému posilování mozkové činnosti (zejména aktivitami vyžadujícími tvůrčí myšlení).

Předsunutí prevence do období střední dospělosti lze podložit názorem H. Haškovcové (2010), která uvádí, že životní spokojenost starých lidí je vyšší tehdy, když se životní styl člověka ve stáří příliš neliší od způsobu života ve středním věku. Životní styl ve středním věku tedy chápe jako významný faktor prožívání tělesného i psychického stárnutí každého jedince. Obdobný názor zastává O. Gregor (1998), který se shodně domnívá, že žije-li člověk v období střední dospělosti plně a zdravě, je pravděpodobné, že kvalita jeho života ve stáří bude odpovídat psychice a tělesným schopnostem každářně mladšího člověka. O. Gregor však rovněž zdůrazňuje, že je nutné, aby člověk v těchto aktivitách plně pokračoval i v seniorském věku.

### 3.6.2 Výzkum postojů dospělých osob různého věku k preventivním aktivitám

Výchozím materiélem je analýza dotazníkového šetření zaměřeného na sledování postojů dospělých osob různého věku k aktivitám, které mohou působit jako prevence zhoršení kvality života ve stáří a podporují aktivní způsob života v seniorském věku. Pro dotazování byl zvolen polouzavřený dotazník. Respondenti byli rozděleni do tří širších věkových skupin (25–40, 41–60, 61 a více), které neodpovídají typickému členění vývojových stádií, vychází z rozdělení skupiny na produktivní a postproduktivní věk a v rámci produktivního věku autorka přistoupila ještě k dílčímu rozdělení na mladší produktivní věk a starší produktivní věk. Šetření se účastnilo celkem 384 respondentů ze Středočeského kraje a Prahy. V každé ze tří sledovaných skupin bylo přes 120

respondentů, z toho téměř polovina mužů a polovina žen, s mírně vyšším zastoupením žen, a to především v nejstarší sledované věkové kategorii. Vzhledem k tomu, že v rámci šetření byla získána data i od vyššího počtu osob ve věku nad 80 let (tvoří 37 % věkové skupiny nad 60 let), jeví se jako účelné vyčlenit tyto respondenty ještě do samostatné dílčí skupiny a věnovat při vyhodnocení dat pozornost ještě analýze dat této skupiny. Žádný z respondentů nebyl imobilní, patnáct seniorů uvedlo mírně zhoršenou mobilitu, tito dotázaní využívají jako kompenzační prostředek hůl. Nikdo nežije v domě seniorů.

Dotazník zjišťoval, zda se respondenti věnují nějakým vzdělávacím či pohybovým aktivitám a zda se těmto aktivitám respondenti věnují se záměrem preventivně ovlivňovat svoji aktivnost a soběstačnost v seniorském věku. Dále byli respondenti dotazováni na názor, od kterého věku by člověk s preventivními programy měl začít a jaké aktivity by v rámci prevence udržení aktivního životního stylu a soběstačnosti měl realizovat. Všichni dotazovaní odpovídali na stejné otázky.

Z výsledků šetření vyplývá, že ve všech věkových kategoriích se najdou lidé, kteří se pravidelně aktivně nevěnují žádné vzdělávací či pohybové aktivitě. Nejvýrazněji se tento jev objevil ve skupině 61 a více let, přestože ani jeden respondent nebyl imobilní. U nejmladší skupiny uvedli 2 dotazovaní (1 muž, 1 žena), že jsou tak profesně vytížení, že jim již na další aktivity nezbývá další čas. V této skupině představují 2 %. U střední skupiny se vyskytla taková odpověď celkem v 7 případech (6 %), častěji se tato odpověď vyskytovala u žen (všechny se pohybovaly ve věku 50–55 let). V kategorii 61 a více se tyto odpovědi vyskytovaly nejčastěji, tvořily z celé skupiny celkem 68 % (tedy 91 osob).

Při hodnocení druhu aktivity uvádějí respondenti zejména pohybové aktivity, za nimi stojí aktivity vzdělávací. Převaha druhů aktivit se v jednotlivých věkových skupinách různí. U nejmladší skupiny převládají pohybové aktivity – fotbal, florbal, volejbal, badminton, běh, squash (muži); in-line brusle, běh, aerobik, zumba, badminton, volejbal, plavání, sezonně lyžování (ženy). Ze vzdělávacích aktivit převažuje zvyšování kvalifikace (studium na vysokých školách, kurzy celoživotního vzdělávání, rekvalifikační kurzy a kurzy jazykové). U střední věkové kategorie převažují u mužů aktivity jako squash, tenis, turistika, turistika s geocachingem, cyklistika, sezonně běžky, u žen převládá cvičení pro ženy (jóga, pilates), turistika, cyklistika, plavání, sezonně běžky. Ve sledovaném vzorku není v této skupině ani jeden dotazovaný, který by se věnoval nějaké vzdělávací aktivitě, vesměs respondenti uvádějí, že jsou rádi, že se již učit nemusí.

Pokud respondenti v kategorii nad 61 let uváděli nějaké aktivity, pak mezi nejčastěji uváděné patřily: cvičení v Sokole (např. na gymnastickém míči), cvičení pilates, cvičení ve fitness (VacuShape, stoly Slender you apod.), dále bylo uvedeno zahrádkáření (celoročně), turistika, pravidelné procházky, procházky se psem, muži uváděli turistiku, cyklistiku, rehabilitaci dle doporučení lékaře, procházky, procházky se psem. Respondenti nad 81 let navíc oproti ostatním v této věkové skupině, zmiňují ranní cvičení, krátké procházky (obejetí bloku), běžnou péči o domácnost, každodenní drobné nákupy, vaření, kterými si podle svého názoru dosavadní kondici udržují. Jedna z respondentek (83 let) uvedla i pravidelný kontakt s přáteli 1–2× týdně v cukrárně.

V oblasti vzdělávacích aktivit se vyskytl pouze jeden respondent, který dochází na kurz dějin umění pro pokročilé (žena, 63 let). 10 % respondentů v této kategorii uvádí, že jsou ještě zaměstnaní. Mezi dalšími aktivitami v následném rozhovoru zmiňují časté využívání počítače a sledování televize (seriály – ženy, sportovní přenosy – muži). Zjištěné údaje, zejména absenci účasti na vzdělávacích aktivitách, lze považovat za alarmující. Vzdělávací programy prokazatelně pozitivně ovlivňují činnost frontálních laloků, které bývají v rámci degenerativních změn zasaženy nejdříve (blíže např. Goldberg,

2004). Přesto jsou vzdělávací aktivity v tomto vzorku vnímány střední a starší generací jako nepříjemná činnost a je zdůrazňováno právo na odpočinek po celoživotní dřině.

Na otázku, zda se uvedeným aktivitám věnují respondenti se záměrem předejít zhoršení soběstačnosti v pozdějším věku, uváděli dotazovaní vesměs, že zapojení do aktivit vycházelo ze zájmu o aktivitu, že o významu aktivit z hlediska udržení kondice a zdraví nepřemýšleli. V nejmladší skupině o významu realizovaných aktivit uvažovala pouze jediná respondentka (30 let). Svoji odpověď však formulovala váhavě, z uvedených dvou variant (ano x nepřemýšlel/a jsem takto o tom) zaškrtaла variantu „nepřemýšlela jsem o tom“, následně ale doplnila: Ale přemýšlím o tom z důvodu udržování si fyzické kondice a pružnosti těla i s ohledem na zranění a podobné situace, takže víceméně ano. V kategorii středního věku uvedli všichni dotazovaní, že žádné z aktivit se nevěnovali z preventivních důvodů, aby předešli zhoršení soběstačnosti v pozdějším věku. Někteří doplňují, že sice tak nikdy nepřemýšleli, ale zdravotní situací byli k zapojení do pohybových aktivit donuceni. Tento výsledek odpovídá zkušenostem i dříve citovaných odborníků, že společnost dosud nepřikládá dostatečný význam edukačním programům směrovaným k podpoře aktivního života ve stáří a celkové mobilizaci potencialit jednotlivce. V kategorii nad 61 je výsledek naprostě shodný s předchozí skupinou. Zajímavé výsledky lze však vyčíst z analýzy získaných dat od respondentů nad 81 let. V této skupině uvádí téměř 71 % (35 osob), že aktivitám se věnují se záměrem udržet si dostatečnou kondici. Je třeba však mít na paměti, že tito respondenti již pocitují řadu zdravotních obtíží a tudíž motivací k zapojení do aktivit mohly být již zmíněné obtíže a realizace aktivit, ani v jejich případě nespadá pravděpodobně do oblasti prevence primární, ale až sekundární.

Na otázku, od kterého věku by se měli lidé prevenci zhoršení zdravotního stavu ve stáří věnovat, odpovídá „nejmladší kategorie“, že považují za vhodné pěstovat pozitivní vztah k pohybovým aktivitám od útlého dětství, neboť se tak stanou přirozenou součástí aktivit v dospělosti i ve stáří. Střední kategorie nejčastěji určila jako minimální hranici pro započetí s pohybovými aktivitami jako formu prevence 45–50 let. Názor, že pohyb by měl být přirozenou součástí života člověka, se objevoval spíše sporadicky (11 %). Ve dvou případech se objevil názor, že když člověk celý život dře, tak o tom takto nepřemýší. V poslední kategorii byly názory nejvíce diferenciované – mezi časté odpovědi lze uvést ohled na zdravotní stav dotyčného a věkovou hranici od 35 nebo 50 let. Při hodnocení těchto výpovědí lze uvažovat, že pozitivní a kompetentní přístup nejmladší kategorie k prevenci soběstačnosti ve stáří může vyplývat z obecného zdůrazňování významu pohybových aktivit v životě člověka v médiích, začlenění těchto témat i do rámcových vzdělávacích programů na základních a středních školách (výchova ke zdraví) i do řady studijních oborů škol vysokých.

Ve všech skupinách se shodně respondenti domnívají, že v rámci prevence by se měli lidé věnovat jakékoli pohybové aktivitě, která povede ke zvýšení či udržení kondice, kladou důraz na správnou životosprávu, v oblasti vzdělávacích aktivit doporučují četbu, možnost využití univerzit třetího věku, pro některé z nich jsou však programy univerzit těžko dostupné, či vypsaná téma neodpovídají jejich zájmu. Uvítali by obdobně realizované programy ale na nižší úrovni (např. v prostorách místní základní školy).

Závěrem se vraťme ke křivce demografického vývoje, která ukazuje, že procento seniorů bude v populaci narůstat. Prodlužuje se délka života, zlepšuje se zdravotní péče, nároky seniorů na kvalitu života se zvyšují. Je proto nutné vytvářet seniorům vhodné podmínky pro aktivní a důstojné stáří, pomáhat při volbě vhodných pohybových aktivit, které jim budou vyhovovat nejen po fyzické stránce, ale budou jim přinášet i radost a uspokojení. Zároveň je nezbytné edukovat společnost k aktivnímu způsobu života

(podpora pohybové, duševní a sociální aktivity) již v době produktivního (i raného produktivního) období, neboť jedině tak můžeme dosáhnout maximálního využití vlastního potenciálu i ve věku pozdějším a můžeme pozitivně ovlivňovat vznik a průběh různých zdravotních obtíží, které přicházejí se seniorským věkem.

## Závěr

Ačkoliv je téma seniorského vzdělávání poměrně frekventované, zdaleka není jeho obsah vyčerpán. Jak vyplývá z dílčích částí této kapitoly, je vhodné si uvědomit mimo jiné skutečnost, že „účast na přednáškách Univerzity 3. věku není pro seniory jen možností vyplnit volný čas společenskou aktivitou, ale i hodnotným koníčkem a prostředkem ke zlepšení subjektivního prožívání stáří. Studium psychologie v rámci U3V přispívá k se-bepoznání a sebereflexi, vytváří předpoklady pro zkvalitnění komunikace s okolím, pro restrukturalizaci hodnotové hierarchie a tím k posílení sebepojetí seniorů. Edukační program v rámci U3V tedy přispívá u seniorů k vědomí toho, že i stáří nabízí řadu rozmanitých příležitostí ke kvalitnímu prožívání poslední etapy života.“ (Miňhová, Lovasová, Holeček)

Další podkapitola nám umožnila zamyslet se nad tím, že „vzdělávání seniorů je jednou z vhodných forem sociální intervence, jež umožňuje co nejdelší zachování psychické a fyzické aktivity. Odstraňuje sociální izolaci seniorů a zvyšuje jejich adaptační schopnosti vůči rychle se měnícím společenským a technologickým podmínkám. Vzhledem k přínosům, které považují seniori za významné, je možno konstatovat, že kromě U3V určených zájemcům s minimálně středoškolským vzděláním je třeba rozšiřovat i možnosti vzdělání pro ostatní skupiny seniorů.“ (Hrudová).

Jak bylo dále uvedeno, aktivizace seniorů se neomezuje pouze na univerzity třetího věku, ale je potřebné nejrůznější programy rozširovat napříč nejrůznějšími zdravotnickými zařízeními i institucemi poskytujícími seniorům sociální služby. „Pokud se seniori účastní různých aktivizačních programů, velmi pozitivně se tyto aktivity projevují na jejich zdravotním a psychickém stavu.“ Výsledky provedeného experimentu „jednoznačně poukazují na aktuálnost problematiky aktivizace seniorů v lůžkových provozech zdravotnických zařízení, jako na jednu z reálných (a ekonomicky nenáročných) možností k zlepšení zdravotního a psychického stavu pacientů a k celkové prevenci syndromu geriatrické křehkosti. Psychická aktivace pacientů je velmi důležitá a měla by být tedy pravidelnou součástí jejich terapie.“ (Nechlebová). Bohužel tato oblast stojí před nepoplňeným úkolem, kterého je však třeba se náležitě zhosit. „V posledních letech je možno sledovat etablování společensko-vědních disciplín věnujících se hlouběji problematice seniorského věku a aktivního stáří. Při studiu teoretických úvah autorů zabývajících se gerontopedagogikou lze spatřovat diskurz vypovídající o nezbytnosti komplexní péče o seniory. Připustíme-li, že do oblasti rehabilitace jedinců v seniorském věku spadá také péče o jejich komunikační dovednosti, narázíme v souvislosti s poskytováním logopedické intervence na tvrdou realitu v rezortu práce a sociálních věcí.“ (Kopečný, Klenková)

Dozvěděli jsme se rovněž, že je potřebné věnovat se v rámci prevence aktivního stáří i mladším věkovým kohortám a položit tak základy zvyšování kvality života seniorů. „Při realizaci preventivních edukačních programů pro seniory je nutné uvažovat o jejich smysluplnosti a zacílení na vhodnou cílovou skupinu ve vhodném období. Aby programy plnily dostatečný mobilizační efekt lidského potenciálu v seniorském věku, je třeba tyto programy cíleně nabízet již lidem v době střední dospělosti. U programů zacílených přímo na seniory je nutné věnovat pozornost rovněž jedincům, kteří jsou i ve vyšším věku tělesně i psychicky ve velmi dobré kondici. Cíleně, během všech fází života, je nutné věnovat pozornost edukaci k osvojení pozitivní individuální filozofie, podpoře aktivního životního stylu, osvojení kompetencí k rozhodování a převzetí odpovědnosti za své individuální volby, získání dovedností k překonávání náročných životních situací a vyrovnávání se s nimi.“ (Šauerová).

Věříme, že bohaté informace a zjištění uvedená v této kapitole pomohou zacelit aktuální nedostatky na poli seniorského vzdělávání a zároveň by čtenáře mohly inspirovat k dalším navazujícím úvahám.

# Literatura

- BALOGOVÁ, B. *Seniori*. Prešov: Akcent print, 2005. 157 s. ISBN 80-969274-1-8.
- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. 248 s. ISBN 978-80-7315-158-4.
- BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: Grada, 2008. 135 s. ISBN 978-80-247-2580-2.
- Česká republika v číslech 2011* [on-line]. c2011 [cit. 2012-23-01]. WWW:  
[http://csugeo.i-server.cz/csu/2011edicniplan.nsf/publ/1409-11-r\\_2011](http://csugeo.i-server.cz/csu/2011edicniplan.nsf/publ/1409-11-r_2011)
- ČORNANIČOVÁ, R. a kol. *Revitalizácia kultúrneho života v miestnych a regionálnych podmienkach*. Bratislava: Národné osvetové centrum, 2005. 89 s. ISBN 80-7121-255-5.
- ČORNANIČOVÁ, R. *Edukácia seniorov*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1998. 156 s.  
ISBN 80-223-1206-1.
- CSÉFALVAY, Z., TRAUBNER, P. *Afaziológia pre klinickú prax*. Martin: Osveta, 1996. 208 s.  
ISBN 80-217-0377-6.
- EURÓPA 2020: *Stratégia na zabezpečenie inteligentného, udržateľného a inkluzívneho rastu* [on-line]. c2010 [cit. 2012-06-13]. WWW:  
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:SK:PDF>
- Európsky rok aktívneho starnutia a solidarity medzi generáciami 2012* [on-line]. c2011 [cit. 2012-06-13]. WWW: <http://www.er2012.gov.sk>
- FROMM, E. *Mít nebo být?* Praha: Naše vojsko, 1994. 170 s. ISBN 80-206-0469-3.
- GEŽOVÁ, K. Edukácia ako súčasť kvality života seniorov. *Vzdelávanie dospelých*, 2010, roč. 16, č. 53, s. 81-89.
- GOLDBERG, E. *Jak nás mozek civilizuje: čelní laloky a řídící funkce mozku*. Praha: Karolinum, 2004. 257 s.  
ISBN 80-246-0713-1.
- GREGOR, O. *Muži nestárnou? Ale ženy žijí déle*. Kladno: Delta, 1998. 125 s. ISBN 80-86091-07-4.
- GROHNFELDT, M. *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie: Band 2. Erscheinungsformen und Störungsbilder*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer. 360 s. ISBN 3-17-016991-1.
- HANZELÍNOVÁ, L. a kol. *Neurolingvistické programování*. Plzeň: Vydavatelství Západočeské univerzity, 2006. 50 s. ISBN 80-7043-437-6.
- HAŠKOVCOVÁ, H. *Fenomén stáří*. Praha: Havlíček Brain Team, 2020. 365 s. ISBN 978-80-87109-19-9.
- HAŠKOVCOVÁ, H. *Fenomén stáří*. Praha: Panorama, 1990. 407 s. ISBN 80-7038-158-2.
- HATÁR, C. *Edukácia seniorov v sociálnych zariadeniach*. Nitra: Effeta, 2008. 125 s.  
ISBN 978-80-89245-08-6.
- HLAĎO, P. Kariérový vývoj a kariérová připravenost adolescentů. In ŽITNIAKOVÁ GURGOVÁ, B. (Ed.). *Žiak v kontexte psychológie a pedagogiky*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2011, s. 256-269. ISBN 978-80-557-0239-1.
- HLAĎO, P. *Profesní orientace adolescentů: poznatky z teorií a výzkumu*. Brno: Konvoj, 2012. 140 s.  
ISBN 978-80-7302-165-8.
- JASPERS, K. *Duchovní situace doby*. Praha: Academia, 2008. 191 s. ISBN 978-80-200-1646-1.
- KALVACH, Z. a kol. *Geriatrické syndromy a geriatrický pacient*. Praha: Grada, 2008. 336 s.  
ISBN 978-80-247-2490-4.
- KALVACH, Z. a kol. *Geriatrie a gerontologie*. Praha: Grada, 2004. 864 s. ISBN 80-247-0548-6.
- KALVACH, Z. *Úspěšné stárnutí a aktivní stáří [leták]*. 2. upr. vydání. Praha: Státní zdravotní ústav, 2008.

- KALVACH, Z., HOLMEROVÁ, I. Geriatrická křehkost – významný geriatrický fenomén. *Medicína pro praxi*, 2008, č. 5, s. 66–69.
- KINGSTON, P. *Education potential of older people 'untapped'* [on-line]. c2008 [cit. 2012-01-22]. WWW: <http://www.guardian.co.uk/education/2008/oct/22/mental-capital-older-people>
- KINGSTON, P. *Older people's education „neglected“* [on-line]. c2009 [cit. 2012-01-22]. WWW: <http://www.guardian.co.uk/education/2009/jan/20/furthereducation-longtermcare>
- KLEVETOVÁ, D., DLABALOVÁ, I. *Motivační prvky při práci se seniory*. Praha: Grada, 2008. 202 s. ISBN 978-80-247-2169-9.
- KRAHULCOVÁ, B. A KOL. *Postižený člověk v procesu senescence*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze, 2002. 107 s. ISBN 80-7290-094-3.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Mít pro co žít*. Praha: Návrat domů, 1994. 94 s. ISBN 80-85495-33-3.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie smysluplnosti existence: otázky na vrcholu života*. Praha: Grada, 2006. 204 s. ISBN 80-247-1370-5.
- KRYSTOŇ, M. *Andragogické aspekty využívania volného času*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2011. 144 s. ISBN 978-80-557-0240-7.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada, 1998. 343 s. ISBN 80-7169-195-X.
- LECHTA, V. (ED.). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
- LOVE, R. J., WEBB, W. G. *Mozek a řeč: neurologie nejen pro logopedu*. Praha: Portál, 2009. 376 s. ISBN 978-80-7367-464-9.
- MAHONEY, D., RESTAK, R. *Moderní příručka dlouhověkosti*. Praha: Academia, 2000. 184 s. ISBN 80-200-0260-X.
- Memorandum o celoživotnom vzdelení sa: pracovný materiál Európskej komisie* [on-line]. c2005 [cit. 2012-06-13]. WWW. <http://www.minedu.sk/data/att/2875.pdf>
- MLČÁKOVÁ, R. Osoby s narušením komunikační schopnosti. In MICHALÍK, J. A KOL. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál, 2011, s. 409–497. ISBN 978-80-7367-859-3.
- MÜHLPACHR, P. *Gerontopedagogika*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. 203 s. ISBN 802-10-33-452.
- MUŽÍKOVÁ, M. Péče o důchodce. *Hospodářské noviny*, č. 113, 11. 6. 2012.
- NEUBAUER, K. Logopedická péče o dospělé osoby s poruchami řečové komunikace. In ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. A KOL. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2007a, s. 79–86. ISBN 978-80-7367-340-6.
- NEUBAUER, K. *Neurogenní poruchy komunikace u dospělých: diagnostika a terapie*. Praha: Portál, 2007b. 232 s. ISBN 978-80-7367-159-4.
- ORAVCOVÁ, J. *Vývinová psychológia*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2000. 138 s. ISBN 80-8055-421-8.
- PALÁN, Z. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2003. 199 s. ISBN 80-86723-03-8.
- PECK, M. S. *Nevyšlapanou cestou: nová psychologie lásky, tradičních hodnot a duchovního růstu*. Praha: Odeon, 1993. 249 s. ISBN 80-207-0469-8.
- PERHÁCS, J. *Personalizačné a socializačné aspekty rozvoja osobnosti dospelých*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2010. 205 s. ISBN 978-80-8094-793-4.
- PETŘKOVÁ, A., ČORNANIČOVÁ, R. *Gerontagogika: úvod do teorie a praxe edukace seniorů*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. 92 s. ISBN 80-244-0879-1.
- POKORNÁ, A. *Komunikace se seniory*. Praha: Grada, 2010. 160 s. ISBN 978-80-247-3271-8.
- RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIC, L. *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 339 s. ISBN 978-80-210-4779-2.

- Registr poskytovatelů sociálních služeb* [online]. c2007 [cit. 2012-03-12]. WWW: <http://iregistr.mpsv.cz>.
- REICHARD, S., LIVSON, F., PETERSON, P., G. *Aging and personality: a study of 87 older men*. New York: Wiley, 1962. 237 s.
- RHEINWALDOVÁ, E. *Novodobá péče o seniory*. Praha: Grada, 1999. 86 s. ISBN 80-7169-828-8.
- SATIROVÁ, V. *Kniha o rodině*. Praha: Práh, 1994. 350 s. ISBN 80-901325-0-2.
- ŠAUEROVÁ, M. Aktivní přijetí hodnot jako součást vytváření pozitivního scénáře života. In NANIŠTOVÁ, E., FOTTA, P. *Existenciálne významné hodnoty v osobnom, spoločenskom a kultúrnim kontexte*. Trnava: Filozofická fakulta Trnavskej univerzity, 2010a, s. 211-221. ISBN 978-80-8082-418-1.
- ŠAUEROVÁ, M. Edukace klientů ve wellness. In HOŠEK, V., TILINGER, P. (Eds.). *Wellness v biopsychosociálním kontextu: recenzovaný sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference VŠTVS Palestra*. Praha: VŠTVS Palestra, 2011, s. 95-104. ISBN 978-80-904815-6-5.
- ŠAUEROVÁ, M. The importance of physical activity in the ageing process. *Journal of Outdoor Activities*, 2009, roč. 3, č. 2, s. 39-50.
- ŠAUEROVÁ, M. The Structure of activities in the selected retirements homes as an important part of life quality improvement and maintenance. *Journal of Outdoor Activities*, 2010b, roč. 3, č. 1, s. 56-63.
- ŠERÁK, M. Profesní vzdělávání dospělých – budoucnost gerontagogiky. *Andragogika*, 2009a, roč. 13, č. 2, s. 8-9.
- ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál, 2009b. 207 s. ISBN 978-80-7367-551-6.
- SLOWÍK, J. *Komunikace s lidmi s postižením*. Praha: Portál, 2010. 160 s. ISBN 978-80-7367-691-9.
- ŠTILEC, M. *Program aktivního stylu života pro seniory*. Praha: Portál, 2004. 135 s. ISBN 80-7178-920-8.
- Stratégia celoživotného vzdelávania 2011* [on-line]. c2012 [cit. 2012-06-22]. WWW: <http://www.minedu.sk/data/files/1899.pdf>.
- TOPINKOVÁ, E., NEUWIRTH, J. *Geriatrie pro praktického lékaře*. Praha: Grada, 1995. 229 s. ISBN 80-7169-099-6.
- VETEŠKA, J. A KOL. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. Století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011. 208 s. ISBN 978-80-7452-012-9.
- VETEŠKA, J. *Proměny školního vzdělávání v biodromálním kontextu*. Praha: Verlag Dashofer, 2011. 180 s. ISBN 978-80-86897-39-4.
- WEBER, P. A KOL. *Minimum z klinické gerontologie pro lékaře a sestru v ambulanci*. Brno: IDVPZ, 2000. 151 s. ISBN 80-7013-314-7.
- WORRALL, L. E., HICKSON, L. E. *Communication Disability in aging: from prevention to intervention*. New York: Thomson, 2003. 409 s. ISBN 0-7693-0015-4.
- Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů [on-line]. c2009 [cit. 2012-04-16]. WWW: [http://www.mpsv.cz/files/clanky/7372/108\\_2006\\_Sb.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/7372/108_2006_Sb.pdf)
- Zákon č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov. *Zbierka zákonov*, roč. 2009, č. 194, s. 4402-4414.

## Seznam autorů

**doc. PhDr. Zita Baďuríková, CSc.**, badurikova@phil.uniba.sk, Univerzita Komenského v Bratislavě, Filozofická fakulta, Gondova 2, P. O. BOX 32, 814 99 Bratislava, Slovensko

**Ing. Vojtěch Beck**, beck@vsss.cz, Vysoká škola sociálně správní, Institut celoživotního vzdělávání Havířov o. p. s., V. Nezvala 801/1, 736 01 Havířov

**Ing. Josef Budík, CSc.**, josef.budik@vsfs.cz; Vysoká škola finanční správní, o. p. s., Estonská 500, 101 00 Praha 10

**Ing. Eleonóra Černáková, PhD.**, Eleonora.Cernakova@uniag.sk, Katedra pedagogiky a psychologie, Fakulta ekonomiky a manažmentu, Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre, Tr. Andreja Hlinku 2, 949 76 Nitra, Slovensko

**Ing. Lenka Danielová, Ph.D.**, lenka.danielova@mendelu.cz, Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně, Zemědělská 5, 613 00 Brno

**doc. PaedDr. Jana Duchovičová, PhD.**, jduchovicova@ukf.sk, Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra, Slovensko

**doc. Ing. Jan Hán, Ph.D.**, han@vsh.cz, Vysoká škola hotelová v Praze 8, Svídnická 506, 181 00 Praha 8

**PhDr. Petr Hladö, Ph.D.**, hladlo@mendelu.cz, Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 5, 613 00 Brno

**PhDr. Václav Holeček, Ph.D.**, vholecek@kps.zcu.cz, Fakulta pedagogická, Západočeská univerzita v Plzni, Chodské náměstí 1, 306 14 Plzeň

**Ing. Marie Horáčková**, marie.horackova@mendelu.cz, Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 5, 613 00 Brno

**Ing. Eva Hrudová, Ph.D.**, eva.hrudova@mendelu.cz, Agronomická fakulta, Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno

**PhDr. Simona Chuguryan**, chuguryan@centrum.sk, chuguryan@euba.sk, FMV – Ekonomická univerzita v Bratislavě, Dolnozemská cesta 1/b, 852 35 Bratislava 5, Slovensko

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

**doc. PaedDr. Jiřina Klenková, Ph.D.**, klenkova@ped.muni.cz, Katedra speciální pedagogiky PdF MU, Poříčí 9, 603 00 Brno

**Mgr. Petr Kopečný**, kopecny@ped.muni.cz, Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Poříčí 9, 603 00 Brno

**PhDr. et PaedDr. Věra Kosíková, Ph.D.**, kosikov@kps.zcu.cz, Katedra psychologie Západočeská univerzita v Plzni, Chodské náměstí 1, 306 14 Plzeň

**Ing. Lenka Kretschmerová, Ph.D.**, lenka.kretschmerova@tul.cz, Ústav řízení systémů a spolehlivosti, FM, Technická univerzita v Liberci, Studentská 2, 461 17 Liberec

- doc. PaedDr. Miroslav Krystoň, CSc.**, miroslav.kryston@umb.sk, Katedra andragogiky PF UMB v Banskej Bystrici, Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica, Slovensko
- doc. PhDr. Dana Linhartová, CSc.**, dana.linhartova@mendelu.cz, Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 5, 613 00 Brno
- Mgr. Vladimíra Lovasová, Ph.D.**, lovasova@kps.zcu.cz, Fakulta pedagogická, Západočeská univerzita v Plzni, Chodské náměstí 1, 306 14 Plzeň
- doc. RNDr. Zdena Lustigová, CSc.**, lustigova@vsh.cz, Vysoká škola hotelová v Praze 8, Svídnická 506, 181 00 Praha 8
- doc. Ing. Pavel Máchal, CSc.**, pavel.machal@mendelu.cz, Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno
- PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.**, natasa.mazacova@pedf.cuni.cz, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1
- doc. PhDr. Jana Miňhová, CSc.**, jminhova@kps.zcu.cz, Katedra psychologie Fakulta pedagogická, Západočeská univerzita v Plzni, Chodské náměstí 1, 306 14 Plzeň
- Mgr. Eva Nechlebová, Ph.D.**, nechlebova@centrum.cz, Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, s. r. o., Pilská 9, 198 00 Praha 14
- PhDr. Ivana Nekvapilová, Ph.D.**, ivana.nekvapilova@unob.cz, Katedra řízení lidských zdrojů, Univerzita obrany, Kounicova 65, 662 10 Brno
- prof. PhDr. Gabriela Petrová, CSc.**, gpetrova@ukf.sk, Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra, Slovensko
- Ing. Jaromír Pitaš, PhD.**, jaromir.pitas@unob.cz, Katedra vojenského managementu a taktiky, Fakulta ekonomiky a management, Univerzita obrany, Kounicova 65, 662 10 Brno
- Ing. Jiří Potáček, CSc.**, potacek@mendelu.cz, Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 5, 613 00 Brno
- prof. PhDr. Viera Prusáková, CSc.**, viera.prusakova@umb.sk, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica, Slovensko
- PhDr. Věra Radváková**, RadvakovaVera@seznam.cz, Vysoká škola ekonomická v Praze, Vysoká škola ekonomická v Praze, nám. W. Churchilla 4, 130 67 Praha 3
- Liubov Ryashko, CSc.**, ryashko@vsh.cz, Vysoká škola hotelová, Svídnická 506, 181 00 Praha 8
- doc. PhDr. Jiří Semrád, CSc.**, jiri.semrad@muvs.cvut.cz, Masarykův ústav vyšších studií, České vysoké učení technické v Praze, Kolejní 2637/2a, 160 00 Praha 6
- Mgr. Monika Součková**, souckmon@fit.cvut.cz, Katedra Softwarového Inženýrství, Fakulta Informačních technologií, ČVUT v Praze, Thákurova 9, 160 00 Praha 6
- PhDr. Markéta Šauerová, Ph.D.**, sauerova@palestra.cz, Katedra pedagogiky a psychologie Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, s. r. o., Pilská 9, 198 00 Praha
- PaedDr. Milan Škrabal**, milan.skrabal@muvs.cvut.cz, Masarykův ústav vyšších studií, České vysoké učení technické v Praze, Kolejní 2637/2a, 160 00 Praha 6
- PhDr. Václav Trojan, Ph.D.**, vaclav.trojan@pedf.cuni.cz, Centrum školského managementu, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze, Myslíkova 7, 110 00 Praha

**Mgr. Pavel Vyletař**, [pavel.vyletal@mendelu.cz](mailto:pavel.vyletal@mendelu.cz), Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 5, 613 00 Brno

**PaedDr. Tímea Zaťková, PhD.**, [tzatkova@yahoo.com](mailto:tzatkova@yahoo.com), Katedra pedagogiky a psychologie, Fakulta ekonomiky a manažmentu, Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre, Tr. Andreja Hlinku 2, 949 76 Nitra, Slovensko

**RNDr. Jan Žufan, Ph.D., MBA**, [zufan@vsh.cz](mailto:zufan@vsh.cz), Vysoká škola hotelová v Praze, Svídnická 506, 181 00 Praha 8

## Souhrn

Monografie s názvem *Vybrané trendy celoživotního učení v České republice a dalších státech Evropské unie* se věnuje problematice řady atributů celoživotního učení v České republice, ale i dalších států Evropské unie.

V první kapitole monografie je věnována pozornost pregraduálnímu vzdělávání pedagogických pracovníků mateřských škol a středních odborných škol. Autoři kapitoly se zamýšlejí nad problematikou dosažení profesních kompetencí nezbytných pro výkon povolání učitele odborných předmětů nejen v České republice, ale také v ostatních státech Evropské unie. V kapitole je diskutována kvalita současného pregraduálního vzdělávání učitelů v kontextu pedagogických a filozofických koncepcí. Autoři první kapitoly se zabývají také rozvojem pedagogicko-psychologických kompetencí učitelů SOŠ, upozorňují na nezbytnost rozvoje andragogických kompetencí v souvislosti se vznikem center celoživotního učení na středních odborných školách v celé ČR.

Autoři druhé kapitoly v jednotlivých oddílech seznamují odbornou veřejnost s výsledky vědecko-výzkumných aktivit v oblasti dalšího odborného vzdělávání. Stěžejní pozornost je věnována neformálnímu vzdělávání v podmírkách VŠ, významu prohlubování finanční gramotnosti a možnostem dalšího odborného vzdělávání v prostředí VŠ. Závěrečná část druhé kapitoly analyzuje současný systém vzdělávání pedagogických i nepedagogických pracovníků volnočasových aktivit v kontextu sociálních proměn.

Třetí, závěrečná kapitola hodnotí význam a specifika vzdělávání seniorů, jako významné součásti celoživotního učení. Autoři se zabývají všemi funkcemi seniorského vzdělávání, upozorňují kromě poznávací funkce také na funkci motivační, sociální a výchovnou. V této kapitole je objasňován význam edukačních programů pro seniory v prevenci aktivního stáří.

## Summary

The monograph titled *Selected trends in lifelong learning in the Czech Republic and other countries of the European Union* deals with a number of attributes of lifelong learning in the Czech Republic and other European Union countries.

In chapter one, attention is paid to undergraduate training of teaching staff for kindergartens and secondary technical schools. The authors of the chapter reflect on the issue of achieving professional competences necessary to carry out the profession of a teacher of vocational subjects not only in the Czech Republic but also in other European Union countries. The chapter discusses the quality of the current undergraduate teacher training in the context of pedagogical and philosophical concepts. The authors of chapter one also deal with the development of pedagogical-psychological competences of secondary technical school teachers and point out the necessity of developing andragogical competences in connection with the establishment of centres of lifelong learning in secondary schools throughout the Czech Republic.

In individual sections of chapter two, the authors acquaint the professional public with the results of scholarly research activities in the area of further vocational training. The central attention is paid to non-formal education in university conditions, the importance of deepening financial literacy and possibilities of further vocational education in the university environment. The final part of chapter two analyses the current system of training of teaching and non-teaching staff for leisure-time activities in the context of social changes.

The final, third, chapter evaluates the importance and specifics of education of seniors as a significant part of lifelong learning. The authors deal with all functions of senior education and in addition to the cognitive function, they also point out the motivational, social and educational functions. This chapter explains the importance of educational programs for seniors to promote active ageing.

# Seznam tabulek

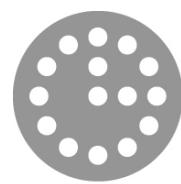
Tab. 1.1: Povinné predmety v učebných plánoch DPŠ . . . . .	22
Tab. 1.2: Voliteľné predmety v učebných plánoch DPŠ . . . . .	23
Tab. 1.3: Obsah kurzu „Učitelství odborných předmětů pro obory hotelnictví, gastronomie a turismus“ realizovaného na VŠH v letech 2005–2008	29
Tab. 1.4: Obsah kurzu „Učitelství odborných předmětů pro obory hotelnictví, gastronomie a turismus“ akreditovaného MŠMT pro VŠH na roky 2009–2012 . . . . .	30
Tab. 1.5: Zloženie výskumnej vzorky – študenti a učitelia . . . . .	47
Tab. 1.6: Bc. stupeň ako dostačujúce vysokoškolské vzdelanie áno/nie . . . . .	48
Tab. 1.7: Absolvovanie študijného pobytu alebo viacdenného seminára na VŠ v zahraničí – učitelia . . . . .	49
Tab. 1.8: Miera účasti študentov na programe mobility . . . . .	50
Tab. 1.9: Názor študentov na zvyšovanie kvality vzdelávania zavedením ECTS	52
Tab. 1.10: Informovanosť o pôsobení pracovníka, ktorý podáva informácie o BP	53
Tab. 1.11: Názory študentov, učiteľov a dekanov na úroveň informovanosti o BP	53
Tab. 1.12: Názory študentov PF na informovanosť o BP na ich fakulte . . . . .	54
Tab. 1.13: Kvantitatívny hledisko v hodnocení prímé výuky vysokoškolského učitele . . . . .	81
Tab. 1.14: Kvantitatívny hledisko v hodnocení neprímé výuky vysokoškolského učitele . . . . .	82
Tab. 1.15: Kvalitatívny hledisko v hodnocení prímé výuky vysokoškolských učitielov . . . . .	83
Tab. 1.16: Kvalitatívny hledisko v hodnocení neprímé výuky vysokoškolských učitielov . . . . .	84
Tab. 1.17: Návrh kritérií hodnocení vedeckovýzkumné činnosti . . . . .	86
Tab. 1.18: Návrh kvalitatívnych kritérií hodnocení vedeckovýzkumné činnosti .	88
Tab. 1.19: Prijímací řízení na SPŠSE Liberec . . . . .	114
Tab. 1.20: Výsledky průzkumného šetření . . . . .	124
Tab. 1.21: Zdroje informací využívané při kariérovém rozhodování a jejich efektivita . . . . .	126

Tab. 2.1: Hodnocení efektivity systémů řízení zaměstnanců . . . . .	162
Tab. 2.2: Procentuální rozložení časové náročnosti dalšího vzdělávání zaměstnanců . . . . .	162
Tab. 2.3: Preference schopností a vlastností u zaměstnanců hotelů a restaurací v České republice . . . . .	163
Tab. 2.4: Témata realizovaných kurzů dalšího rozvoje a vzdělávání zaměstnanců . . . . .	163
Tab. 2.5: Formy realizovaných aktivit dalšího vzdělávání a rozvoje zaměstnanců ubytovacích a stravovacích zařízení . . . . .	164
Tab. 2.6: Počty účastníků kurzů CŽV – Studium v oblasti pedagogických věd .	174
Tab. 2.7: Přehled respondentů podle druhu školy . . . . .	174
Tab. 2.8: Zájem respondentů o pedagogické vzdělávání . . . . .	175
Tab. 2.9: Inovace odbornosti . . . . .	177
Tab. 2.10: Vzdělávání nepedagogických pracovníků . . . . .	177
Tab. 2.11: Studium pro ředitele a vedoucí pedagogické pracovníky . . . . .	178
Tab. 2.12: Souhrnné výsledky dotazníkového šetření . . . . .	187
Tab. 2.13: Certifikační úspěšnost kandidátů úrovně D . . . . .	196
Tab. 2.14: Certifikační úspěšnost kandidátů úrovně C . . . . .	197
Tab. 2.15: Certifikační úspěšnost kandidátů úrovně B . . . . .	197
Tab. 2.16: Certifikační úspěšnost kandidátů celkem . . . . .	198
Tab. 2.17: Obory středoškolského odborného vzdělání a vysokoškolského vzdělání . . . . .	207

## Seznam obrázků

Obr. 1.1: Dôvody použitia tăháku . . . . .	36
Obr. 1.2: Bc. stupeň ako dostačujúce vysokoškolské vzdelanie áno/nie . . . . .	48
Obr. 1.3: Absolvovanie študijného pobytu, alebo viacdenného seminára na VŠ v zahraničí – učitelia . . . . .	49
Obr. 1.4: Miera účasti študentov na programe mobility . . . . .	50
Obr. 1.5: Dôvody neúčasti na programoch mobility podľa názorov študentov .	50
Obr. 1.6: Dôvody neúčasti na programoch mobility podľa názorov učiteľov .	50
Obr. 1.7: Názory študentov PF na informovanosť o BP na ich fakulte . . . . .	54
Obr. 1.8: Kvalita vzdelania absolventov na PF sa od roku 1990 zhoršila áno/nie – učitelia . . . . .	55
Obr. 1.9: Kvalita vzdelania absolventov na PF sa od roku 1990 zhoršila áno/nie – dekani . . . . .	56
Obr. 1.10: Platy učiteľov vo vzťahu k platom iných pracovníkom s univerzitným vzdelaním . . . . .	59
Obr. 1.11: Rozdelenie učiteľov na základných školách podľa vekových skupín v šk. r. 1999/2000 . . . . .	59
Obr. 1.12: Minimálna celková dĺžka prípravy učiteľov pre stredné školy vrátane ich povinnej praxe 2000/2001 . . . . .	60
Obr. 1.13: Profesijné oblasti s veľkou mierou významu z hľadiska hodnotenia učiteľov . . . . .	61
Obr. 1.14: Súčasný model . . . . .	75
Obr. 1.15: Učiteľstvo predmetov a odborová didaktika (návrh štruktúry odboru a variantov modulov v možných cestách realizácie) . . . . .	75
Obr. 1.16: Srovnání počtu účastníků na jednotlivých stupních motivační strategie v průběhu projektu – Putování za technikou (PT), Dny s technikou (DT) a Dětská univerzita (DU) doplněné časovým obdobím . . . . .	112
Obr. 1.17: Regionální rozložení domovské ZŠ/SŠ účastníků „Dětské univerzity“ (DU) v letech její realizace . . . . .	113
Obr. 1.18 . . . . .	119
Obr. 1.19 . . . . .	120
Obr. 1.20: Topologie sítě CESNET v roce 1992 (přenos v kb/s) . . . . .	122

Obr. 1.21: Dílčí výsledky odpovědí cílové skupiny č. 3, otázka důležitosti . . . . .	132
Obr. 1.22: Dílčí výsledky odpovědí cílové skupiny č. 3, otázka nezbytnosti . . . . .	132
Obr. 1.23: Dílčí výsledky odpovědí cílové skupiny č. 3, otázka zájmu . . . . .	132
Obr. 1.24: Systém vzdělávání řídících pracovníků v České republice . . . . .	133
Obr. 2.1: Roční výdaje na veřejné a soukromé vzdělávací instituce v poměru k HDP na obyvatele (v %) . . . . .	152
Obr. 2.2: Podíl obyvatel ve věku 25 až 64 let účastnících se procesu vzdělávání (v %) . . . . .	153
Obr. 2.3: Komparace ročních výdajů na vzdělávání a HDP na obyvatele v PPS ve vybraných zemích v roce 2009 . . . . .	154
Obr. 2.4: Komparace ročních výdajů na vzdělávání a HDP na obyvatele v PPS v České republice v letech 2004–2009 . . . . .	154
Obr. 2.5: Studijní text dostupný na internetu . . . . .	158
Obr. 2.6: Výřez ze stránky motivující k praktickému získávání dovedností . . . . .	158
Obr. 2.7: Význam jednotlivých kompetencí pro uplatnění absolventa v cestovním ruchu . . . . .	163
Obr. 3.1: Hodnocení psychických a kognitivních funkcí (pomocí MMSE) u sledovaných souborů . . . . .	242
Obr. 3.2: Srovnání zdravotního stavu u všech probandů před a po aktivizačních programech . . . . .	243



**Institut  
celoživotního  
vzdělávání**

Nedílnou součástí Mendelovy univerzity v Brně je *Institut celoživotního vzdělávání (ICV)*. Přestože jeho tradice není příliš dlouhá – založen byl teprve před devíti lety – je jeho činnost velmi bohatá.

Jeho primárním posláním jako vysokoškolského ústavu Mendelovy univerzity v Brně (MENDELU) je zajišťovat vysokoškolské vzdělání ve vybraných bakalářských a magisterských studijních programech. V současné době ICV nabízí dva bakalářské studijní programy a jeden magisterský. V bakalářském studijním programu *Specializace v pedagogice* jsou připravováni budoucí učitelé odborných předmětů (UOP) a učitelé praktického vyučování a odborného výcviku (UPVOV). Studijní obor *Učitelství odborných předmětů* je určen především pro studenty oborů zemědělského, potravinářského, ekologického, mechanizačního, ekonomického, lesnického, dřevařského, zahradnického a veterinárního zaměření, kteří by v budoucnu uvažovali o profesi středoškolského odborného pedagoga. Podmínkou ke studiu v tomto studijním oboru je ukončení specializovaného, minimálně bakalářského studijního oboru. Bakalářský studijní obor *Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku* je určen absolventům středních škol, pro získání pedagogických kompetencí k výuce praktického vyučování a odborného výcviku. Studenti mají možnost studia také v bakalářském studijním programu *Technické znalectví a pojišťovnictví (TZP)* a navazujícím magisterském studijním programu *Technické znalectví a expertní inženýrství (TZEI)*.

Postavení Instituta celoživotního vzdělávání se v organizační struktuře Mendelovy univerzity v Brně změnilo Rozhodnutím rektora MZLU v Brně č. 15/2006. Podle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách se stal Institut celoživotního vzdělávání vysokoškolským ústavem. Od tohoto okamžiku je úkolem tohoto pracoviště podílet se na uskutečňování akreditovaných studijních programů a vykonávat s tím spojenou vědeckou, výzkumnou a vývojovou činnost.

*Vědecko-výzkumná činnost vysokoškolského ústavu je orientována do následujících okruhů:*

- analýza vzdělávacích potřeb studentů Instituta celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně vzhledem k možnostem vzdělávací instituce a požadavkům praxe;
- zvýšení možností uplatnění pracovních sil na trhu práce po jejich návratu z rodičovské dovolené;
- multikulturní prostředí a připravenost na něj;
- pedagogicko-psychologické poradenství středním odborným školám a jeho proměny v České republice a Evropské unii;
- práce s osobami se specifickými vzdělávacími potřebami;
- analýza vzdělávacích potřeb pedagogů středních odborných škol v souvislosti se vznikem center celoživotního učení;
- potřeby pedagogů v oblastech osobního růstu a zvyšování psychické integrity a odolnosti.

Vysokoškolský ústav dále organizuje programy celoživotního vzdělávání, kdy účastníci mají možnost aktualizovat své stávající znalosti nebo rozvíjet nové znalosti a budovat nové dovednosti. Programy celoživotního vzdělávání se účastní jak absolventi MENDELU, tak i zájemci z řad široké odborné veřejnosti. Jednotlivé kurzy jsou zaměřeny na rozvoj například jazykových znalostí, na vytváření schopností zpracovávat informace, pracovat s moderními informačními technologiemi atd. Jednotlivé kurzy jsou průběžně aktualizovány tak, aby dostatečně pružně reagovaly na změny v současné společnosti a potřeby potenciálních zájemců o kurzy.

## Nabídka dalšího odborného vzdělávání na Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně

Vysokoškolský ústav Institut celoživotního vzdělávání MENDELU nabízí pestrou škálu kurzů a seminářů pro odborníky, specialisty, ale také pro širokou veřejnost.

Nabídku kurzů lze rozdělit na několik oblastí:

- další vzdělávání pedagogických pracovníků;
- krátkodobé odborné kurzy;
- dlouhodobé odborné kurzy;
- jazykové kurzy (určené jak studentů, tak veřejnosti a to jazyků anglického, německého, ruského, španělského, francouzského, italského a češtiny pro cizince).

### *Další vzdělávání pedagogických pracovníků*

V nabídce určené pro pedagogy jsou především kurzy se zaměřením na získání tzv. pedagogického minima. Základem nabídky je kurz *Učitelství odborných předmětů*. Po absolvování tohoto kurzu získají účastníci pedagogické vzdělání pro výuku na středních odborných školách jako učitelé odborných předmětů. Tento kurz je určen pro absolventy vysokých škol v oblasti potravinářské, ekologické, mechanizační, zemědělské, lesnické, dřevařské, ekonomické, IT, veterinární, zahradnické.

Pro absolventy středních škol podobného zaměření je určen kurz *Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku*.

Nově se také v naší nabídce objevuje kurz pro rozšíření pedagogické kvalifikace a to *Rozšiřující studium předmětu Písemná a elektronická komunikace*.

### *Krátkodobé kurzy*

Aktuálně jsou v naší nabídce kurzy manažerského zaměření (Základy finančního řízení, Obecné manažerské vzdělávání a Rétorika a veřejné vystupování), IT kurzy (Emailový marketing, Adobe Photoshop, Facebook marketing, MS Office), zájmové kurzy (Kreslení, Psaní všemi 10) a kurzy odborné.

Odborné kurzy vychází především z poslání univerzity – vzdělávání v lesnických, zemědělských, zahradnických, ekonomických a potravinářských disciplínách. V současnosti se jedná o kurzy Zpracování masa a výroba masných výrobků, Základy sommelierství, Základy senzorické analýzy, Kurzy pro arboristy, Kurz architektury a designu. Nabídka těchto kurzů se často obměňuje, reagujeme na poptávku od zákazníků i na aktuální situaci.

### *Dlouhodobé odborné kurzy*

V současné době je v nabídce několik *rekvalifikačních kurzů* akreditovaných u Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR – Lektor dalšího vzdělávání, Rekvalifikační kurz pro výkon obecných zemědělských činností, Výroba sýrů a kysaných výrobků, Krizový manažer. Dále pak specializační studia Oceňování podniku, Projektový management pro přípravu na stupně D, C a B, Bezpečnostní management, Rostlinolékařství, Technické znalectví a likvidace pojistných událostí.

V úzké spolupráci s fakultami univerzity také fungují *přípravné ročníky* ke studiu na vybraných oborech vyučovaných na Mendelově univerzitě v Brně.

Při přípravě a realizaci kurzů vysokoškolský ústav úzce spolupracuje s akademickou obcí univerzity a také externími odborníky v dané oblasti.

## Univerzita třetího věku

Institut celoživotního vzdělávání také organizuje *Univerzitu třetího věku* (U3V), která flexibilně reaguje na potřeby seniorů 21. století. Neustálé rostoucí zájem starších lidí chutí a vůlí smysluplně trávit svůj čas, vzdělávat se, dovídат se novinky ze světa vědy a současně se seznamovat s lidmi a odborníky z praxe, vytváří a podporuje primární cíl a záměr všech U3V v České republice.

V průběhu studia U3V na Mendelově univerzitě v Brně navštěvují studenti každý týden přednášky, které jsou zaměřeny na téma konkrétního výukového bloku, jako např. Ekonomické změny společnosti, Kvalita potravin a zdraví, výživa, Moderní trendy v pěstování ovoce a zeleniny, Zdraví lesů ČR a další. Součástí přednášek, jejichž odbornost, aktuálnost a zajímavost garantují nejlepší odborníci a pedagogové ze všech fakult Mendelovy univerzity v Brně, tj. Agronomické fakulty, Provozně ekonomické fakulty, Lesnické a dřevařské fakulty, Zahradnické fakulty a Fakulty regionálního rozvoje a mezinárodních studií, jsou i terénní cvičení, na kterých se posluchači dozvědí nejen informace teoretického, ale také praktického charakteru.

Po slavnostním vyřazení posluchačů, tedy úspěšném ukončení tříletého studia základního cyklu, je možné se dále vzdělávat v jednoletých nástavbových programech určených právě pro absolventy. V září, se zahájením nového akademického roku, jsou otevřeny dva nástavbové programy Zahrad a zdraví a Člověk, zvíře a životní prostředí, které zasahují do oblastí, jež jsou pro studenty velmi blízké a zajímavé a které je motivují k dalšímu aktivnímu životu.

Ke komplexnosti vzdělání slouží velmi oblíbené semestrální kurzy např. Angličtina, Principy výživy, Digitální fotografie či Základy práce na PC.

## Poradenské centrum při ICV MENDELU

Poradenské centrum při ICV MENDELU zajišťuje služby psychologického, studijního, kariérního a speciálně-pedagogického poradenství studentům i zaměstnancům všech fakult Mendelovy univerzity v Brně. Služby studentům, uchazečům o studium a absolventům v prvním roce po ukončení studia, jsou poskytovány bezplatně.

*Psychologické poradenství* na Mendelově univerzitě v Brně je realizováno od roku 2008. Psychologické poradenské služby pomáhají klientům překonat jejich osobní, rodinné a partnerské problémy. Může se jednat například o obtíže spojené se studiem (např. poruchy soustředění, zvládání stresu ve zkouškových situacích, odkládání studijních povinností, souběh studijních a pracovních nároků, nedostatečné studijní dovednosti apod.), obtíže spojené se specifickými obtížemi vycházející z určitého hendikepu (zdravotního, pohybového, smyslového, sociálního aj.), problémy spojené s duševním zdravím (úzkostné stavy, depresivní poruchy, poruchy spánku, poruchy příjmu potravy, zneužívání návykových látek apod.), partnerské a rodinné problémy.

V oblasti *kariérkového poradenství* jsou organizovány skupinové kurzy, které zájemcům umožní vyzkoušet si přijímací pohovor nanečisto, modelové Assessment centrum, dozví se, jak správně napsat životopis, motivační dopis či jak se připravit na přijímací pohovor. Poradenská práce však také zahrnuje koučování či individuální konzultace při volbě povolání, plánování a řízení kariéry, řešení překážek při uskutečnění volby povolání či poradenství při hledání zaměstnání. Do oblasti kariérního poradenství spadá i spolupráce s různými subjekty zajišťujícími praxe a stáže studentů ve firmách, prezentace zaměstnavatelů, odborníků z praxe, organizace veletrhu pracovních příležitostí a řada dalších aktivit.

V posledních dvou letech je v rámci poskytovaných služeb věnována zvláštní pozornost *studentům se specifickými vzdělávacími potřebami*. Systém podpory studentů se specifickými potřebami na MENDELU poskytuje každému studentovi a uchazeči o studium se specifickými potřebami v maximální možné míře takovou službu nebo úpravu studia a prostředí, které umožní důsledky postižení projevující se při studiu kompenzovat.

Poradenské centrum při ICV MENDELU úzce spolupracuje s poradenskými pracovišti dalších brněnských vysokých škol, konkrétně Kariérním centrem Masarykovy univerzity a Poradenským centrem Vysokého učení technického v Brně, se kterými již několik let po sobě realizuje jeden z největších veletrhů práce pro studenty a absolventy vysokých škol *JobChallenge*. V rámci realizovaných projektů spolupracuje také s poradenskými zařízeními dalších vysokých škol v České republice, což přináší cenné sdílení zkušeností a poznatků.

## Kontakt

**Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 5 (budova E), 613 00 Brno, czv@mendelu.cz, WWW: <http://www.icv.mendelu.cz>**

- Bakalářské vzdělávání – tel.: 545 135 208
- Celoživotní vzdělávání – tel.: 545 135 216
- Seniorské vzdělávání – tel.: 545 135 206
- Poradenské centrum – tel.: 545 135 227, pcentrum@mendelu.cz

Lenka Danielová  
Dita Janderková  
Pavel Vyletal  
Lucie Foltová  
(editoři)

**Vybrané trendy celoživotního učení v České republice  
a dalších státech Evropské unie**

Vydala Mendelova univerzita v Brně, Edice Monografie  
Redakční práce Petr Hlad'o  
Návrh obálky Zetha design  
Korektury Růžena Janderková, Anna Zelenková  
Sazba Jiří Rybička  
Vydání první. 275 stran. Brno 2013.

Adresa vydavatelství:  
Mendelova univerzita v Brně  
Zemědělská 1, 613 00 Brno  
<http://www.mendelu.cz>

ISBN 978-80-7375-883-7 (CD-ROM)