

Monografie

Rozvoj kompetencí vzdělavatelů v kontextu moderního pojetí vzdělávání

*Lenka Danielová
Dita Janderková
Petr Hlad'o
Pavel Vyleťal
Marie Horáčková
Lenka Kamanová (editoři)*

Rozvoj kompetencí vzdělavatelů v kontextu moderního pojetí vzdělávání

Mendelova univerzita v Brně
Brno 2015



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Monografie vznikla v rámci řešení projektu „UNIVERZITA LEKTORŮ NA ICV MENDELU“ (č. projektu: CZ.1.07./1.3.00/48.0090), realizovaného v rámci Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost za finanční podpory Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky a Evropské unie.

Citace: DANIELOVÁ L., HLAĐO, P., HORÁČKOVÁ, M., JANDERKOVÁ, D., KAMANOVÁ, L., VYLEŤAL, P. (editoři) Rozvoj kompetencí vzdělavatelů v kontextu moderního pojetí vzdělávání. 1. vyd. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2015. 304 s. ISBN 978-80-7509-256-4

Recenzovali:

doc. Ing. Rudolf Horák, CSc.

doc. PhDr. Ing. Stanislav Ouroda, CSc.

Publikaci schválila vědecká redakce nakladatelství.

© 2015 Editoři Lenka Danielová, Petr Hlad'o, Marie Horáčková,
Dita Janderková, Lenka Kamanová, Pavel Vyleťal

© 2015 Autoři, Brno 2015

© 2015 Mendelova univerzita v Brně, Brno 2015

ISBN 978-80-7509-256-4 (váz.)

ISBN 978-80-7509-257-1 (CD-ROM)

Obsah

Kapitola 1

SEKUNDÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ 11

Úvod 12

1.1 Jak se daří ve škole žákům s psychickými potížemi?

Lucie Foltová 13

1.1.1 Metodologie výzkumného šetření 14

1.1.2 Vybrané výsledky výzkumného šetření 15

1.1.2.1 Zájem rodičů o vzdělávání adolescentů 15

1.1.2.2 Problémy ve škole 16

1.1.2.3 Školní prospěch 17

1.1.3 Práce pedagoga s žáky s psychickými potížemi 18

1.2 Informační potřeby žáků středních odborných škol a středních odborných učilišť při volbě další vzdělávací a profesní dráhy

Petr Hladů 19

1.2.1 Metodologie výzkumného šetření 20

1.2.2 Nástroje sběru dat 20

1.2.3 Hypotézy a jejich teoretické ukotvení 20

1.2.4 Použité statistické postupy 22

1.2.5 Informace významné pro rozhodování žáků o další vzdělávací a profesní dráze 22

1.2.6 Využití informací potřebných pro volbu další vzdělávací a profesní dráhy
u žáků maturitních oborů a žáků oborů ukončených výučním listem 28

1.2.7 Diskuze a implikace pro pedagogickou praxi 30

1.3 Pohled matek na sexuální výchovu na základní škole

Lenka Kamanová 33

1.3.1 Pojem sexuální výchova 33

1.3.2 Co víme z výzkumů o sexuální výchově ve škole 34

1.3.3 Výzkumný problém, cíle, otázky a přístup 35

1.3.4 Volba vzorku, vstup do terénu 36

1.3.5 Výzkumný nástroj 36

1.3.6 Etická dimenze výzkumu a jeho limity 37

1.3.7 Vybrané výsledky výzkumu 37

1.3.7.1 Sexuální výchova ve škole ANO, ale 37

1.3.7.2 Ve škole ANO, ale rodina je základ 38

1.3.7.3 Ve škole ANO, ale přiměřeně 38

1.3.7.4 Ve škole ANO, ale jen ten vhodný 39

1.3.8 Závěrečné doporučení 39

1.4 Ochrana člověka za mimořádných událostí v kurikulu a edukační realitě základních a středních škol

Eva Marádová 40

1.4.1 Ochrana člověka za mimořádných událostí v procesu kurikulárních změn 41

1.4.2 Výzkumné šetření na Pedagogické fakultě UK v Praze 42

1.4.3 Výzkumné šetření na středních školách 43

1.4.4 Výzkumné šetření na základních školách 43

1.4.5 Závěr 45

1.5 Nedostatky českého vzdělávacího systému v informační společnosti	
<i>Radvácová Věra</i>	47
1.5.1 Informační technologie	47
1.5.2 Informační technologie ve vzdělávacím systému	48
1.5.3 Interpretace informací ve škole	49
1.5.4 Kvalifikace učitelů	51
1.5.5 Závěr	52
Závěr	54
Literatura	55
 Kapitola 2	
TERCIÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	63
Úvod	64
2.1 Proměny terciárního vzdělávání v České republice	
<i>Dana Linhartová, Lenka Danielová</i>	66
2.1.1 Vybrané souvislosti současného terciárního vzdělávání	66
2.1.1.1 Složení obyvatelstva v České republice	66
2.1.1.2 Český trh práce	69
2.1.1.3 Počty českých vysokých škol	72
2.1.1.4 Počty studentů a absolventů českých vysokých škol	73
2.1.1.5 Financování českých vysokých škol	76
2.1.1.6 Evropské souvislosti vysokoškolského vzdělávání	77
2.1.2 Závěrem	80
2.2 Sebereflexe kompetencí vysokoškolských učitelů	
<i>Milan Slavík, Kateřina Tomšíková, Lucie Smékalová</i>	81
2.2.1 Kompetence	81
2.2.2 Sebereflexe a její význam	82
2.2.3 Reflexe kompetencí vysokoškolských učitelů	84
2.2.4 Závěrem	87
2.3 Společenskovední vzdělávání v dichotomii s odborným vzděláváním na technické univerzitě	
<i>Jaroslav Lindr</i>	89
2.3.1 Teoretické reflexe zkoumané problematiky	90
2.3.2 Metodologická východiska	91
2.3.3 Výsledky	92
2.3.3.1 Analýza výsledků pro předmět Etika v podnikání	92
2.3.3.2 Analýza výsledků pro předmět Environmentalistika a stavitelství	93
2.3.4 Diskuse	94
2.3.4.1 Etika v podnikání	94
2.3.4.2 Environmentalistika a stavitelství	95
2.3.5 Závěrem	95
2.4 Vysokoškolská výučba a globálne rozvojové vzdelávanie	
<i>Tímea Šeben Zat'ková</i>	96
2.4.1 Globálne rozvojové vzdelávanie	97
2.4.2 Ciele globálneho vzdelávania podľa kompetencií	98
2.4.3 Požiadavky na globálneho učiteľa v terciárnom vzdelávaní	100

2.4.4	Miesto globálneho vzdelávania v študijných plánoch vysokých škôl	103
2.4.5	Príklad implementácie globálneho rozvojového vzdelávania v edukačnom procese	105
2.4.6	Záverom	106
2.5	Formovanie multikultúrnych kompetencií a globálnych zručností pomocou Kurzu vysokoškolskej pedagogiky na technických univerzitách	
	<i>Eva Svitačová</i>	107
2.5.1	Výzvy pre ďalšie vzdelávanie vysokoškolských pedagógov	108
2.5.2	Kompetencie, interkultúrne kompetencie a globálne zručnosti vysokoškolských pedagógov	108
2.5.3	Interkultúrne kompetencie a globálne zručnosti	110
2.5.4	Výsledky	111
2.5.5	Diskusia	111
2.5.6	Záverom	112
2.6	Vzdělávání zaměřené na studenta v pregraduální přípravě budoucích učitelů	
	<i>Ivona Skalická</i>	113
2.6.1	Teoretická východiska vzdělávání zaměřeného na studenta	114
2.6.1.1	Tři základní podmínky	114
2.6.1.2	Vzdělávání zaměřené na studenta	116
2.6.1.3	Aplikace principů v praxi	118
2.6.2	Diskuse	119
2.6.3	Závěrem	119
2.7	Dotazník pro výzkum organizačního klimatu fakult připravujících učitele: pilotáž výzkumného nástroje	
	<i>Helena Grecmanová, Miroslav Dopita</i>	120
2.7.1	Vývoj výzkumného nástroje	120
2.7.2	Pilotáž dotazníku „dva v jednom“	122
2.7.3	Závěrem	124
2.8	Porovnání výsledků testů hodnocených člověkem a hodnocených počítačem	
	<i>Josef Budík, Vladimír Nulíček</i>	125
2.8.1	Materiál a metody	125
2.8.2	Diskuse a výsledky	127
2.8.3	Závěr	128
2.9	Problematika odpisovania a plagiátorstva v univerzitných podmienkach	
	<i>Eleonóra Černáková, Lucia Palšová</i>	129
2.9.1	Cieľ a metodika	129
2.9.2	Teoretické východiská	130
2.9.3	Právne a etické aspekty plagiátorstva na SPU v Nitre	133
2.9.4	Zhodnotenie plagiátorstva študentmi SPU v Nitre	136
2.9.5	Záverom	137
2.10	Vztah mezi detekcí lži a sebe-monitorováním u studentů oboru ekonomika a management	
	<i>Lenka Mynaříková</i>	139
2.10.1	Detekce lži	140
2.10.2	Detekce lži a sebe-monitorování	141
2.10.3	Metodologie výzkumného šetření	142
2.10.4	Výsledky	143

2.10.5 Diskuse	144
2.10.6 Závěrem	145
Závěr	146
Literatura	148
 Kapitola 3	
VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ	159
Úvod	160
3.1 Profesionální standardy učitelů v kariérním systému a jejich pilotní ověřování na Slovensku	
<i>Ivan Pavlov, Gabriela Petrová, Mária Šnidlová</i>	162
3.1.1 Pojetí profesionálního standardu v teorii a praxi profesionálního rozvoje učitelů	162
3.1.2 Kontexty procesů standardizace profesionálních kompetencí učitelů	166
3.1.3 Koncepty standardizace profesionálních kompetencí učitelů	168
3.1.3.1 Mezinárodní, národní koncept standardizace profesionálních kompetencí	168
3.1.3.2 Normativní koncept standardizace profesionálních kompetencí	170
3.1.3.3 Rozvojový koncept standardizace profesionálních kompetencí	176
3.1.3.4 Evaluační koncept profesionálních kompetencí	178
3.1.4 Závěr	187
3.2 Vzdělávání učitelů v oblasti tzv. „měkkých dovedností“	
<i>Věra Kosíková, Václav Holeček</i>	188
3.2.1 Cíl	189
3.2.2 Metody výzkumného šetření	189
3.2.3 Výzkumný vzorek	191
3.2.4 Výsledky empirického šetření	191
3.2.5 Diskuse	193
3.2.6 Závěr	194
3.3 Rozvíjení komunikačních dovedností budoucích učitelů prostřednictvím videonahrávek	
<i>Marie Horáčková</i>	195
3.3.1 Vymezení základních pojmů	195
3.3.2 Předmět Pedagogická komunikace	197
3.3.3 Videotréning interakcí	198
3.3.4 Rozvoj komunikačních dovedností u studentů v praxi	199
3.4 Profesionální kompetence v přípravě učitelů tělesné výchovy v předmětu Sportovní gymnastika	
<i>Jitka Vorálková, Viléma Novotná, Iveta Šimůnková</i>	201
3.4.1 Cíl	202
3.4.2 Metodika	202
3.4.3 Výsledky	203
3.4.5 Diskuse	203
3.5 Tvořivost a celoživotní vzdělávání	
<i>Jiří Semrád, Milan Škrabal</i>	206
3.5.1 Test tvořivosti, pojetí	207
3.5.2 Hodnotící kategorie a vyhodnocení testu tvořivosti	207
3.5.3 Závěrem	211

3.6 Další vzdělávání učitelů středních škol v Jihomoravském kraji – vybrané výsledky	
<i>Petr Adamec</i>	212
3.6.1 Metodologie výzkumného šetření	213
3.6.1.1 Výzkumný soubor	213
3.6.1.2 Struktura výběrového vzorku	214
3.6.2 Výsledky	215
3.6.2.1 Rekapitulace statisticky významných rozdílů	216
3.7 Přípravné vzdělávání budoucích učitelů odborných předmětů na Mendelově univerzitě v Brně	
<i>Lenka Danielová, Dita Janderková</i>	219
3.7.1 Rozvoj klíčových kompetencí budoucích pedagogických pracovníků	219
3.7.2 Rozvoj profesních kompetencí budoucích učitelů středních škol	221
3.7.3 Andragogické kompetence učitelů středních odborných škol	222
3.7.4 Sociálně-andragogické kompetence	224
3.7.5 Rozvoj sociálně-andragogických kompetencí u vzdělavatelů dospělých	226
3.8 Pohledy na kompetence učitele a jejich utváření v rámci pregraduální a postgraduální přípravy studentů učitelství	
<i>Miroslav Procházka</i>	228
3.8.1 K otázkám kompetenčních modelů a možnostem jejich uplatnění při přípravě na výkon učitelské profese	228
3.8.2 Pedagogická příprava a profesní role učitele	230
3.8.3 Reflexe očekávání studentů a postřehy z praxe	231
Závěr	234
Seznam literatury	237
Seznam tabulek	244
 Kapitola 4	
DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ	245
Úvod	246
4.1. Formální, neformální a informální vzdělávání sportovních trenérů	
<i>Karel Kovář, Petra Matošková, Vladimír Süß, Lenka Kovářová</i>	247
4.1.1 Vzdělávání trenérů	247
4.1.2 Trenérská kvalifikace	249
4.1.3 Reflexe autorů	250
4.2 Pohybová gramotnost v reflexi celoživotního vzdělávání	
<i>Petra Matošková, Karel Kovář, Vladimír Süß</i>	251
4.2.1 Vývojová stádia a rozvoj motoriky	252
4.2.2 Tělesná výchova na školách (nejen) v České republice	252
4.2.3 Pohybová gramotnost	253
4.2.4 Řešení problému ve světě	254
4.2.5 Odraz v systému celoživotního vzdělávání v ČR	255
4.3 Pohled pedagogických pracovníků na zavádění kariérového systému učitele a ředitele	
<i>Václav Trojan</i>	258
4.3.1 Východiska a celkové vymezení procesu dalšího ředitelského vzdělávání	258
4.3.2 Ředitel školy – lídr edukačního procesu	259

4.4 Kompetenční rámec středních škol ve vztahu k externím zájmovým stranám	
<i>Pavel Vyleťal</i>	260
4.4.1 Roviny zájmových stran k organizaci střední školy	260
4.4.2 Kompetenční rámec organizace	261
4.4.3 Kompetenční profil externích „stakeholders“	261
4.4.4 Kompetenční přístup organizace	263
4.4.5 Předpoklady interakčně edukačního působení organizace iniciující změnu k externím subjektům „stakeholders“	264
4.4.6 Model procesů realizace změny kompetenčního rámce u externích „stakeholders“ na základě interakčně edukačního působení	264
4.4.7 Pro-organizační vzdělávání – předpoklad realizace „změny“	265
Závěr	267
Použitá literatura	268
Tabulky a obrázky	271
 Kapitola 5	
SENIORSKÉ VZDĚLÁVÁNÍ	273
Úvod	274
5.1 Seniorské vzdělávání a kompetenční model lektora	
<i>Naděžda Špatenková, Lucie Smékalová</i>	276
5.1.1 Vzdělávání seniorů jako společenský apel	276
5.1.2 Senior jako účastník vzdělávání	277
5.1.3 Kompetenční model lektora	278
5.1.4 Generický kompetenční model lektora	279
5.2 Mezigenerační učení jako nástroj edukace při podpoře kvality života seniora	
<i>Markéta Šauerová</i>	284
5.2.1 Mezigenerační učení jako významný sociální faktor v edukaci seniorů	285
5.2.2 Modely mezigeneračního soužití	287
5.2.3 Sociální interakce v rodině jako významný faktor mezigeneračního soužití – postavení seniorů v preferencích sociálních interakcí dětí mladšího školního věku	287
Závěr	291
Použitá literatura	292
Seznam autorů	295
Souhrn	298
Summary	299

Kapitola 1

SEKUNDÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Lucie Foltová

Petr Hlad'o

Lenka Kamanová

Eva Marádová

Věra Radváková

Úvod

Problematika sekundárního vzdělávání patří v současnosti mezi jedno z významných témat v rámci realizovaných výzkumů zabývajících se situací ve školství. Sekundární vzdělávání má v České republice dlouholetou tradici a prochází jím většina populace, proto je zcela opodstatněné tomuto stupni vzdělávání věnovat patřičnou pozornost. Autoři, kteří se v předkládané kapitole věnují tématu sekundárního vzdělávání, nahlíží na danou problematiku z různých úhlů pohledu, a tím tato problematika nabývá zajímavě širě.

Úvodní část textu kapitoly je zaměřena na vzdělávání adolescentů s psychickými potížemi. Především jde o zmapování, nakolik psychické potíže ovlivňují jejich školní život. Nároky na adolescenty, kteří jsou hlavní věkovou skupinou v sekundárním vzdělávání, stále stoupají. Pro učitele působící na střední škole je důležité uvědomění, že adolescenti se musí vyrovnávat se změnami, které probíhají nejen v jejich fyzickém těle, ale velmi významnou roli zde hrají i změny probíhající v psychice mladých lidí. Všechny výše uvedené aspekty mohou mít vliv na jejich sociální fungování a projevy chování vůči svému okolí. Současné školství by však mělo řešit nejen problematiku adolescentů bez zdravotních potíží, ale neopomíjet potřeby adolescentů s nějakým zdravotním handicapem, kterým mohou být jak fyzické postižení, tak i psychické potíže. Přístup učitelů k této skupině žáků a jejich rodičů by měl vycházet z toho, že situace pro handicapované adolescenty může být mnohem složitější než je tomu u zdravých jedinců.

Následující část kapitoly se zaměřuje na jeden z nejdůležitějších úkolů adolescentů, a tím je volba další vzdělávací nebo profesní dráhy. Z pozice absolventa střední školy se jedná o velmi závažné rozhodnutí, které může být spojeno s mnoha riziky ovlivňujícími budoucnost každého z nich. Předložený text směřuje k zodpovězení otázky, které informace jsou významné pro žáky absolventských ročníků středních odborných škol a středních odborných učilišť při rozhodování o další vzdělávací a profesní dráze. V této souvislosti je pozornost zaměřena na rozdíly v informačních potřebách žáků oborů ukončených maturitní zkouškou (kategorie M) a oborů ukončených výučním listem (kategorie H).

Impuls k široké diskuzi nad povinnou výukou sexuální výchovy dává další část kapitoly. Situaci, která zavádění sexuální výchovy jako povinné součásti Rámcových vzdělávacích programů, doprovází je značně komplikovaná, neboť na jedné straně se rozprostírá diskuse nad tím, co a jak v rámci tohoto tématu učit, doprovázené otázkou o osobnosti učitele v kontextu výuky sexuální výchovy a na druhé straně co na to vlastně říkají rodiče dětí, které jsou vyučovány.

V širší návaznosti na přecházející část textu jsou řešeny aktuální problémy implementace výchovy ke zdraví do kurikula základních a středních škol, konkrétně naplňováním cílů edukace v tematickém okruhu Ochrana člověka za mimořádných událostí.

V poslední části kapitoly je rozebrán vliv hodnoty informací na vzdělávací systémy, školní výuku, učení a vzdělávání. V textu je řešena skutečnost, že charakter rozvinuté informační společnosti je málo spojován se školou a školním vzděláváním, čímž vzniká disproporce mezi rychlým rozvojem informační společnosti a současným školským vzdělávacím systémem.

1.1 Jak se daří ve škole žákům s psychickými potížemi?

Lucie Foltová

Životní situace adolescentů není jednoduchá. Jsou na ně kladeny vyšší nároky z okolí, mění se jejich tělo i psychika, hledají své místo v životě. Jejich situace však může být mnohem složitější, pokud do jejich života zasahují navíc psychické potíže.

„Vývojové aspekty v období dospívání představují rizikový potenciál, který se může za nepříznivých okolností výrazně podílet na vzniku různých forem poruch adaptace a nepřiměřeného chování“ (Smik, 2001, s. 14). Jako rozhodující rizikový faktor autor uvádí selhávání při naplňování vývojových úkolů. Může tím narůstat frustrace vedoucí k vnitřnímu napětí, což ovlivňuje další chování adolescenta. Důsledky se pak spirálovitě promítají do dalšího citového prožívání a mohou být zdrojem nových selhání.¹ Dospívání je tedy z hlediska biodromálního přístupu obdobím s rozhodujícím významem.

Duševní zdraví dětí a adolescentů je přitom základem stabilní společnosti (WHO, 2005). Celkově psychické poruchy tvoří pět z deseti hlavních příčin hendikepů a invalidity (WHO, 2003). Mnoho duševních problémů v dospělosti začíná již v dětství. Například depresí trpí 4 % jedinců ve věkové kategorii 12–17letých a již 9 % v populaci 18 let a výše. Činí to z deprese nemoc s nejvyšší prevalencí z psychických problémů. Má však také velký přesah, jelikož je často spojována s dalšími závažnými potížemi, jako je sebevražedné chování, zneužívání drog a alkoholu, násilí a další. Ve skupině mládeže jsou též velmi významnou diagnózou poruchy chování. Tato diagnóza často implikuje vývoj pozdější psychopatologie a delikvence. Mnohdy asociuje s kriminalitou, manželskými problémy, nezaměstnaností i horším fyzickým zdravím v dospělosti, zneužíváním drog a závislostmi, úzkostmi, depresemi a sebevražedným jednáním (WHO, 2005; srov. též Malá, 2000). Rovněž specifické poruchy učení mají hlubší dopad. Pokorná (2001, s. 19) uvádí, že „dovednost číst a psát předpokládá, že se dítě naučí rozumět psanému textu a do písemné podoby převede slyšené slovo. Potřeba komunikace je hluboko zakotvena v lidské psychice a její nesplnění nebo potlačení vede k závažným poruchám v duševním životě i v sociálních vztazích.“ Tito jedinci mají každodenní život velmi náročný, jelikož jsou závislí na druhých, snaží se maskovat či schovávat svoji neschopnost, což neustále vyvolává vnitřní konflikty a frustraci. Navíc jsou často sociálně deprivováni. Dále mají potíže se vzděláním, a to i při nadprůměrné inteligenci, hrozí jim též vyšší nezaměstnanost. Ohrožen je tedy osobnostní rozvoj jedince, ovlivňující jeho celoživotní orientaci a adaptaci ve společnosti.

Je tedy patrné, že může být narušeno jedincovo sociální fungování, které definujeme jako „naplnění rolí člověka ve společnosti, ve vztahu k lidem v bezprostředním sociálním okolí i ve vztahu k sobě samému“ (Barker, 2003, s. 403). Toto fungování zahrnuje jak

¹ Smik (2001, s. 20–21) odkazuje na Fensterheima popisujícího tuto *neurotickou spirálu*: neadekvátní akce – pochybnosti o sobě – narušené pocity – neadekvátní akce – pochybnosti o sobě – narušené pocity – atd.

uspokojování základních potřeb jedince, tak těch, které se vztahují k jeho uplatnění ve společnosti. Jak víme, lidské potřeby zahrnují tělesné aspekty (jídlo, spánek, bezpečí, zdraví), osobní naplnění (vzdělání, hodnoty, dosažení úspěchu), emocionální pohodu (pocit sounáležitosti, vztahy) a adekvátní sebepojetí (sebedůvěra, osobní identita) (Barker, 2003; srov. Navrátil, 2001).

Sociální fungování se dotýká možností naplňování individuálních potřeb v kontextu vztahů s okolním prostředím jedince. Domnívám se, že mnou sledovaná skupina adolescentů – sama o sobě specifická vývojovými změnami v sociálním fungování – s diagnózami psychických poruch, může být touto zátěží v sociálním fungování ovlivněna. Sledovaná skupina adolescentů s psychickými potížemi může mít logicky v sociálním fungování problémy, jelikož např. prostředí na ně může klást stejné požadavky jako na adolescenty bez potíží, ty však u nich mohou vyvolat odlišné reakce, což se dá s velkou pravděpodobností předpokládat.

1.1.1 Metodologie výzkumného šetření

Příspěvek se zabývá otázkou: „*Jak vypadá vzdělávání adolescentů s psychickými potížemi?*“ Předpoklad, který bude ověřován, je následující: *Vzdělávání adolescentů s psychickými potížemi je více problémové než kontrolní skupiny.* V rámci šetření jsou sledovány tyto indikátory – *zájem rodičů; problémy ve škole; školní výsledky.*

Výzkumný soubor tvoří adolescenti sledovaní v longitudinálním projektu ELSPAC (Evropská longitudinální studie rodičovství a dětství)². Z hlediska vymezení vývojového stádia spadají tito jedinci do období střední adolescence (vymezeno 14–16 let; dle Macek, 2003), šetření je provedeno z dat získaných v jejich 15 letech.

Konkrétně vzorek tvoří adolescenti, kterým byla diagnostikována psychická porucha, event. více těchto poruch (komorbidita). Do šetření byly zahrnuty vybrané (tj. časté a z hlediska vlivu na kvalitu života jedince méně závažné) poruchy diagnostikované dle MKN-10 (1992; též on-line verze), konkrétně se jedná o diagnózy ze skupiny F90–F98, dále z F80–F89, případně ze skupiny F30–F39 a některé z F50–F59. Celou skupinu Mentální retardace a dále pervazivní vývojové poruchy (např. Autismus, Rettův syndrom, Aspergerův syndrom) ze skupiny Poruch psychického vývoje záměrně ze sledování vynechávám, jelikož do života takto postižených jedinců zasahují velmi výrazně a specificky (jistě i z tohoto důvodu existují již dostupné práce věnující se těmto jedincům). Ostatní diagnózy vynechávám z toho důvodu, že by měly být diagnostikovány až v dospělosti. Tento výběr byl uskutečněn z dat z pediatrických dotazníků sebraných v rámci studie. Celkový počet výzkumného souboru adolescentů s psychickými potížemi (sledovaná skupina) je $N = 447$. K této skupině byla ke statistickému porovnávání vytvořena skupina „kontrastrní“, neboli soubor adolescentů bez diagnózy psychické poruchy (toto kritérium bylo splněno od narození po 15 let jejich věku). Celkový počet adolescentů bez diagnóz (kontrolní soubor) je $N = 2838$.

Jednotlivá data k indikátorům sledovaným v příspěvku jsou vybrána z dotazníků studie ELSPAC, a to z těch, které o sledovaných adolescentech vyplňovali rodiče (nejčastěji matka) a jejich třídní učitelé. Data byla zpracována v programu SPSS standardními statistickými metodami. Výsledky jsou uvedeny pomocí procentuálního zastoupení v porovnávaných skupinách (je tedy sledována relativní četnost) u jednotlivých indikátorů.

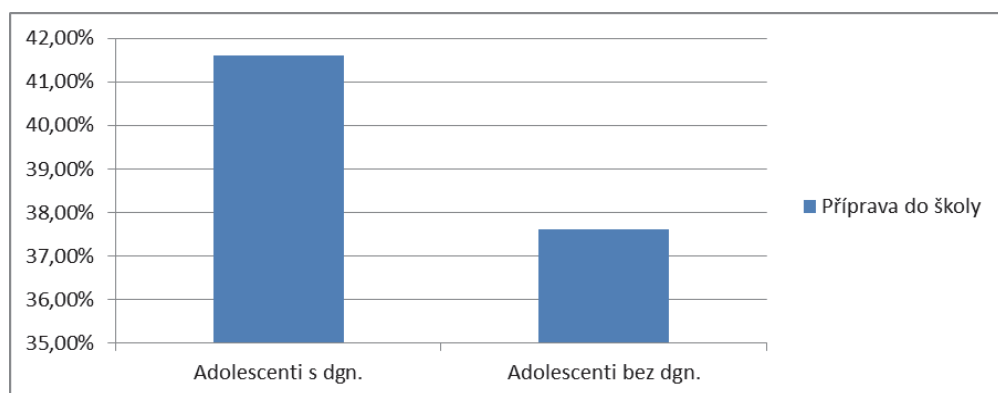
² Více viz <http://www.recetox.muni.cz/index.php?pg=struktura--databaze-elspac>

1.1.2 Vybrané výsledky výzkumného šetření

Výsledky vychází ze širšího šetření provedeného v rámci diplomové práce autorky (Foltová, 2010), která se zabývala zmapováním životní situace adolescentů s psychickými potížemi z hlediska sociální práce.

1.1.2.1 Zájem rodičů o vzdělávání adolescentů

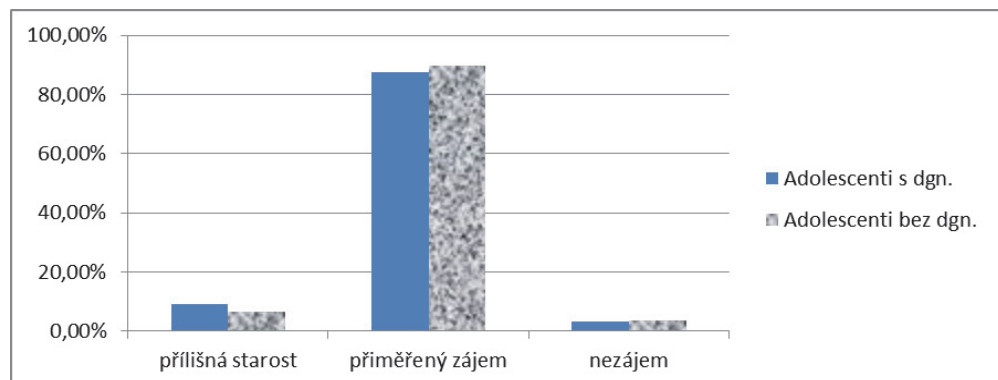
Zájem rodičů je hodnocen jednak z výpovědí matek o tom, zda pomáhají svým potomkům s přípravami do školy a zda se účastní třídních schůzek; dále se také učitelé sledovaných adolescentů ze svého pohledu vyjadřovali k zájmu rodičů o školní výkony svých dětí a subjektivně tento rodičovský zájem hodnotili dle průměrnosti.



Obr. 1.1. Pomoc rodičů s přípravou do školy (relativní četnost)

S přípravou do školy sledovaným adolescentům s diagnózou psychických poruch pomáhá 41,6% rodičů, adolescentům bez diagnóz 37,6% rodičů (viz Obrázek 1.1). Je patrné, že žákům s potížemi se rodiče doma věnují více, aby tyto jedinci byli schopni nároky na ně kladené zvládat.

Třídní schůzky navštěvuje 98,4% rodičů adolescentů s potížemi a 99,0% rodičů kontrolní skupiny. Tedy naprostá většina celého sledovaného souboru.



Obr. 1.2. Učiteléské hodnocení průměrnosti rodičovského zájmu (relativní četnost)

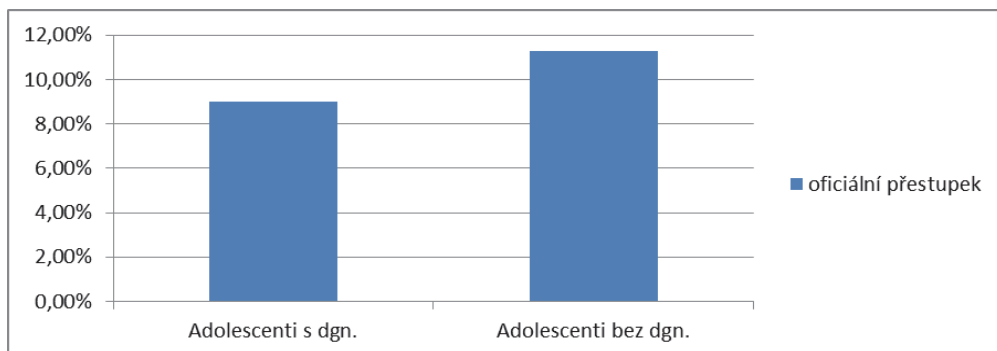
Zájem rodičů je dále hodnocen pomocí vyjádření učitelů sledovaných adolescentů, jak ilustruje Obrázek 1.2.

Učitelé hodnotí rodičovský zájem jako příliš velký a starostlivý u 9,1 % rodičů žáků s psychickými potížemi oproti 6,4 % rodičů žáků bez diagnóz; jako přiměřený a dostatečný jej označili u 87,4 % rodičů žáků s potížemi a 89,8 % rodičů z kontrolní skupiny a jako nedostatečný či chybějící u 3,4 % rodičů žáků s diagnózami a 3,8 % běžných rodin.

Přestože rozdíl mezi sledovanými skupinami není příliš markantní, vyšší hodnocení rodičovského zájmu jako v podstatě přehnaného u skupiny žáků s potížemi mne přivádí k zamyšlení nad tím, zda učitelé reflektují zvýšenou zátěž celého rodinného systému, který psychické potíže (navíc nejzranitelnějšího člena rodiny) ovlivňují. Doporučila bych proto větší toleranci, neboť vnímání přehnaného zájmu může implikovat negativní postoj pedagogů k těmto rodičům, což může mít následně vliv na jejich vzájemný vztah a narušovat tak vzájemnou spolupráci, která tvoří tak důležitou součást výchovně-vzdělávacího procesu.

1.1.2.2 Problémy ve škole

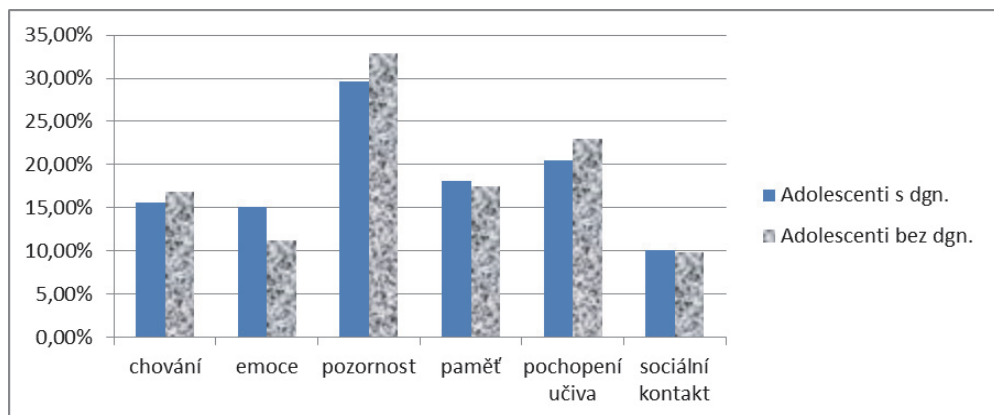
V pododdílu mapování problémů ve škole je hodnoceno vyjádření matek k tomu, zda měl sledovaný adolescent ve škole problém řešený oficiální cestou. Další část opírající se o informace od učitelů sleduje konkrétnější oblasti, ve kterých žáci mohou vykazovat potíže při školní činnosti a dále se zajímám o srovnání míry absence sledovaných žáků.



Obr. 1.3. *Přestupek žáka řešený oficiální cestou (relativní četnost)*

Z výsledků vyplývá (viz Obrázek 1.3), že přestupek řešený oficiální cestou mělo 9,0 % adolescentů s poruchami a dokonce 11,3 % adolescentů bez diagnóz. Dá se tedy říci, že o něco častěji mají tyto problémy naopak adolescenti bez potíží.

Učitelé hodnotili (Obrázek 1.4) následující oblasti možných problémů sledovaných adolescentů: problémy v chování jako např. častá napomenutí a přestupky vykazuje 15,6 % (16,8 %) adolescentů; emoční problémy jako nestabilitu, sklíčenost apod. 15,1 % (11,2 %); problémy s pozorností a soustředěním 29,6 % (32,9 %); problémy s pamětí 18,1 % (17,5 %); problémy s pochopením učiva 20,5 % (23,0 %); potíže v sociálních kontaktech 10,1 % (9,9 %). Z uvedeného je tedy patrné, že žáci s psychickými potížemi vykazují výrazně častěji emoční problémy, kterých si učitelé všimají. Musejí být tedy natolik zjevné, že jejich míra je skutečně výrazná, a je proto třeba mít na zřeteli, že mohou významně zasahovat do vzdělávacího procesu těchto jedinců.

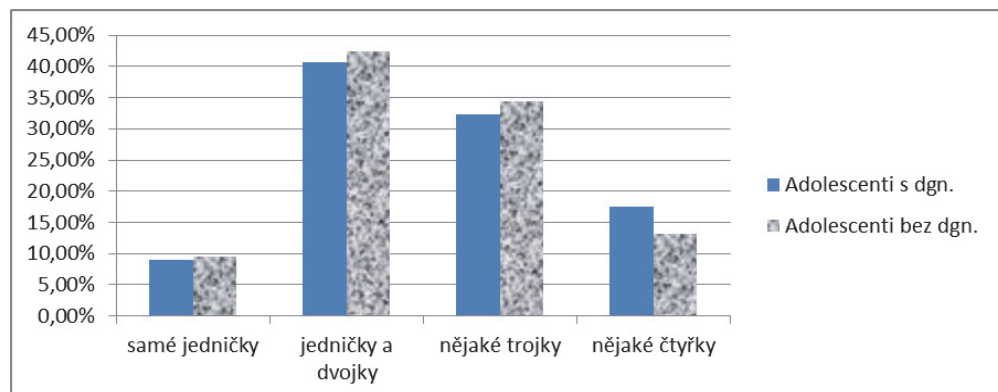


Obr. 1.4. Hodnocení učitelů konkrétních problémových oblastí sledovaných žáků (relativní četnost)

Z vyjádření učitelů je dále srovnávána absence sledovaných žáků. Adolescenti s potížemi mají v průměru 54,53 a adolescenti bez diagnóz 49,28 zameškaných hodin. Žáci s potížemi tedy vykazují o něco vyšší neúčast na vyučování. Je třeba mít na paměti, že každou zameškanou hodinu je nutno vykompenzovat, což opět zvyšuje nároky na tyto jedince.

1.1.2.3 Školní prospěch

Školní výkon mapuje Obrázek 1.5, který znázorňuje rozložení známek z posledního vysvědčení sledovaných adolescentů.



Obr. 1.5. Rozložení známek z posledního vysvědčení (relativní četnost)

Je patrné (z Obrázku 1.5), že sledované skupiny adolescentů jsou ve svých studijních výsledcích poměrně vyrovnané – samé jedničky uvedlo 9,0% žáků s psychickými potížemi a 9,5% kontrolní skupiny, jedničky a dvojky 40,7% a 42,4%, trojky 32,3% a 34,4%. O něco vyšší počet adolescentů s psychickými potížemi však dosahuje horších

výsledků – čtyřky na vysvědčení uvádí 17,5 % oproti 13,1 % kontrolní skupiny. Počet adolescentů opakujících ročník se pohybuje jen okolo 1,0 % (resp. 1,3 %) jedinců.

1.1.3 Práce pedagoga s žáky s psychickými potížemi

Vzdělání umožňuje člověku participovat na pracovním trhu, ovlivňuje tak začlenění člověka do společnosti, případně rozšiřuje jedincovu sociální síť (srov. Navrátil, 2003, 2009). Některé ze sledovaných psychických potíží, jako např. specifické vývojové poruchy řeči a jazyka stejně jako poruchy učení, ovšem do procesu vzdělávání zasahují již ze své podstaty. Školní neúspěchy pak mají zásadní vliv na sebehodnocení jedince a ovlivňují i jeho vztahy s vrstevníky (Matějček a kol., 2006).

Adolescenti s psychickými potížemi tak mohou mít větší problémy než jejich vrstevníci. Schopnost zvládat životní úkoly, tedy zjednodušeně řečeno požadavky prostředí, je ovlivněna jejich vlastnostmi, tudíž i jejich psychickým stavem (psychika ovlivňuje jedincovo vnímání okolního světa, porozumění požadavkům prostředí, formuje očekávání jedince, a má tak zásadní podíl na reakcích, způsobech chování, zvládání a fungování); očekávání okolí mohou být vůči nim např. neúměrně vysoká; podpora naopak může být zeslabena právě kvůli projevům psychických potíží adolescentů (např. projevy poruch chování velmi ovlivňují reakce okolních lidí. Ti mají často dojem, že dítě zlobí a oni jej musejí trestat, místo aby jej podporovali).

Jelikož psychické poruchy mohou nastavit parametry životní situace jako velmi obtížné a mohou jedince až paralyzovat v jeho sociálním fungování, je potřeba pomoci širšího sociálního okolí – psychiatrů, psychologů, sociálních pracovníků. Ale také pedagogů, kteří jsou s těmito jedinci v každodenním styku, tvoří zásadní část jejich sociálního prostředí, kladou na ně nároky, zároveň by jim však měli poskytovat adekvátní míru sociální opory (Foltová, Skalická, 2013).

Nižší míru problémovosti ve škole, než jaká byla očekávána a která vyplývá z předložených výsledků, lze interpretovat na základě dalších zjištění o dobrých vztazích mezi spolužáky a podpoře ze strany učitelů (Foltová, 2010), jakožto protektivních faktorech (srov. Šišláková, 2006). Hodnocení probíhalo na samém počátku adolescence, kdy ještě mohou hrát větší roli také rodiče (o kterých se dá zároveň předpokládat, že mají vyšší zájem o své děti, než zcela „běžná“ populace, vzhledem k jejich nezištné participaci na longitudinálním projektu). Může se stát, že větší problémy přinese další životní úsek zkoumaných jedinců a bylo by vhodné tento předpoklad dále výzkumně ověřit v navazující práci.

1.2 Informační potřeby žáků středních odborných škol a středních odborných učilišť při volbě další vzdělávací a profesní dráhy

Petr Hlad'o

Volba další vzdělávací a profesní dráhy je považována za jeden z nejdůležitějších vývojových úkolů adolescence (Super, 1990). Psychologové se shodují, že jedinci v tomto ontogenetickém období ještě nejsou pro zodpovědnou volbu dostatečně zralí (srov. Hirschi, Läge, 2007; Nilsson, Åkerblom, 2001 aj.). Přestože volba další vzdělávací a profesní dráhy, kterou musí žáci na konci vyššího sekundárního vzdělávání učinit, není aktem ireverzibilním, jakákoliv revize či změna původního rozhodnutí je spojena s vynaložením značného úsilí. Chybné rozhodnutí je vždy spojeno s riziky a možnými ztrátami v různých rovinách.

Podle teorie profesionálního vývoje Supera (1996) se žáci absolventských ročníků středních škol nacházejí v tzv. stádiu zkoumání. Jedinci v tomto vývojovém období často střídají své zájmy, zajímají se o velké množství odlišných oborů, směrů a činností, aniž by si dokázali vytyčit hlavní priority. Štikar a kol. (2003) uvádí, že ve stádiu zkoumání u žáků převažuje hledání, při němž se představa o profesní kariéře vyhraňuje, ale nekončí. Jedinci začínají shromažďovat specifické informace o sobě, vzdělávacím systému a světě práce. Z těchto informací dále vycházejí při přizpůsobování zájmů a schopností, když se pokoušejí uskutečnit své sebepojetí v pracovních nebo jiných životních rolích (Super, 1957). Stereotypy, získané v předchozím stádiu profesionálního vývoje, tj. ve stádiu růstu, jsou transformovány pod vlivem nových poznatků o vzdělávacím systému, světě práce a přesnějších informací o jednotlivých profesích.

Obecně můžeme říci, že proces volby další vzdělávací a profesní dráhy představuje hledání souladu mezi atributy člověka, světa práce a vzdělávacího systému (srov. Hlad'o, 2012; Parsons, 2008; Holland, 1997; Walsh, Osipow, 1995). Volba další vzdělávací a profesní dráhy je vícekritériálním rozhodováním postaveným na objektivních, ale i subjektivních informacích. Jak je patrné z popsaného konceptu, dostatek informací, jejich relevantnost, dostupnost a srozumitelnost jsou klíčovými předpoklady úspěšné volby další vzdělávací a profesní dráhy.

Na základě jakých kritérií se rozhodují o další vzdělávací a profesní dráze žáci základních škol řešilo několik českých a slovenských výzkumů (např. Trhlíková, Eliášková, 2009; Walterová, Greger, Novotná, 2009; Trhlíková, Vojtěch, Ulovcová, 2008; Vendel a kol., 2007; Smetáčková a kol., 2005). Žádný z výzkumů se však zevrubněji nezaměřil na to, které

informace považují pro rozhodování o další vzdělávací a profesní dráze ze svého subjektivního pohledu za důležité žáci absolventských ročníků středních škol. V následujícím textu proto budou prezentovány poznatky o tomto partikulárním aspektu rozhodovacího procesu u dané populace žáků. Uvedené poznatky jsou potřebné k zefektivnění 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.

1.2.1 Metodologie výzkumného šetření

Empirické poznatky prezentované v příspěvku vycházejí z kvantitativně orientovaného šetření, jehož design byl navržen v rámci projektu Kariérové poradenství v podmínkách kurikulární reformy VIP Kariéra II – KP. Řešitelem projektu je Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Stěžejním záměrem výzkumu bylo zjistit aktuální informace o volbě další vzdělávací a profesní dráhy žáků středních odborných škol a středních odborných učilišť při přechodu mezi vzdělávacími stupni a na trh práce. Dílčím cílem výzkumu bylo stanovit, které informace by žáci při volbě další vzdělávací a profesní dráhy na konci střední školy využili.

1.2.2 Nástroje sběru dat

Pro dosažení definovaných cílů byla zvolena metoda dotazování. Použitým nástrojem sběru dat byly dotazníky pro žáky absolventských ročníků středních odborných škol a středních odborných učilišť v oborech poskytujících úplné střední odborné vzdělání s maturitní zkouškou (v identifikačním kódu oboru vzdělání uváděno jako kategorie M) a 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 ve 2. pololetí školního roku 2010/2011 na 20 středních školách ve čtyřech ze čtrnácti krajů České republiky (v Hlavním městě Praha, Ústeckém kraji, Moravskoslezském kraji a Plzeňském kraji). Z každého kraje bylo náhodně vybráno pět středních škol, a to bez ohledu na zřizovatele. Na střední škole bylo náhodně vybráno 50 žáků z absolventských ročníků, a to jak technických, tak netechnických maturitních a nematuritních oborů vzdělání. Žáci dotazníky vyplňovali ve škole v průběhu běžné výuky za přítomnosti administrátora – vybraného učitele pracujícího na příslušné vzdělávací instituci, který byl pro tento účel proškolen. Správně vyplněné dotazníky odevzdalo 442 respondentů. Návratnost dotazníku byla 44,2%. Dotazníky vyplnilo 59 % chlapců a 41 % dívek. Výběrový soubor byl tvořen 55 % žáků maturitních oborů a 45 % žáků nematuritních oborů vzdělání. Data byla utříděna a analyzována za použití deskriptivních statistických postupů. Pro škálová hodnocení byly vypočteny absolutní a relativní četnosti, spočítán vážený aritmetický průměr (M), směrodatná odchylka (SD), 95% interval spolehlivosti aritmetického průměru, modus a medián. Následně byly testovány hypotézy.

1.2.3 Hypotézy a jejich teoretické ukotvení

Ať žáci maturitních, tak i nematuritních oborů se musí na konci vyššího sekundárního vzdělávání rozhodnout, zdali chtějí pokračovat v počátečním vzdělávání, nebo si budou hledat zaměstnání a vstoupí na trh práce.

Absolventi středních odborných škol a středních odborných učilišť, kteří opouštějí vzdělávací systém, získali odborné vzdělání a mohou se ucházet o kvalifikované zaměstnání na trhu práce. Z řad absolventů oborů s výučním listem odchází na trh práce většina z nich, absolventi maturitních oborů odchází na trh práce jen asi v 37 % (Trhlíková, 2014). Žáci, kteří ukončili své studium složením maturitní zkoušky, mohou totiž pokračovat v terciárním stupni vzdělávání. Absolventi nematuritních oborů jsou naopak ve svém rozhodování limitováni vysokým stupněm stratifikace českého vzdělávacího systému, především skutečností, že s dosaženým středním vzděláním s výučním listem si nemohou podat přihlášku ke studiu na vyšší odborné škole nebo vysoké škole. Terciární stupeň je pro ně dostupný až po získání předepsaného maturitního vzdělání. Ačkoliv mohou vyučení žáci získat maturitu dodatečně, podle Münicha a Myslivečka (2006) jich to v praktické rovině činí jen velmi malé procento. Poslední dostupná statistická data však ukazují, že v této oblasti dochází ke změně, neboť více než třetina vyučených žáků v učebních oborech kategorie H pokračuje v nástavbovém studiu, které umožňuje získat maturitní úroveň vzdělání (Trhlíková, 2014).

U žáků maturitních oborů kategorie M je rozhodování spojeno především s volbou terciárního vzdělávání. Zájem o studium na vysoké škole má 80–83 % absolventů a o studium na vyšší odborné škole 11 % absolventů (Kuchař, Vojtěch, Kleňha, 2014). Jak ukazují poslední statistiky, pravděpodobnost úspěšného přechodu žáků se středním odborným vzděláním s výučním listem (po získání předepsaného vzdělání v kategorii L5) na vysokou školu se pohybuje v rozpětí 18–23 %. Navíc jsou při přijímacím řízení na vysoké školy méně úspěšní, než je tomu v případech oborů v kategorii M a jejich úspěšnost v terciárním vzdělávání není příliš vysoká. V letech 2006–2009 ukončilo předčasně studium na vysoké škole v průměru 38 % absolventů nástavbového studia, kteří na vysoké školy nastoupili (Kleňhová, Vojtěch, 2011). Ukazuje se tak, že v České republice neleží dělicí čára vzdělávací a profesní kariéry ani tak mezi všeobecným a odborným vzděláním, jako mezi vzděláním maturitním a nematuritním (Veselý, 2006; Procházková, 2006). Z tohoto důvodu jsme formulovali hypotézy o rozdílech ve využití informací mezi žáky maturitních a nematuritních oborů. Na základě uvedených argumentů jsme předpokládali, že by žáci maturitních oborů při volbě další vzdělávací a profesní dráhy více využili informace vztahující se k jejich studiu, kdežto žáci nematuritních oborů by naopak využili více informace vztahující se ke vstupu na trh práce.

Hypotéza H1: Žáci oborů poskytujících úplné střední odborné vzdělání s maturitní zkouškou by více než žáci oborů poskytujících střední odborné vzdělání s výučním listem využili informací o a) obsahu studia; b) náročnosti studia; c) šancích se na zvolenou školu dostat; d) poplatcích za studium; e) ubytovacích možnostech školy; f) možnostech studia v zahraničí; g) úspěšnosti absolventů středních škol při přijímacím řízení ke studiu na vysoké škole.

Hypotéza H2: Žáci oborů poskytujících střední odborné vzdělání s výučním listem by více než žáci oborů poskytujících úplné střední odborné vzdělání s maturitní zkouškou využili informací o a) požadavcích na jednotlivé profese; b) příjmech v jednotlivých povoláních; c) potřebách zaměstnavatelů; d) faktorech úspěšnosti uchazečů o zaměstnání; e) potřebě profesí a oborů vzdělání na trhu práce.

1.2.4 Použité statistické postupy

Volba statistických testů byla determinována nominálním a ordinárním typem dat a splněním předpokladu homoskedasticity. Pro testování homogenity rozptylů byl použit Levenův test. Pokud byl splněn předpoklad homoskedasticity, pro testování hypotéz byl použit dvouvýběrový t-test, v opačném případě pak neparametrický Kolmogorovův-Smirnovův test. Přestože byly za využití Shapiro-Wilkova testu zamítnuty hypotézy o normalitě rozložení dat (u všech testů byla hodnota $p < 0,001$), při volbě parametrického testu se opíráme o centrální limitní větu (Rasch, Teuscher, Guiard, 2007; Heeren, D'Agostino, 1987).

1.2.5 Informace významné pro rozhodování žáků o další vzdělávací a profesní dráze

V dotazníku jsme u žáků zjišťovali, které informace by pro rozhodování o další vzdělávací a profesní dráze uvítali. Respondenti měli u 22 nabídnutých možností na čtyřbodové škále vybrat, zdali by dané informace při svém rozhodování: *1 – rozhodně využili*, *2 – spíše využili*, *3 – spíše nevyužili*, nebo *4 – rozhodně nevyužili* (viz Tabulka 1). Dále měli možnost své odpovědi doplnit o jiné typy informací, které v dotazníku nebyly explicitně uvedeny. Poněvadž mělo výzkumné šetření retrospektivní povahu, tj. žáci v něm hodnotili již proběhlý rozhodovací proces, respondenti byli ve svých odpovědích schopni reflektovat všechny informační potřeby, které považují na základě osobní zkušenosti pro volbu další vzdělávací a profesní dráhy za významné (Tabulka 2, Obrázek 1). Jak bylo uvedeno, tyto poznatky jsou nepostradatelné nejenom pro zefektivnění výuky průřezového tématu Člověk a svět práce a kariérového poradenství na středních školách, ale i pro tvůrce tištěných materiálů, elektronických informačních zdrojů a kurikulární politiky.

Na základě indexu hodnocení by žáci středních odborných škol a středních odborných učilišť pro rozhodování o další vzdělávací a profesní dráze nejvíce uvítali *informace o možnostech uplatnění absolventů jednotlivých oborů v zaměstnáních* ($M = 1,51$; $SD = 0,77$; $n = 424$). Téměř dvě třetiny žáků (62,7 %) uvedly, že by tyto informace při volbě další vzdělávací a profesní dráhy rozhodně využili. Více než čtvrtina žáků (27,1 %) by informace o možnostech uplatnění absolventů jednotlivých oborů v zaměstnáních při svém rozhodování spíše využila, zbývající žáci by je spíše nevyužili (6,6 %) nebo vůbec nevyužili (3,5 %). K variantě, že by informace o možnostech uplatnění absolventů jednotlivých oborů v zaměstnání spíše nebo rozhodně využili, se přiklonilo 90 % respondentů. Pouze 10 % respondentů by uvedené informace při svém rozhodování spíše nebo vůbec nevyužilo. Na základě vypočtených charakteristik polohy docházíme k závěru, že by dotázaní žáci informace o možnostech uplatnění absolventů jednotlivých oborů v zaměstnáních rozhodně využili.

Tab. 1.1. Znění položky dotazníku – informace, které by žáci uvítali při volbě další vzdělávací a profesní dráhy

Položka č. 11 (dotazník pro žáky):

Které informace bys uvítal/a pro rozhodování o tom, kam jít po střední škole (resp. jaké zvolit zaměstnání)?

(V každém řádku, prosím, zakřížkuj jednu odpověď)

11. Informace o	Rozhodně bych využil/a	Spíše bych využil/a	Spíše bych nevyužil/a	Rozhodně bych nevyužil/a
11.1 obsahu studia				
11.2 náročnosti studia				
11.3 šanci se na zvolenou školu dostat				
11.4 poplatcích za studium				
11.5 ubytovacích možnostech školy				
11.6 možnostech studia v zahraničí				
11.7 zájmu o studium oboru a proč si žáci obor vybírají				
11.8 spokojenosti absolventů s vystudovaným oborem				
11.9 spokojenosti absolventů se zdravotním postižením s volbou oboru				
11.10 možnostech uplatnění absolventů jednotlivých oborů v zaměstnáních				
11.11 obsahu profesí (povolání)				
11.12 požadavcích na jednotlivé profese				
11.13 úspěšnosti absolventů středních škol při přijímacím řízení ke studiu na vysoké škole				
11.14 spokojenosti absolventů středních škol v zaměstnání				
11.15 příjmech v jednotlivých povoláních				
11.16 potřebách zaměstnavatelů				
11.17 nezaměstnanosti absolventů				
11.18 názorech úřadů práce na uplatnitelnost absolventů				
11.19 faktorech úspěšnosti uchazečů o zaměstnání				
11.20 potřebách profesí a oborů vzdělání na trhu práce				
11.21 podílech osob podle zaměstnání v České republice i Evropské unii				
11.22 struktuře zaměstnanosti v České republice a ve státech Evropské unie				
Uvítal/a bych jiné informace (na volný řádek napiš které a zakřížkuj svoji odpověď):				
10.23				
10.24				
10.25				

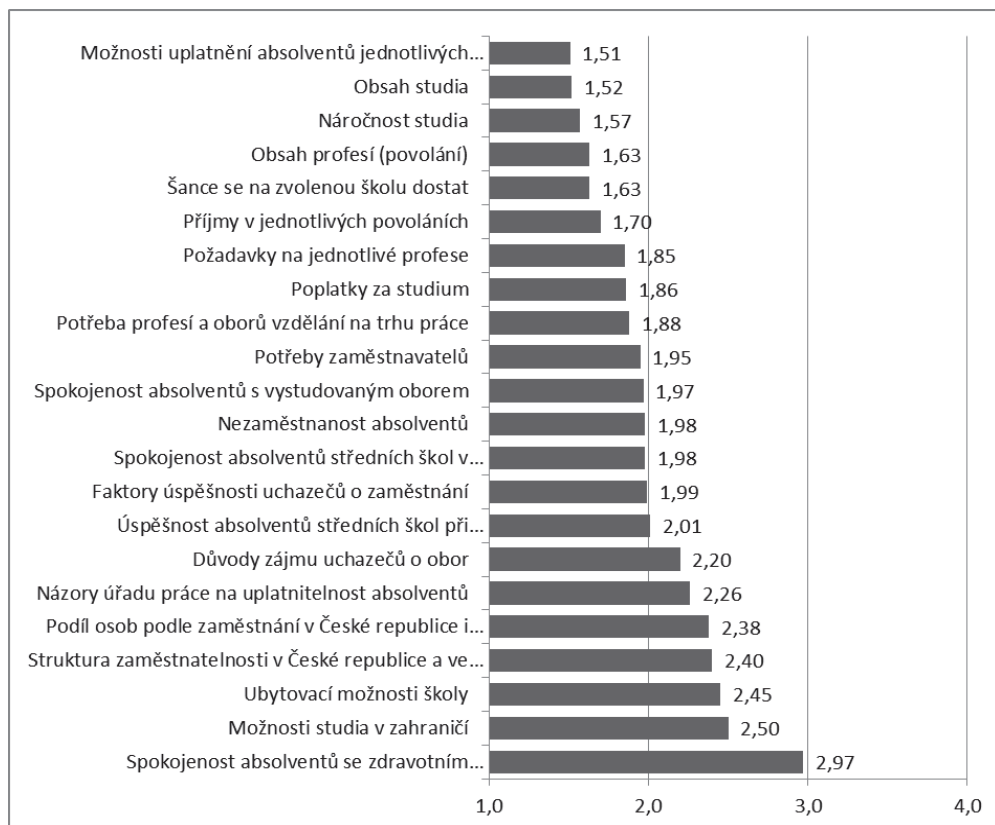
Tab. 1.2. Informace, které by žáci uvítali při volbě další vzdělávací a profesní dráhy

Typ informace		1 – Rozhodně bych využil/a		2 – Spíše bych využil/a		3 – Spíše bych nevyužil/a		4 – Rozhodně bych nevyužil/a	
		Absolutní četnost (ni)	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost (ni)	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost (ni)	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost (ni)	Relativní četnost (%)
Možnosti uplatnění absolventů jednotlivých oborů v zaměstnáních	424	266	62,7	115	27,1	28	6,6	15	3,5
Obsah studia	425	266	62,6	118	27,8	19	4,5	22	5,2
Náročnost studia	426	256	60,1	119	27,9	30	7,0	21	4,9
Obsah profesí (povolání)	419	213	50,8	159	37,9	36	8,6	11	2,6
Šance se na zvolenou školu dostat	425	236	55,5	132	31,1	35	8,2	22	5,2
Příjmy v jednotlivých povoláních	425	201	47,3	165	38,8	44	10,4	15	3,5
Požadavky na jednotlivé profese	427	172	40,3	172	40,3	58	13,6	25	5,9
Poplatky za studium	424	187	44,1	146	34,4	55	13,0	36	8,5
Potřeba profesí a oborů vzdělání na trhu práce	423	164	38,8	170	40,2	64	15,1	25	5,9
Potřeby zaměstnavatelů	426	150	35,2	166	39,0	92	21,6	18	4,2
Spokojenost absolventů s vystudovaným oborem	426	151	35,4	165	38,7	82	19,2	28	6,6
Nezaměstnanost absolventů	421	152	36,1	155	36,8	86	20,4	28	6,7
Spokojenost absolventů středních škol v zaměstnáních	425	157	36,9	151	35,5	86	20,2	31	7,3
Faktory úspěšnosti uchazečů o zaměstnání	423	144	34,0	166	39,2	86	20,3	27	6,4
Úspěšnost absolventů středních škol při přijímání ke studiu na vysoké škole	425	155	36,5	157	36,9	65	15,3	48	11,3
Důvody zájmu uchazečů o obor	422	106	25,1	164	38,9	115	27,3	37	8,8
Názory úřadu práce na uplatnitelnost absolventů	424	112	26,4	135	31,8	133	31,4	44	10,4
Podíl osob podle zaměstnání v České republice i Evropské unii	425	86	20,2	142	33,4	147	34,6	50	11,8
Struktura zaměstnatelnosti v České republice a ve státech Evropské unie	423	91	21,5	130	30,7	144	34,0	58	13,7
Ubytovací možnosti školy	419	98	23,4	114	27,2	128	30,5	79	18,9
Možnosti studia v zahraničí	421	99	23,5	98	23,3	140	33,3	84	20,0
Spokojenost absolventů se zdravotním postižením s volbou oboru	422	34	8,1	77	18,2	177	41,9	134	31,8

Tab. 1.3. Informace, které by žáci uvítali při volbě další vzdělávací a profesní dráhy

Typ informace	Mod(x)	Med(x)	Index hodnocení (M)	SD	95% interval spo- lehlivosti (pro M)	Pořadí na základě indexu hodnocení
Možnosti uplatnění absolventů jednotlivých oborů v zaměstnáních	rozhodně bych využil/a	rozhodně bych využil/a	1,51	0,77	(1,44; 1,58)	1.
Obsah studia	rozhodně bych využil/a	rozhodně bych využil/a	1,52	0,81	(1,45; 1,60)	2.
Náročnost studia	rozhodně bych využil/a	rozhodně bych využil/a	1,57	0,83	(1,49; 1,65)	3.
Obsah profesí (povolání)	rozhodně bych využil/a	rozhodně bych využil/a	1,63	0,75	(1,56; 1,70)	4.
Šance se na zvole- nou školu dostat	rozhodně bych využil/a	rozhodně bych využil/a	1,63	0,84	(1,55; 1,71)	4.
Příjmy v jednotli- vých povoláních	rozhodně bych využil/a	spíše bych využil/a	1,70	0,79	(1,63; 1,78)	5.
Požadavky na jed- notlivé profese	vícenásobný modus.	spíše bych využil/a	1,85	0,87	(1,77; 1,93)	6.
Poplatky za studium	rozhodně bych využil/a	spíše bych využil/a	1,86	0,94	(1,77; 1,95)	7.
Potřeba profesí a oborů vzdělání na trhu práce	spíše bych využil/a	spíše bych využil/a	1,88	0,87	(1,80; 1,97)	8.
Potřeby zaměstnavatelů	spíše bych využil/a	spíše bych využil/a	1,95	0,86	(1,87; 2,03)	9.
Spokojenost absolventů s vysouváním oborem	spíše bych využil/a	spíše bych využil/a	1,97	0,90	(1,88; 2,06)	10.
Nezaměstnanost absolventů	spíše bych využil/a	spíše bych využil/a	1,98	0,91	(1,89; 2,06)	11.
Spokojenost absol- ventů středních škol v zaměstnáních	spíše bych využil/a	spíše bych využil/a	1,98	0,93	(1,89; 2,07)	11.
Faktory úspěšnosti uchazečů o zaměstnání	spíše bych využil/a	spíše bych využil/a	1,99	0,89	(1,91; 2,08)	12.
Úspěšnost absolventů středních škol při příji- macím řízení ke studiu na vysoké škole	spíše bych využil/a	spíše bych využil/a	2,01	0,99	(1,92; 2,11)	13.
Důvody zájmu uchazečů o obor	spíše bych využil/a	spíše bych využil/a	2,20	0,92	(2,11; 2,28)	14.
Názory úřadu práce na uplatnitelnost absolventů	spíše bych využil/a	spíše bych využil/a	2,26	0,96	(2,17; 2,35)	15.
Podíl osob podle zaměstnání v České republice i Evropské unii	spíše bych nevyužil/a	spíše bych využil/a	2,38	0,94	(2,29; 2,47)	16.
Struktura zaměstnatel- nosti v České republice a ve státech Evropské unie	spíše bych nevyužil/a	spíše bych využil/a	2,40	0,97	(2,31; 2,49)	17.
Ubytovací možnosti školy	spíše bych nevyužil/a	spíše bych využil/a	2,45	1,05	(2,35; 2,55)	28.
Možnosti studia v zahraničí	spíše bych nevyužil/a	spíše bych nevyužil/a	2,50	1,06	(2,39; 2,60)	19.
Spokojenost absolventů se zdravotním postiže- ním s volbou oboru	spíše bych nevyužil/a	spíše bych nevyužil/a	2,97	0,91	(2,89; 3,06)	20.

Pozn. Čím je hodnota indexu nižší, tím více by žáci daný typ informace při rozhodování o další vzdělávací a profesní dráze využili. Nejnižší možná hodnota indexu je 1 a nejvyšší hodnota 4.



Pozn. Čím je hodnota indexu nižší, tím více by žáci daný typ informace při rozhodování o další vzdělávací a profesní dráze využili. Nejnižší možná hodnota indexu je 1 a nejvyšší hodnota 4.

Obr. 1.6. Indexy hodnocení informací, které by žáci při volbě další vzdělávací a profesní dráhy využili

Při volbě další vzdělávací a profesní dráhy, ať již na úrovni oboru vzdělání, či konkrétní vzdělávací instituce, se uchazeči o vzdělávání na středních školách seznamují s *obsahem studia*. Tato informace je druhou nejdůležitější, kterou žáci podle jejich názoru potřebují při rozhodování o další vzdělávací a profesní dráze získat ($M = 1,52$; $SD = 0,81$; $n = 425$). Z komparace indexů hodnocení můžeme konstatovat, že informace o obsahu studia jsou pro žáky téměř stejně důležité jako informace o možnostech uplatnění absolventů jednotlivých oborů v zaměstnáních. Při rozhodování o další vzdělávací a profesní dráze by informace o obsahu studia rozhodně využilo 62,6 % žáků, spíše by je využilo 27,8 % žáků, spíše by je nevyužilo 4,5 % žáků a rozhodně by je nevyužilo 5,2 % žáků. Rozhodně nebo spíše by tedy informace o dalším studiu využilo 90 % žáků. Pouze 10 % žáků by tento typ informací rozhodně nebo spíše nevyužilo. Porovnáním modu a mediánu dospíváme k závěru, že žáci považují informace o obsahu studia za důležité a při svém rozhodování by je rozhodně využili.

O něco málo důležitější jsou pro žáky informace o *náročnosti studia* na střední, vyšší odborné či vysoké škole, na níž by mohli po získání výučního listu či maturity pokračovat

v počátečním vzdělávání. Informace o náročnosti studia se umístily na čtvrtém místě ($M = 1,57$; $SD = 0,83$; $n = 426$). Tuto informaci by rozhodně využilo 60,1 % a spíše by ji využilo 27,9 % respondentů. Informaci o náročnosti studia by při svém rozhodování nevyužilo 7,0 % a zcela nevyužilo 4,9 % respondentů. Z agregovaných odpovědí je zřejmé, že informaci by při svém rozhodování pravděpodobně využilo 88 % a nevyužilo 12 % žáků. Z aritmetického průměru je vidět příklon respondentů k odpovědi, že by informace o náročnosti studia spíše využili. Modem a mediánem však byla odpověď, že by žáci informace o náročnosti studia rozhodně využili.

Informace o *obsahu profesí (povolání)* ($M = 1,63$; $SD = 0,75$; $n = 419$) a *šancích se na zvolenou školu dostat* ($M = 1,63$; $SD = 0,84$; $n = 425$) se u žáků umístily na čtvrtém místě.

V prvním případě, u informací o obsahu profesí (povolání), jde zejména o znalost atributů charakterizujících obsah práce, tj. o vykonávaných pracovních činnostech, používaných pracovních prostředcích, pracovních objektech a prostředí, v němž je práce vykonávána. Tyto informace by rozhodně využilo 50,8 %, spíše využilo 37,9 %, spíše nevyužilo 8,6 % a rozhodně nevyužilo 2,6 % respondentů. Jak je z popisné statistiky patrné, poměrně velká část žáků by informace o obsahu profesí (povolání) při svém rozhodování rozhodně nebo spíše využila (89 %) a podstatně menší část žáků se přiklonila k názoru, že by informace rozhodně nebo spíše nevyužila (11 %). Žáci se v průměru přiklání k názoru, že by informace o obsahu profesí (povolání) spíše využili. Tomu neodpovídá modus ani medián, podle nichž je nejčastější odpověď a hodnotou stojící uprostřed uspořádaného souboru dat odpověď, že by žáci hodnocené informace při volbě další vzdělávací a profesní dráhy rozhodně využili.

Shodně významné jako informace o obsahu profesí (povolání) žáci vnímají i šance se na zvolenou školu dostat. Tuto informaci by při volbě další vzdělávací a profesní dráhy rozhodně využilo 55,5 % a spíše využilo 31,1 % dotázaných žáků, celkem tedy 87 % respondentů. Opačný názor zastávalo 13 % žáků, kteří se v 8,2 % vyjádřili, že by informace o šancích uspět na zvolené střední škole v přijímacím řízení spíše nevyužili a v 5,2 % rozhodně nevyužili. Odpověď, že by žáci informace o šancích uspět na zvolené střední škole v přijímacím řízení rozhodně využili, byla nejčastější odpověď. Současně je tato odpověď i mediánem.

Žáci by pro rozhodování o další vzdělávací a profesní dráze uvítali i další informace. Podle indexu hodnocení by žáci v sestupném pořadí pravděpodobně využili informace o příjmech v jednotlivých povoláních ($M = 1,70$), požadavcích na jednotlivé profese ($M = 1,85$), poplatcích za studium ($M = 1,86$), potřebách profesí a oborů vzdělání na trhu práce ($M = 1,88$), potřebách zaměstnavatelů ($M = 1,95$), spokojenosti absolventů s vystudovaným oborem ($M = 1,97$), nezaměstnanosti absolventů a spokojenosti absolventů středních škol v zaměstnáních ($M = 1,98$), faktorech úspěšnosti uchazečů o zaměstnání ($M = 1,99$), úspěšnosti absolventů středních škol při přijímacím řízení ke studiu na vysoké škole ($M = 2,01$), důvodech zájmu uchazečů o obor ($M = 2,20$), názorech úřadu práce na uplatnitelnost absolventů ($M = 2,26$), podílu osob podle zaměstnání v České republice i Evropské unii ($M = 2,38$), struktuře zaměstnatelnosti v České republice i Evropské unii ($M = 2,40$) a ubytovacích možnostech školy ($M = 2,45$). Žáci se v průměru přiklání k názoru, že by uvedené informace spíše využili. Při svém rozhodování o další vzdělávací a profesní dráze by žáci spíše nevyužili informace o možnosti studia v zahraničí ($M = 2,50$) a spokojenosti absolventů se zdravotním

postižením s volbou oboru ($M = 2,97$). Zajímavé je, že žádný z respondentů nevyužil možnost vyjádřit v dotazníku, které další informace by uvítal při rozhodování o tom, kam jít po střední škole, respektive jaké zvolit zaměstnání.

1.2.6 Využití informací potřebných pro volbu další vzdělávací a profesní dráhy u žáků maturitních oborů a žáků oborů ukončených výučním listem

Dále jsme zjišťovali, zdali existují rozdíly ve využití příslušných informací potřebných pro volbu další vzdělávací a profesní dráhy mezi žáky studujícími obory poskytující úplně střední vzdělání s maturitní zkouškou a obory poskytující střední odborné vzdělání s výučním listem.

Žáci studující maturitní obory by nejvíce využili informace o obsahu studia ($M = 1,41$), možnostech uplatnění absolventů jednotlivých oborů v zaměstnáních ($M = 1,44$), obsahu profesí resp. povolání a šancích se na zvolenou školu dostat ($M = 1,55$), příjmech v jednotlivých povoláních ($M = 1,67$) a úspěšnosti absolventů středních škol při přijímacím řízení ke studiu na vysoké škole ($M = 1,78$). Žáci oborů ukončených výučním listem by nejvíce využili informace o možnostech uplatnění absolventů jednotlivých oborů v zaměstnáních ($M = 1,60$), obsahu studia a náročnosti studia ($M = 1,66$), šancích se na zvolenou školu dostat ($M = 1,74$), příjmech v jednotlivých povoláních ($M = 1,75$) a potřebě profesí a oborů na trhu práce ($M = 1,90$).

Hypotézy H1b, H1c, H1d, H1f zamítáme. Nelze prokázat, že by žáci maturitních oborů při svém rozhodování o další vzdělávací a profesní dráze více než žáci učebních oborů ukončených výučním listem využili informací o náročnosti studia, šancích se na zvolenou školu dostat, poplatcích za studium a možnostech studia v zahraničí. *Hypotézu H1a, H1e, H1g přijímáme.* Žáci oborů poskytujících úplně střední odborné vzdělání s maturitní zkouškou by oproti žákům oborů poskytujících střední odborné vzdělání s výučním listem signifikantně více využili informace o úspěšnosti absolventů středních škol při přijímacím řízení ke studiu na vysoké škole ($p < 0,001$). Dále jsme zjistili, že by tato skupina žáků rovněž více využila informace o obsahu studia ($p < 0,05$) a ubytovacích možnostech školy ($p < 0,01$).

Hypotézy H2a, H2b, H2c, H2d a H2e zamítáme. Není statisticky průkazné, že by žáci oborů poskytujících střední odborné vzdělání s výučním listem více než žáci oborů poskytujících úplně střední vzdělání s maturitní zkouškou více využili informace o požadavcích na jednotlivé profese, příjmech v jednotlivých povoláních, potřebách zaměstnavatelů, faktorech úspěšnosti uchazečů o zaměstnání nebo potřebě profesí a oborů vzdělání na trhu práce. Výsledky statistických testů jsou uvedeny v Tabulce 1.3.

Tab. 1.4. Srovnání odpovědí žáků studujících oborů ukončených maturitní zkouškou a výučním listem na otázku: „Které informace bys uvítal/a pro rozhodování o tom, kam jít po střední škole (resp. jaké zvolit zaměstnání)?“

Typ informace	Obory poskytujících úplné střední odborné vzdělání s maturitní zkouškou (kategorie M)		Obory poskytující střední odborné vzdělání s výučním listem (kategorie H)		p-hodnota		
	Index hodnocení (M)	Pořadí podle indexu hodnocení	Index hodnocení (M)	Pořadí podle indexu hodnocení	Levenův test	t-test	Kolmogorov-Smirnovův test
Obsah studia	1,41	1.	1,66	2.	0,001	–	p < 0,05
Náročnost studia	1,91	9.	1,66	2.	0,379	0,609	–
Šance se na zvolenou školu dostat	1,55	3.	1,74	3.	0,043	–	p > 0,05
Poplatky za studium	1,79	6.	1,95	8.	0,264	0,073	–
Ubytovací možnosti školy	2,32	15.	2,61	18.	0,582	0,004	–
Možnosti studia v zahraničí	2,43	18.	2,58	17.	0,734	0,134	–
Důvody zájmu uchazečů o obor	2,23	13.	2,15	12.	0,463	0,345	–
Spokojenost absolventů s vystudovaným oborem	1,94	11.	2,01	9.	0,277	0,406	–
Spokojenost absolventů se zdravotním postižením s volbou oboru	3,03	19.	2,91	19.	0,139	0,186	–
Možnosti uplatnění absolventů jednotlivých oborů v zaměstnáních	1,44	2.	1,60	1.	0,011	–	p > 0,05
Obsah profesí (povolání)	1,55	3.	1,74	3.	0,016	–	p > 0,05
Požadavky na jednotlivé profese	1,80	7.	1,92	6.	0,130	0,143	–
Úspěšnost absolventů středních škol při přijímacím řízení ke studiu na vysoké škole	1,78	5.	2,31	14.	0,000	–	p < 0,001
Spokojenost absolventů středních škol v zaměstnáních	1,95	12.	2,01	9.	0,195	0,533	–
Příjmy v jednotlivých povoláních	1,67	4.	1,75	4.	0,579	0,291	–
Potřeby zaměstnavatelů	1,95	12.	1,94	7.	0,495	0,874	–
Nezaměstnanost absolventů	1,94	11.	2,02	10.	0,282	0,370	–
Názory úřadu práce na uplatnitelnost absolventů	2,24	14.	2,28	13.	0,286	0,671	–
Faktory úspěšnosti uchazečů o zaměstnání	1,92	10.	2,09	11.	0,803	0,052	–
Potřeba profesí a oborů vzdělání na trhu práce	1,87	8.	1,90	5.	0,259	0,748	–
Podíl osob podle zaměstnání v České republice i v Evropské unii	2,39	16.	2,36	15.	0,767	0,718	–
Struktura zaměstnatelnosti v České republice a ve státech Evropské unie	2,40	17.	2,40	16.	0,406	0,961	–

1.2.7 Diskuze a implikace pro pedagogickou praxi

Žáci středních odborných škol a středních odborných učilišť musí před volbou další vzdělávací a profesní dráhy posoudit celou řadu faktorů a kritérií. Na jedné straně stojí osobnost žáka a jeho předpoklady pro studium či výkon určitého povolání, tj. zájmy, schopnosti, vlastnosti, zdravotní stav aj. Na druhé straně musí zhodnotit atributy vzdělávacího systému a světa práce. Obě oblasti je nutné mezi sebou porovnávat, hledat, kde jsou ve vzájemném souladu a kde naopak v rozporu. Racionální rozhodování není možné bez kvalitních informací.

Žáci by při svém rozhodování o další vzdělávací a profesní dráze nejvíce využili *informace o možnosti uplatnění absolventů jednotlivých oborů v zaměstnáních*. Informace o možnosti uplatnění absolventů jednotlivých oborů v zaměstnáních jsou nezbytné pro zjištění, která povolání lze po absolvování příslušného oboru vzdělání vykonávat, a tím pádem i výchozím poznatkem pro vyhledání a posouzení dalších typů informací (např. o obsahu profesí, požadavcích na jednotlivé profese, příjmech v jednotlivých povoláních, nezaměstnanosti absolventů apod.). Podle zjištění Doležalové a Vojtěcha (2011) více než třetina vyučených pracuje na pozicích, které neodpovídají jejich vzdělání a kde nevyužívají získané vzdělání a kvalifikaci. Absolventi maturitních oborů středních odborných škol dosahují ve srovnání s vyučenými sice nižších hodnot hrubé neshody, což je dáno tím, že jsou na výkon svého povolání připravováni v širších profilacích, tj. připravují se na širší škálu pracovního uplatnění, přesto jde stále o poměrně velký počet (v průměru 28 %). Celkově lze přepokládat, že racionální zvážení možností uplatnění absolventů jednotlivých oborů v zaměstnáních již při rozhodování o další vzdělávací a profesní dráze na konci vyššího sekundárního vzdělávání umožní redukovat zvyšující se podíl středoškoláků, kteří nezůstávají po absolvování školy ve svém oboru (srov. Křížová a kol., 2008). Jako pozitivní proto vnímáme, že v potenciálním využití informací o možnosti uplatnění absolventů jednotlivých oborů v zaměstnáních nejsou mezi žáky oborů ukončených maturitní zkouškou a výučním listem rozdíly.

Na druhém místě se u žáků umístily informace o *obsahu studia*. Prokázalo se, že by tento typ informací více využili žáci maturitních oborů než žáci oborů ukončených výučním listem. Pokud bychom měli podrobněji specifikovat kategorii obsah studia, jde o informace o kurikulárním rámci, tj. výukových cílech a obsahu vzdělávání, resp. O učivu pro jednotlivé obory vzdělání či studijní programy. Pro žáky je podstatná zejména skladba studijních předmětů, neboť je kategorizují na oblíbené a neoblíbené, případně na ty, v nichž jsou úspěšní, či neúspěšní (srov. Důvody nezájmu žáků..., 2010; Trhlíková, Vojtěch, Úlovcová, 2008; Smetáčková a kol., 2005).

Skutečnost, že si žáci uvědomují nezanedbatelný význam informací o obsahu studia pro rozhodnutí o další vzdělávací a profesní dráze, hodnotíme příznivě. Komparací informací o obsahu studia s reálnými předpoklady žáka může být eliminováno riziko vyplývající z možného podcenění nebo přecenění studijních možností v návaznosti na příliš vysoké, nebo naopak nízké vzdělanostní aspirace. U první skupiny žáků je rizikem nedostatečné využití osobního potenciálu. Závažnější jsou důsledky pro žáky, kteří si zvolí příliš náročnou školu nebo obor, což může vést k nezvládnutí učiva a studijních požadavků a vyústit v předčasný odchod ze vzdělávání.

Na třetím místě se u žáků umístily informace o *náročnosti studia*. Rozdíly jsme mezi žáky oborů poskytujících střední odborné vzdělání s maturitní zkouškou a výučním listem

nezjistili. Hodnocení náročnosti studia je při volbě další vzdělávací a profesní dráhy významným kritériem (srov. Trhlíková, Vojtěch, Úlovcová, 2008). Tento typ informací umožňuje zhodnocení předpokladů žáka vzhledem k požadavkům zvažovaných škol a oborů. Kromě kurikulárních dokumentů existuje jen málo možností, jak náročnost studia posoudit. V České republice neexistují šetření, která by přinášela empirické poznatky o náročnosti studia. Žáci mohou vycházet ze subjektivních informací, které jim poskytnou osoby ze sociálního okolí, nebo z počtu žáků, kteří danou střední školu či obor vzdělání předepsaným způsobem nedokončí. Tyto informace však nejsou pro zhodnocení náročnosti studia spolehlivé. Informace získané ze sociálního okolí žáka jsou kontextuálně vázány, a nelze je tedy generalizovat. Mortalita studentů také není vhodným ukazatelem, neboť předčasné odchody ze vzdělávání mohou být zapříčiněny celou řadou faktorů (Trhlíková, 2012).

Žáci při posuzování předpokladů žáka pro zvládání nároků studia přikládají vysokou vypovídací hodnotu školní klasifikaci (Hlad'o, 2009). Zde je nutné upozornit na skutečnost, že klasifikace odráží spíše všeobecné rozumové schopnosti a výkony v jednotlivých vyučovacích předmětech než kompetence pro určitý typ školy nebo obor. Žáci si neuvědomují, že hodnocení učitelů je spíše orientačním ukazatelem, poněvadž známkování žáků nemá na všech školách jednotná pravidla a často se přizpůsobuje úrovni třídy. Školní klasifikace podle Šmídové, Janouškové a Katrňáka (2008) zahrnuje i jiná hlediska než samotné schopnosti žáků. Může zohledňovat aspekty chování, pracovitosti, úpravy výstupů apod. V klasifikaci se může projevat i genderové hledisko (srov. Straková a kol., 2002).

Jak bylo uvedeno, proces volby další vzdělávací a profesní dráhy představuje hledání souladu mezi atributy člověka, atributy světa práce a sféry vzdělávání, tj. sladění individuálních zájmů a možností se společenskými potřebami, obsahem a požadavky povolání. Pro racionální rozhodování jsou zásadní informace o *obsahu profesí* (Savickas, 1999; Super, Overstreet, 1960). Výzkumné šetření Wantrubové a Vozárové (2013) upozornilo na skutečnost, že velká část žáků nezná obsahovou náplň jednotlivých povolání a předpoklady k jejich výkonu, což může být důvodem, proč by naši respondenti při svém rozhodování o další vzdělávací a profesní dráze uvítali informace o obsahu profesí (povolání). Tento typ informací se společně s informacemi o šancích se na zvolenou školu dostat u žáků umístil na čtvrtém místě. Pro žáky maturitních oborů jsou rovněž důležité informace o *úspěšnosti absolventů středních škol při přijímacím řízení ke studiu na vysoké škole*.

Zajímavým zjištěním je, že na pátém místě by žáci nejvíce uvítali informace o *příjmech v jednotlivých povoláních*. To může být způsobeno tím, že se žáci již v rodině učí, že peníze jsou primárním důvodem, proč dospělí pracují (Galinsky, 2000). Tento poznatek vysvětluje sociologické výzkumy zaměřené na hodnotovou orientaci, které podle Kellera (2004) ukazují mladou českou generaci jako převážně individualisticky až egoisticky orientovanou, pragmaticky upřednostňující svoji kariéru, příjem a majetek před hodnotami sociální solidarity, občanské angažovanosti a před ohledy na přírodu. Jak tento sociolog sám připomíná, hovořit o mladé generaci jako celku je stále obtížnější a rizikovější, neboť u ní dochází k vnitřní diferenciaci. Proto nelze uvedené poznatky generalizovat.

Na závěr lze říci, že dostatek informací, jejich relevantnost, dostupnost, srozumitelnost a schopnost žáků je v případě potřeby vhodně využít, jsou klíčovými předpoklady úspěšné volby další vzdělávací a profesní dráhy. Z tohoto důvodu je třeba klást důraz na kariérové

poradenství a kariérovou výchovu, aby příprava na volbu další vzdělávací a profesní dráhy nebyla zaměřena pouze na populaci žáků základních škol, ale i žáky středních odborných škol a středních odborných učilišť. Tito žáci pro racionální rozhodnutí o další vzdělávací a profesní dráze potřebují aktuální a objektivní informace o světě práce, jednotlivých povoláních a adekvátní znalosti vzdělávacího systému. Kromě informování je nezbytné u žáků rozvíjet informační gramotnost. Žáci by měli být systematicky vedeni k tomu, aby věděli, které informace jsou pro volbu další vzdělávací a profesní dráhy důležité, kde je možné tyto informace získat a jak je hodnotit. Žáci by dále měli dosáhnout dostatečného stupně sebepoznání, měli by umět uplatňovat rozhodovací strategie při hledání kompromisu mezi vlastními přáními a reálnými možnostmi na trhu práce, plánovat si vzdělávací a profesní dráhu, hodnotit svůj růst a úspěch. Potřebný je rovněž rozvoj sociálně-psychologických kompetencí. Střední škola by měla žákům především pomoci splnit nejdůležitější úlohu v předprofesním období – naučit se přebírat zodpovědnost za své vzdělávání a směřování vlastní kariéry.

1.3 Pohled matek na sexuální výchovu na základní škole

Lenka Kamanová

Od roku 2011 probíhá v České republice široká diskuse nad povinnou výukou sexuální výchovy, jež je na druhém stupni součástí vzdělávací oblasti Člověk a zdraví a je realizována v oboru Výchova ke zdraví. Cesta k tomuto modelu nebyla jednoduchá vzhledem k situaci, která zavádění sexuální výchovy jako povinné součásti Rámcových vzdělávacích programů, doprovázela. Na jedné straně se tedy rozprostírá diskuse nad tím, co a jak v rámci tohoto tématu učit. Aktuální je rovněž otázka osobnosti učitele v kontextu výuky sexuální výchovy. Kterí učitelé mají sexuální výchovu učit? Lze oddělit v rámci tohoto předmětu soukromý život od pracovního? Jinými slovy objevuje se názor, že nejlepší je učitel mravně vyspělý s uspořádaným rodinným životem a partnerskými vztahy. Na druhé straně vyvstává otázka, co na to vlastně říkají rodiče dětí, které jsou vyučovány. V tomto příspěvku se chci druhé výše uvedené otázce věnovat hlouběji, poodhalit tak téma, která bývá často spíše skryta. Konkrétně se zaměřím na to, jaká mají matky očekávání a požadavky. Příspěvek je dílčím výstupem dizertační práce, ve které se zabývám tím, jak matky vnímají realizaci sexuální výchovy v rodině. Nejprve se věnuji teoretickému uchopení konceptu sexuální výchovy, následně se zaměřuji na výzkumy sexuální výchovy ve škole. Další část je empirického charakteru, jsou v ní představeny výsledky provedeného výzkumu a jeho metodologie.

1.3.1 Pojem sexuální výchova

Pojmové uchopení sexuální výchovy si v České republice prošlo během minulého i 21. století značným vývojem. Tomuto tématu se podrobně věnují Janiš a Uzel ve svých odborných příspěvcích. Tento příspěvek však vzhledem k tématu upouští od podrobnějšího historického uvedení a věnuje se spíše současnému pojmovému ukotvení. Ve shodě s Uzlem (2006) lze konstatovat, že to, co je definováno jako sexuální výchova, se mění v průběhu času. Dříve byl pojem sexuální výchova chápán v užším slova smyslu než dnes. Přístup k sexuální výchově dříve vycházel spíše z přírodovědných disciplín, současný přístup k sexuální výchově je ovšem mnohem více vztahován k sociálním vědám jako psychologie a sociologie (Measor a kol., 2000).

Co máme na mysli, pokud řekneme, že mluvíme o sexuální výchově? Jde jen o znalosti vztahené k pohlavnímu styku? Podle Sauerteiga a Davidsona (2009) sexuální výchova³ zahrnuje mnoho aspektů od formálního a informálního formování sexuálních znalostí a uvědomění mladých. V západoevropské kulturní oblasti je sexuální výchova užívána jako koncept, který terminologicky odkazuje k definici Mezinárodní federace pro plánovanou rodičovství (IPPF) a Světová zdravotnické organizace (WHO). Jejich definice

³ V zahraničí se můžeme setkat s pojmem sex education či sexual education.

vychází ze švédského a amerického modelu. Definice WHO nám říká, že „*podstatu a cíle sexuální výchovy tvoří vše, co přispívá k výchově celistvé osobnosti, schopné poznávat a chápat sociální, mravní, psychologické a fyziologické zvláštnosti jedinců podle pohlaví a díky tomu zformovat optimální mezilidské vztahy s lidmi svého i opačného pohlaví.*“ V tomto pojetí je sexuální výchova chápána jako příprava na sexuální život, ale jedná se také o výchovu k mezilidským a rodinným vztahům. Klade důraz na antikoncepci a prevenci pohlavně přenosných nemocí,⁴ ale řeší i psychologické a psychosexuální problémy spojené s každým partnerským soužitím. Mohu tedy shrnout, že v takovémto pojetí vede sexuální výchova k výchově tří sociálních rolí, a to k roli sexuální, partnerské a rodičovské. Toto pojetí je tedy komplexnější než pojetí užívané v ČR dříve a je tvořeno jak přípravou na sexuální život, tak i přípravou na život partnerský a rodinný.

Dnešní chápání pojmu sexuální výchova nás přivádí k širšímu obsahovému vymezení, než tomu bylo dříve, kdy sexuální výchova směřovala spíše k poučení o pohlavním styku apod. Tento fakt dokládá Halstead a Reiss (2003), kteří upozorňují na fakt, že sexuální výchova je více než studium lidské sexuality v biologickém či sociálně vědním diskurzu. Cílem studia lidské sexuality je zjistit více o pohlavním styku, ale cílem sexuální výchovy je jít dále, více do hloubky. Sexuální výchova se zaměřuje na oblast dovedností, postojů, chování a kritické reflexe osobní zkušenosti. Z této definice lze vyvodit, že nejsou důležité jen znalosti, ale je kladen důraz i na postoje, které jedinec k vlastní sexualitě, pohlavnímu styku či partnerovi, má.

V rámci definic sexuální výchovy se objevuje u Sprecherové, Harrisové a Meyersové (2008) též zmínka o jednosměrnosti působení, neboť definují sexuální výchovu jako jednosměrný transfer informací směrem od více poučených k méně poučeným. Chápáno ve smyslu od rodičů směrem k dětem. Tato definice je poněkud zavádějící, neboť děti mohou být poučeny o tématech vztažených k sexuální výchově mnohem více jak rodiče, a to díky moderním technologiím, které děti ovládají velmi dobře a mohou se k požadovaným informacím dostat.

Jako hlavní cíl sexuální výchovy můžeme vnímat získání sexuální gramotnosti, v tom smyslu, jak o ní mluví Shtarkshall, Santelli a Hirsch (2007), kdy jde o získání druhu gramotnosti, která nám pomůže orientovat se v problémech spojených se sexuální výchovou. V případě nedostatečné úrovně sexuální gramotnosti se zvyšuje riziko pohlavně přenosných chorob, nechtěného těhotenství apod. V souvislosti se získáním sexuální gramotnosti je důležité ovlivnit sexuální chování jedinců.

1.3.2 Co víme z výzkumů o sexuální výchově ve škole

Co doposud víme o sexuální výchově v současných základních školách? Odborníci (Šilerová, 2003, Uzel, 2006) tvrdí, že v České republice se sexuální výchova v reálu soustřeďuje spíše na technickou stránku, jako jsou informace o dospívání či rizika související se sexualitou, přičemž otázka hodnot a vztahů mezi lidmi bývá často na okraji zájmu. Škola by dle Sopkové (2009) měla navazovat na funkční sexuální výchovu v rodině a sexuální výchova ve škole by měla být systematická.

⁴ Vzhledem k vysokému procentu těhotných náctiletých žen a zvyšujícímu se procentu osob, kteří se nakazili pohlavně přenosnou chorobou, je v zemích EU sexuální výchova ve škole směřována zejména k těmto oblastem.

Z výzkumu Raškové (2007) vyplývá, že v rámci realizace sexuální výchovy ve škole stoupá zájem učitelů o toto téma a o vzdělávání s ním spojené, ale objevuje se problém v osobním přístupu, učitelé se nedovedou otevřít dětem a navázat otevřenější vztah. Dále je spatřován problém v nedostatečných osobnostních předpokladech a odborné připravenosti učitelů pro výuku tohoto tématu. V roce 2009 realizoval Ústav pro informace ve vzdělávání Rychlé šetření zaměřené právě na sexuální výchovu ve škole (Rychlá šetření, 2009). Z výsledků vyplývá, že ze tří sledovaných hledisek – přírodovědné, sociální a osobnostně-zkušenostní, se v rámci výuky sexuální výchovy ve škole uplatňuje nejčastěji přírodovědné hledisko, tedy obecná zdravotní a biologická stránka problematiky.

V roce 2011 (Šulová, 2011) byl uskutečněn výzkum zaměřený na informační potřeby a informační zdroje týkající se oblasti sexuality a sexuálních a reprodukčních práv mladých lidí. Z šetření vyplynulo, že klíčovými informačními zdroji v oblasti sexuální výchovy pro děti a mladé lidi ve věku 15-24 roků jsou škola a rodina. Druhým nejvíce zmiňovaným informačním zdrojem je internet a dále pak odborníci (zejména lékaři), ať již v ordinaci či ve škole a také vrstevníci. Většina mladých lidí by uvítala více relevantních a přiměřeně podaných informací o sexualitě získaných ve škole a v rodině. Rovněž nejsou dle výzkumu šetření spokojeni s hodinovou dotací na výuku předmětu a negativně hodnotí způsob podání informací, tedy učitelův přístup. Děti a mladí lidé ovšem oceňují jistou „anonymitu“ školní sexuální výchovy, neboť doma je prostředí odanonymizované a před rodiči nemohou mluvit o všem. Paradoxní je, že žáci stojí o to, aby dostali informace z této oblasti ve škole, ovšem nejsou spokojeni s jejich úrovní a množstvím.

Vzhledem k tomu, že v 80. a 90. letech nebyla ještě příliš řešena sexuální výchova v kontextu školy, tak ani v zahraničních výzkumech z tohoto období, např. Kisker, 1985; Fischer, 1987; King, Parisi a O'Dwyer, 1993, se neobjevuje škola mezi základními zdroji sexuální výchovy. Tento fakt potvrzují i výsledky Macdowalla a kol. (2006), který realizoval výzkum u věkové skupiny 16-44 roků, starší generace vykazovala mnohem menší podíl školy jako hlavního zdroje sexuální výchovy oproti mladší generaci. Konkrétně pak ve věkové skupině 16-19 roků například muži uváděli, že škola je hlavním zdrojem v 39%, zatímco u věkové skupiny 30-44 roků to bylo jen 19%. Je tedy zjevné, že s nárůstem důrazu na realizaci sexuální výchovy ve škole, se škola pro mladistvé stává důležitým zdrojem sexuální výchovy. Dle výzkumu Macdowalla a kol. (2006) i Boyce a kol. (2006) zjistíme, že nejčastějším zdrojem sexuální výchovy je škola. U školy jako zdroje sexuální výchovy ovšem vyvstává další problematická stránka, a tou je příprava učitelů. V České republice je tato oblast vystavena dosti velké kritice jak ze strany odborníků, tak rodičů. Příprava učitelů pro výuku sexuální výchovy je nedostatečná, což řeší například Uzel (2006). Dalším sporným bodem sexuální výchovy je rovněž její náplň, která bývá dle kritiků směřována spíše k biologické problematice (Chalke, 2002; Šilerová, 2003).

1.3.3 Výzkumný problém, cíle, otázky a přístup

Výzkumným problémem, kterým se v příspěvku zabývám, jsou požadavky a očekávání matek od sexuální výchovy ve škole. Konkrétně, jaká mají matky očekávání od realizace sexuální výchovy ve škole a také, jaké požadavky v rámci této problematiky na školu kladou. Na samotný proces sexuální výchovy je nahlíženo z pohledu matek. Byly stanoveny tyto výzkumné otázky: *Jaká očekávání mají matky od realizace sexuální výchovy ve škole? Jaké požadavky mají matky na školu v případě realizace sexuální výchovy?*

U dizertační práce, jejímž dílčím výstupem je tento text, byl zvolen kvalitativní výzkumný přístup. Pro účely tohoto příspěvku byla data analyzována technikou otevřeného kódování.

1.3.4 Volba vzorku, vstup do terénu

V příspěvku využívám data ze svého výzkumu realizovaného v rámci dizertační práce a data od studentek, kterým jsem dělala vedoucí bakalářské práce. Konkrétně pak pro analýzu používám 18 svých rozhovorů a 6 rozhovorů od studentek.

Pro účely sběru dat byl vzorek sestavován graduálně, přičemž jsem užila dvou specifických postupů při vzorkování, a to tzv. vhodných a typických typů případů (Šed'ová, Švaříček a kol. 2007). Základním kritériem ve všech případech při výběru vzorku byl fakt, že matka má alespoň jedno dítě ve věku 12–19 roků. Dítě žije v úplné rodině, nebo v rodině, kde jsou i přes rozejití rodičů dobré vztahy.

Sběr dat byl zahájen na jaře 2011. Přístup k respondentům byl v první fázi relativně snadný. Vybírala jsem respondenty z řad svých přátel. Celkem užívám pro účely analýzy pět rozhovorů z této fáze. V této fázi jsem v terénu vystupovala v roli domorodce. Na jaře 2012 jsem sesbírala tři rozhovory s matkami a v létě 2012 jsem získala další tři respondenty z řad mých širších známých a z řad širších známých mojí sestry a rodičů (dvě ženy a jednoho muže). Dohromady jsem tedy ve druhé fázi získala šest respondentů. V této fázi jsem zároveň cíleně vyhledávala respondenty tak, aby se lišili typem rodinného bydlení a vzděláním od respondentů z 1. fáze sběru dat. V této fázi jsem v terénu vystupovala v roli zasvěceného. Od října 2012 do léta 2013 probíhala další vlna sběru dat. V této fázi jsem již ale hledala respondenty mimo okruh mých známých. Dvě studentky jsem získala z řad studentek dálkového studia a jejich známých, další informační okruh jsem získala díky diskusi v rámci webu rodina.cz. Kontakt na další část respondentek jsem získala od svých přátel a také studentek a studentů. Tyto respondentky jsem nikdy před tím neviděla. V této fázi jsem v terénu vystupovala v roli návštěvníka nebo cizince, sesbírala jsem celkem šest rozhovorů.

Jako přidanou hodnotu realizace těchto tří fází sběru dat vnímám to, že jsem v průběhu sběru dat vystupovala ve třech rozdílných rolích jako výzkumník, což mi umožnilo z vlastní zkušenosti poznat výhody a nevýhody jednotlivých rolí. Zároveň mi toto rozfázování pomohlo ve vývojovém růstu v tématu.

1.3.5 Výzkumný nástroj

Příspěvek je dílčím výstupem dizertační práce, pro jejíž účely byl zvolen. Vzhledem k cíli dizertační práce a hlavní výzkumné otázce jsem se rozhodla pro volbu polostrukturovaného rozhovoru pro získání dat. Schéma rozhovoru vznikalo během realizace úvodní fáze výzkumu, po první fázi sběru dat došlo k jeho revizi. K finální revizi došlo po otevřeném kódování prvních šesti rozhovorů a na základě podnětů, které jsem získala na mezinárodní konferenci ECER v roce 2011. Faktem je, že v dalších fázích rozhovoru již bylo schéma jen základním orientačním bodem pro vedení rozhovoru.

Rozhovory probíhaly v úvodní fázi výzkumu u respondentek doma, v druhé fázi v neformálních prostorách, ve třetí fázi pak v restauračním zařízení a u jedné respondentky probíhal rozhovor v její kanceláři. Zaznamenané rozhovory jsou v průběhu 50–120 minut.

Jádro rozhovorů je však 40–80 minut. Všechny rozhovory byly nahrávány na diktafon či telefon a následně přepsány. Při analýze byl použit analytický softwar ATLAS.ti, některé analytické postupy byly prováděny „ručně“.

Výzkumný nástroj byl použit pro účely dizertační práce, ve které se zabývám tím, jakým způsobem probíhá realizace sexuální výchovy v rodině očima matek.

1.3.6 Etická dimenze výzkumu a jeho limity

Jelikož se jedná o velmi citlivé téma, byl kladen velký důraz na etiku výzkumu. Opakovaně jsem respondentky ujišťovala o anonymitě výzkumu a rovněž jsem všem podrobně popisovala způsob zacházení s daty. Jedna respondentka si rovněž vyžádala přepsaný rozhovor. Všechny respondentky mi daly informovaný souhlas, který jsem si zaznamenala na záznamové zařízení. Všechna jména respondentek jsou změněna, rovněž místo bydliště je jen v obecné rovině.

Jsem si vědoma, že určité limity mají realizované rozhovory, a to v rámci proměn mých rolí výzkumníka. Myslím, že v rámci tohoto tématu byla výhodnější role domorodce a zasvěceného, neboť v rámci ostatních rolí mohly být údaje od respondentů více zkreslené. Je zjevné, že jde jen o úhel pohledu samotných matek a nelze popsat zcela reálnou situaci, která se odehrává v daných rodinách v oblasti sexuální výchovy. Výsledky rovněž nelze zobecňovat. Jisté limity plynou také z jisté subjektivity při analýze dat, zejména kódování.

1.3.7 Vybrané výsledky výzkumu

1.3.7.1 Sexuální výchova ve škole ANO, ale ...

V rámci rozhovorů jsem nezaznamenala nesouhlas se sexuální výchovou ve škole, ovšem toto tvrzení není tak jednoznačné, jak se zdá. Samotné matky mají pozitivní stanovisko k sexuální výchově ve škole, ale mají konkrétní očekávání a požadavky, za kterých je dle nich sexuální výchova ve škole nejlepší. Na základě míry očekávání, požadavků a samotné aktivitě matek, můžeme matky rozdělit do čtyř typů dle míry kontroly situace:

- **Kontrola v rukou školy:** Tento typ matek má na školu požadavky ohledně tématu sexuální výchovy. Ovšem kontrola naplňování fakticky neexistuje, nebo jen v omezené míře. Průběh je víceméně na bedrech školy. Matky považují za jasný fakt, že kontrolu provádí samotná škola. Matky v podstatě přenáší odpovědnost na školu, necítí se kompetentní ke kontrole.
- **Kontrola není třeba:** Část matek nechává těmto tématům přirozený průběh. Mluví o tom, že se jedná o důležité téma, ale konkrétní zjišťovací a kontrolovací praktiky vztažené k průběhu sexuální výchovy ve škole nerealizují, i když místy vznesou požadavek, který by škola měla dodržovat. Jedná se o to, že v jejich očích není kontrola třeba, neboť škola provádí vše správně. Matky nechávají zodpovědnost ve svých rukou, ale škole maximálně důvěřují. Vnímají je jako odborníky, tudíž není třeba kontrolovat. Matky mají pocit, že je vše pod jejich kontrolou.
- **Nepravidelná kontrola:** Matky mají od školy v rámci sexuální výchovy svá očekávání a specifikují své požadavky, ale dohlíží nepravidelně na jejich „naplňování“.
- **Systematická kontrola:** Tento typ matek systematicky kontroluje naplňování vlastních požadavků, které mají vůči škole v rámci sexuální výchovy.

Z rozhovorů vyplývá, že tato vzdělávací oblast je mnohem více podmiňovaná, než ostatní předměty, tzn. že matky kladou požadavky vůči škole a vůči učitelům, činí si nároky na učitele i vymezení obsahu předmětu. Matky přiznávají, že učit dějepis je něco jiného jako učit sexuální výchovu. Rovněž zmiňují, že se jedná o velice důležitou oblast, která se nesmí podcenit. Vysvětlení můžeme hledat v silném důrazu na hodnotový systém každé rodiny, s níž je sexuální výchova propojena. A rovněž v tom, že příliš je v sázce, neboť důsledky špatné, myšleno spíše nedostatečné sexuální výchovy, mohou mít dalekosáhlé důsledky, než jen neschopnost nalezení práce apod., a to např. nechtěné těhotenství, či pohlavně přenosné nemoci. Důsledky mohou dle rodičů nabývat fatálních podob.

U matek můžeme objevit některé z následujících podmíněných požadavků, které mají vůči škole a sexuální výchově jejich děti v ní.

1.3.7.2 Ve škole ANO, ale rodina je základ

Matky vnímají rodinu jako základní prostředí pro sexuální výchovu v rodině. Rodina poskytuje základ a škola jej poté dotváří: „Já jsem zastánce toho, že když to děcko bude zdravé z domu, a když ty mu dáš informaci o téhle věci v tom dobrém směru, tak už přeče to ostatní už bude jen objektivní názor na věc a nemůže mu ublížit (Vladka).“ Je tedy zjevné, že matky vnímají svoji roli jako základní a důležitou. Z rozhovorů vyplývá, že škola by měla poskytovat ucelené informace a celistvý obraz této problematiky. V podstatě doplňuje rodinu tam, kde selhala: „Nějaké základní poučení o sexu vychází určitě z té rodiny, ale podle mě, málokdy je taková ta systematická sexuální výchova, od toho je škola (Broňa).“ Rovněž se objevuje požadavek systematickosti, což je ve shodě s dostupnou odbornou literaturou. Samotné matky totiž nechtějí být ochuzeny o rozhodovací úlohu v této oblasti, možná mohu říci spíše kontrolovací, a to v tom slova smyslu, že svými zásahy v podstatě kontrolují a koordinují: „Myslím, že záleží hodně na rodině, co rodina sdělí. Rodina by měla vědět, co probírají ve škole, jako co to dítě ví a eventuálně korigovat názory (Kateřina).“ Respondentka rovněž odkazuje k zásadní roli rodiny ve výchově.

Lze se také potkat s požadavky na obsahové náplně sexuální výchovy ve škole. Témata uváděná v rozhovorech zejména kopírují základní témata spojená se sexuální osvětou a rovněž důraz na ochranný charakter – před otěhotněním, pohlavně přenosnými chorobami, znásilněním, zneužitím apod. V rozhovorech jsem se i setkala s tendencí, že pro školu jsou důležitá ta odborná témata a na rodinu zbývá citovost, hodnoty apod.: „No určitě hlavně teda antikoncepce, ale asi ty citové věci, a to, co je s tím spojený, tak to bych právě nechala na té rodině (Pavčina).“ Pro učitele je ovšem těžké si vystačit s touto informací, ale pozitivní ovšem je, že u rodičů panuje shoda v základních biologických tématech spojených s člověkem a jeho sexualitou a tématech spojených s ochranou. Od matek je tedy výrazněji vyžadován přírodovědný charakter sexuální výchovy, oproti psychologickému a osobnostně-rozvojovému, tyto oblasti si spíše rodiče ponechávají pro sebe. Což odkazuje k užšímu vymezení sexuální výchovy jako takové.

1.3.7.3 Ve škole ANO, ale přiměřeně

Matky požadují po škole přiměřenost věku, oponují, že ne v každém věku je možné se zabývat vším a jakkoliv: „Aby se ve druhý třídě učili prostě, co je oplodnění a těhotenství, mně přijde prostě zas na tý formě a na tom způsobu, prostě přiměřeně věku (Vladka).“ Rizikem ovšem zůstává, že každé dítě má specifický vývoj a co je pro jednoho málo, pro druhého může být příliš. U matek se objevuje přirozená tendence, oddalovat zejména

vysvětlování pohlavního aktu: „Jako upřímně, aby prvňáček nebo druháček věděl, že spermie musí do vajíčka a že já nevím, že je menzes, tak si myslím, že ne. Na druhý straně by si nemělo myslet, že děti přináší čáp (Lenka).“ Jako pozitivní můžeme vnímat odmítnutí tradičních „pohádek“, že děti nosí čáp. Matky zmiňují v souvislosti s formou sdělování zejména citlivost. „Je třeba to sdělovat tak nějak citlivě.“ Otázkou pak zůstává, co to znamená, tak nějak citlivě. Matky si nepřejí spojovat sexuální výchovu s negativními emocemi: „Takže, když jim to budou vysvětlovat rozumně, nějakým rozumným způsobem, tak samozřejmě to vezmou rozumně, než že je budou něčím zastrášovat (Pavla).“ Ovšem negativní zkušenosti nejsou na škodu, neboť mohou být exemplárním příkladem pro děti a splňovat tak požadavek ochranné funkce sexuální výchovy.

1.3.7.4 Ve škole ANO, ale jen ten vhodný

Matky jednohlasně vysvětlují obavy nad kompetenci samotných učitelů, kteří učí předmět spojený se sexuální výchovou a nad tím, že ne každý je vhodný: „*Kdo má vlastně tu sexuální výchovu učit? Ty frustrované, rozvedené učitelky, které nežijí v partnerském vztahu jo... (Broňa)*“. Je tedy zjevné, že učitel je pod značným drobnohledem a požadavky na něj se dotýkají i jeho osobního a soukromého života. Společným charakterovým jmenovatelem pro učitele sexuální výchovy je důvěryhodnost a dobré vztahy se žáky: „*No určitě by to měl být učitel, který se s tou třídou dobře zná, prostě, že je tam dobrý vztah. Neumím si představit, že by to bylo jinak, jako když to bude učitel, který v jednom předmětu bude rozdávat pětky a pak tam přijde učit sexuální výchovu, tak vazby s tím učitelem, no nevím... (Broňa)*.“ a „*Ale myslím, že by to měl být člověk, pokud na té škole se takovej najde, kterej tam požívá nějaký té důvěry (Petra)*.“ Jak vyplývá z výpovědí respondentů, matkám nejde o znalosti, které učitel v dané oblasti má, ale jde o mimoznalostní oblast, a to o vztahy a charakter. Tento jev dokladuje fakt, že rodičům záleží na tom, co se ve škole o sexuální výchově dozvědí. Požadavky na učitele jsou tak nepřímým poselstvím vztaženým k cílům a obsahům sexuální výchovy ve škole.

1.3.8 Závěrečné doporučení

Je zjevné, že sexuální výchova ve škole má své odpůrce a příznivce. Není od věci, když na základě realizovaného výzkumného šetření vyvozují, že pro matky není ani tak velký problém otázka sexuální výchovy ve škole – zda ano či ne, ale spíše jim jde o to jak a kdo apod. Jinými slovy, matky z námi realizovaného šetření neodporují sexuální výchově ve škole. Souhlasí s tím, že její výuka tam má být realizována, ovšem, existují určitá ale, která je třeba brát v úvahu při koncipování kurikulárních dokumentů školy a výukových oblastí. Jinými slovy vztaženo k problematice příspěvku, smíme realizovat tuto vzdělávací oblast, ale z řad rodičů na nás vyvstávají požadavky, a ty je pro úspěšný dialog rodina/škola v problematice sexuální výchovy potřeba zohlednit. Uvědomme si, že pro matky, i přes prvopočáteční pozitivní přístup, se jedná o téma citlivé, které se výrazně dotýká jejich dětí, na kterých jim záleží. A pohledem některých matek může chyba ve výchově znamenat fatální následky pro život dítěte.

1.4 Ochrana člověka za mimořádných událostí v kurikulu a edukační realitě základních a středních škol

Eva Marádová

Ohrožení zdraví a života člověka v důsledku tzv. mimořádných událostí⁵ by nemělo být v žádné době podceňováno. Současná společnost je vystavena celé řadě rozličných hrozeb přírodního i antropogenního původu. Na základě varujících zkušeností ze světa (ničivá zemětřesení, teroristické útoky) i z České republiky (opakující se povodně) dostává se do popředí veřejného i odborného zájmu potřeba vytvářet funkční systém ochrany obyvatelstva.

Koncepce ochrany obyvatelstva do roku 2020 s výhledem do roku 2030, schválená Usnesením vlády ze dne 23. 10. 2013 (MV-GŘ HZS ČR, 2013), zdůrazňuje širší zapojení občanů do systému ochrany obyvatelstva prostřednictvím jejich schopnosti sebeochrany, při níž budou využívat znalosti a dovednosti získané v procesu výchovy a vzdělávání. Vychází z předpokladu, že dobře informovaný člověk dokáže reálněji posuzovat nebezpečné situace, předcházet vzniku mimořádné události a v případě potřeby pomoci nejen sobě, ale i ostatním. Efektivita výchovy a vzdělávání je determinována začleněním problematiky ochrany člověka za běžných rizik a mimořádných událostí do systému školního vzdělávání, který umožňuje dlouhodobě působit na jedince formou pravidelné povinné výuky.

Je třeba zdůraznit, že v posledních deseti letech byla pro zkvalitnění celoplošného vzdělávání obyvatelstva v této oblasti přijata řada opatření. Téma ochrany člověka za běžných rizik a mimořádných událostí je zahrnuto v rámcových vzdělávacích programech pro základní, gymnaziální a střední odborné vzdělávání. Četné vzdělávací aktivity vyvíjí Hasičský záchranný sbor ČR, který v rámci mezirezortní spolupráce organizuje tvorbu koncepčních i edukačních materiálů. Ale jak se daří vymezené záměry naplňovat?

I přes výše uvedené pozitivní kroky má současný systém stále značné rezervy. Začleňování problematiky ochrany člověka za mimořádných událostí do školních vzdělávacích programů i vlastní realizace vytvořených programů v praxi závisí na přístupu jednotlivých škol k dané tematice a zejména na odborné připravenosti pedagogických pracovníků. Komplexní sledování aktuálních problémů implementace

⁵ „Mimořádná událost – škodlivé působení sil a jevů vyvolaných činností člověka, přírodními vlivy, a také havárie, které ohrožují život, zdraví, majetek nebo životní prostředí a vyžadují provedení záchranných a likvidačních prací“ (Zákon č. 239/2000 Sb., o integrovaném záchranném systému a změně některých zákonů).

problematiky ochrany člověka za běžných rizik a mimořádných událostí je proto předmětem dlouhodobého výzkumného šetření, které probíhá na Univerzitě Karlově v Praze – Pedagogické fakultě již od roku 2006. Jeho výstupy nacházejí uplatnění při revizi kurikulárních dokumentů a tvorbě vzdělávacích standardů. Především však mohou být podkladem při koncipování studijních programů pregraduálního i celoživotního vzdělávání pedagogických pracovníků. Obsahem tohoto sdělení jsou vybrané výsledky zmíněného výzkumného šetření.

1.4.1 Ochrana člověka za mimořádných událostí v procesu kurikulárních změn

Vývoj implementace problematiky ochrany člověka za mimořádných událostí je třeba sledovat v návaznosti na probíhající kurikulární reformu. Za klíčový dokument pro začlenění diskutované tematiky do školské legislativy je možno považovat Pokyn MŠMT (čj. 12 050/03-22) k začlenění tematiky ochrany člověka za mimořádných událostí do vzdělávacích programů. Dodatkem „Ochrana člověka za mimořádných událostí“, (čj. 13 586/03-22 ze dne 4. března 2003) byly doplněny tehdy platné učební dokumenty. Do učebních dokumentů pro základní školy, střední školy a vyšší odborné školy i do učebních dokumentů pro speciální školy byla zařazena do každého ročníku tematika Ochrana člověka za mimořádných událostí, a to v rozsahu nejméně 6 vyučovacích hodin ročně. Obsahová náplň výuky vycházela z metodických materiálů připravených Hasičským záchranným sborem (HZS) ČR. V tomto období bylo pro potřeby praxe vydáno v ČR několik metodických materiálů pro učitele a učebnic pro žáky základních a středních škol. Příprava učitelů k dané problematice probíhala v rámci kurzů celoživotního vzdělávání za pomoci HZS krajů v jejich vzdělávacích zařízeních. Do pregraduálního studia učitelů však nebyla v této souvislosti systematicky zařazena.

Situace se výrazně změnila v návaznosti na probíhající transformační proces ve školství. Tematika ochrany člověka za běžných rizik a mimořádných událostí je zahrnuta v rámcových vzdělávacích programech pro základní, gymnaziální a střední odborné vzdělávání.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2007) byly konkrétní očekávané výstupy vymezeny ve vzdělávacích oblastech „Člověk a jeho svět“ a „Člověk a zdraví“. Program ukládá, aby žáci při ukončení povinné školní docházky dokázali projevit odpovědné chování v situacích ohrožení zdraví a osobního bezpečí při mimořádných událostech, aby v případě potřeby byli schopni poskytnout adekvátní první pomoc.

Absolvent gymnázia by měl být schopen rozhodnout, jak se odpovědně chovat při konkrétní mimořádné události, prokázat osvojené praktické znalosti a dovednosti související s přípravou na mimořádné události a aktivně se zapojit do likvidace následků hromadného zasažení obyvatel (RVP G, 2007).

K výstupům vzdělávací oblasti Vzdělávání pro zdraví v RVP pro střední odborné vzdělávání patří zvládnutí zásad odpovědného jednání v situacích osobního ohrožení a za mimořádných událostí i dovednosti poskytnout první pomoc sobě a jiným (RVP SOV, 2012).

Naplnění výše uvedených cílů předpokládá, že všechny školy v ČR budou do svých školních vzdělávacích programů implementovat tematický okruh Ochrana člověka za mimořádných událostí (v souvislosti s programem podpory zdraví ve škole), a to

systematicky, v návaznosti na věková specifika a potřeby žáků. Pro úroveň primárního a nižšího sekundárního vzdělávání se doporučuje, aby pro realizaci výuky byl vytvořen základní prostor ve formě předmětu Výchova ke zdraví, který umožní spirálovité rozvíjení dané problematiky. Je samozřejmé, že nový přístup ke vzdělávání v této oblasti nepochybně klade zvýšené nároky na učitele jak ve fázi přípravy programu, tak i při jeho vlastní realizaci.

1.4.2 Výzkumné šetření na Pedagogické fakultě UK v Praze

V návaznosti na požadavek praxe – připravovat kvalifikované učitele pro výuku tematiky Ochrana člověka za mimořádných událostí – bylo na Pedagogické fakultě UK v Praze v minulých letech realizováno rozsáhlé výzkumné šetření, jehož záměrem bylo získat informace o aktuální situaci na školách, o způsobech začlenění tematiky do školních programů, znalostech žáků a odborné připravenosti učitelů.

Cílem první etapy (2007–2008) bylo sledovat úroveň informovanosti studentů učitelství v problematice ochrany za mimořádných událostí, zjistit jejich vzdělávací potřeby v dané oblasti a posoudit jejich připravenost působit na žáky v souladu s platným kurikulem.

Východiskem pro formulaci hypotézy, že znalosti studentů dosahují minimálně úrovně 60 %, byl především předpoklad, že mimořádné události jsou v současnosti realitou a tedy dovednosti potřebné pro ochranu zdraví a života velmi potřebné. Navíc dle pokynu MŠMT (2003) byla problematika ochrany člověka za mimořádných událostí vřazena do vzdělávacích programů na ZŠ a SŠ.

Metodou výzkumu bylo anonymní dotazníkové šetření. Dotazník speciálně koncipovaný pro tento účel byl distribuován studentům různých studijních oborů na UK v Praze – Pedagogické fakultě. Bylo získáno celkem 210 kompletně vyplněných dotazníků. Ve sledované skupině převažovali respondenti, kteří navštěvovali střední školu v období, kdy bylo všem školám uloženo začlenit do výuky tematiku ochrany člověka za mimořádných událostí.

K závažným zjištěním patří informace o zkušenostech respondentů s vlastní školní výukou ochrany za mimořádných událostí. Přestože školská legislativa od r. 2003 jednoznačně ukládá povinnost věnovat se problematice ochrany za mimořádných událostí na všech typech základních a středních škol, 63 % oslovených vysokoškoláků uvedlo, že nebylo během svého studia na střední či vyšší odborné škole s touto problematikou vůbec seznámeno.

Tomu odpovídaly i neuspokojivé výsledky testu znalostí. Hypotéza nebyla potvrzena, informovanost budoucích učitelů nedosáhla ani 60%. Alarmující byla řada odpovědí. Například pouze v pěti případech (2 %) oslovení respondenti správně pojmenovali kolísavý tón sirény po dobu 140 sekund (všeobecnou výstrahu). Všechny složky Integrovaného záchranného systému správně uvedli jen 94 (45 %) respondenti. Zvláště znepokojující byly odpovědi týkající se poskytování laické první pomoci. Například postup při kardiopulmonální resuscitaci znali pouze 53 (25 %) účastníci šetření.

Obavu z poskytování laické první pomoci uvedlo 147 (70 %) respondentů. V otevřené otázce studenti popisovali okolnosti strachu z poskytování první pomoci (neznalost správných postupů, obava z osobního selhání apod.). Z výpovědí studentů je patrné, že si uvědomují své nedostatečné znalosti z dané oblasti a zejména nepřipravenost poskytnout první pomoc.

Výsledky orientační sondy potvrdily nedostatečnou informovanost studentů učitelství o problematice ochrany za mimořádných událostí a staly se tak odrazovým můstkem pro hledání cest ke zkvalitnění přípravy pedagogických pracovníků.

1.4.3 Výzkumné šetření na středních školách

Výše popsaná metodika výzkumu byla použita ve 2. etapě šetření (2008–2010), které bylo realizováno na středních školách. Cílem bylo zjistit úroveň informovanosti studentů středních škol v problematice ochrany za mimořádných událostí a zároveň sledovat přístup středních škol k naplňování cílů vzdělávání v dané tematické oblasti. Předpokládali jsme, že s mimořádnými událostmi se v současné době adolescenti setkávají jak v rovině informací z médií, tak i z osobních zkušeností. Vzhledem k tomu, že dle pokynů MŠMT byla problematika ochrany člověka za mimořádných událostí již v r. 2003 vřazena do vzdělávacích programů ZŠ a SŠ, středoškoláci měli být s danou problematikou seznámeni i ve škole.

Náhodným výběrem byli osloveni žáci z deseti gymnázií a šesti středních odborných škol ve věku od 15 do 19 let. Pro zpracování bylo získáno 370 kompletně vyplněných dotazníků. Vyhodnocení získaných dat odhalilo přetrvávající problémy s průběhem edukace v dané oblasti. Předpoklad o absolvované školní výuce dle platné dokumentace se nepotvrdil. Téměř 30 % respondentů uvedlo, že žádnou výuku v rámci školní docházky neabsolvovalo.

O kvalitě realizované výuky svědčí, že pouze 41 oslovených žáků (11 %) správně identifikovalo signál všeobecná výstraha, 78 žáků (21 %) zkoušku sirén a 30 žáků (8 %) požární poplach. Všechny složky integrovaného záchranného systému včetně telefonních čísel dokázalo uvést 46 % žáků. Správný postup při kardiopulmonální resuscitaci znali 164 (44 %) respondenti.

Srovnáme-li výsledky dotazníkového šetření mezi středoškoláky s daty zjištěnými v první etapě (u budoucích učitelů), můžeme konstatovat, že v celkovém náhledu měli oslovení středoškolští studenti více informací o dané problematice. Skutečně se situace v průběhu sledovaného období zlepšila?

Výsledky výzkumné sondy v propojení se získanými údaji o začlenění tématu ochrany za mimořádných událostí do výuky středních škol jsou odrazem edukační reality ve sledované oblasti. Tu rozhodně nelze hodnotit pozitivně. Na místě je položit si otázky: Věnovaly školy plnění úkolů vymezených v příslušných metodických pokynech dostatečnou pozornost? Byla problematika ochrany za mimořádných událostí do výuky vůbec zařazena?

1.4.4 Výzkumné šetření na základních školách

V období let 2010–2012 byla připravena a realizována 3. etapa výzkumného sledování implementace tématu ochrana za mimořádných událostí do školního kurikula. Výzkumným polem byla edukace na základních školách, které v tomto období již čtvrtým rokem vyučovaly dle vlastních školních vzdělávacích programů. Cílem výzkumu bylo zjistit, jakým způsobem je na základních školách zapracováno dané téma do školního kurikula a do jaké míry jsou očekávané výstupy naplňovány. Na základě zásadních změn v kurikulárních dokumentech bylo možno předpokládat výrazný posun v kvalitě znalostí

a dovedností žáků v problematice ochrany za mimořádných událostí tak, jak stanovují očekávané výstupy vymezené v RVP ZV.

O spolupráci na sběru dat bylo požádáno 18 náhodně vybraných základních škol. Zvoleny byly metody smíšeného designu. Záměrem kvalitativní části bylo hlouběji analyzovat způsob implementace daného tématu do školních vzdělávacích programů sledovaných škol a zároveň postihnout, jaké problémy v tomto ohledu řeší učitelé, kteří se na realizaci daného tématu podílejí. Podklady byly získány metodou strukturovaných rozhovorů s učiteli. Kvantitativním dotazníkovým šetřením byly zmapovány aktuální znalosti a dovednosti žáků spolupracujících škol. Zpracováno bylo 720 dotazníků, které vyplnili žáci 9. ročníků základních škol.

Ke klíčovým zjištěním patří:

Ve všech analyzovaných školních vzdělávacích programech je tematika ochrany člověka za běžných rizik a za mimořádných událostí zapracována, ovšem ve velmi rozdílném rozsahu.

Pokud je v učebním plánu školy zařazen samostatný předmět Výchova ke zdraví s pevnou hodinovou dotací, je zde určitý prostor pro téma ochrany za mimořádných událostí včetně osvojení dovedností spojených s poskytováním první pomoci. Ve školách, kde je obsah vzdělávacího oboru výchova ke zdraví integrován s jinými obsahy, má toto téma jen velmi omezený rozsah. Zpravidla je „rozptýleno“ do jednotlivých předmětů dle charakteru mimořádných událostí, např. do předmětu chemie (únik nebezpečných látek), zeměpis (živelní pohromy), občanská nauka (teroristické útoky), přírodopis (první pomoc) apod. Celková propojenost obsahu není zajištěna.

Na všech sledovaných školách jsou realizovány alespoň jednou ročně celoškolní aktivity zaměřené na ochranu za mimořádných událostí (zejména na požární ochranu a nácvik evakuace). Školy spolupracují s HZS ČR.

Učitelé pověření implementací tematického okruhu do školního kurikula narážejí na řadu problémů. Kromě již zmíněné nedostatečné hodinové dotace postrádají především podporu ostatních pedagogů školy při hledání cest, jak vhodnými formami a metodami očekávané výstupy v tomto ohledu naplnit.

I přes značná úskalí, která základní školy musí v souvislosti s realizací výuky zaměřené na ochranu za mimořádných událostí překonávat, lze konstatovat pozitivní posun ve výstupech vzdělávání, tj. ve znalostech a dovednostech žáků základních škol.

Ve srovnání se středoškoláky (etapa 2) všichni dotazovaní žáci základních škol ($n = 720$) uvedli, že problematika ochrany za mimořádných událostí byla obsahem školní výuky. Odpověď konkretizují odvoláním na celoškolní nácvik evakuace, výuku výchovy ke zdraví, občanské výchovy, přírodopisu nebo na projektové dny.

Ve znalostní části dotazníku dosáhli žáci základních škol celkově 68 % úspěšnosti. Například signál všeobecná výstraha správně identifikovalo 48 % žáků, zkoušku sirén 89 % a požární poplach 56 % žáků. Všechny složky integrovaného záchranného systému včetně telefonních čísel uvedlo 66 % žáků. Zamyšlení zaslouží skutečnost, že žáci chybovali v zásadních otázkách týkajících se poskytování první pomoci. Správný postup při kardiopulmonální resuscitaci znalo pouze 48 % respondentů, postup při ošetření tepenného krvácení jen 38 % žáků, při ošetření popáleniny 55 % žáků. Tato problematika by rozhodně měla být více akcentována, a to nejen v rovině teoretické, ale zejména nácvikem potřebných praktických dovedností.

1.4.5 Závěr

Jako východisko při koncipování studijních programů může sloužit tzv. materiál k začlenění tematiky do studijních programů zpracovaný pod garanci Hasičského záchranného sboru ČR (Usnesení vlády ČR č. 734, 2011). Do studijních programů učitelství je žádoucí problematiku ochrany za mimořádných událostí zpracovat v několika rovinách:

Ve studiu Učitelství pro 1. st. ZŠ – jako součást výchovy ke zdraví se zdůrazněním problematiky poskytování první pomoci.

V přípravě pedagogů pro SŠ a 2. stupeň ZŠ ve společném základu – jako nedílnou součást nabídky povinně volitelných předmětů pro studenty bakalářského i magisterského studia.

V přípravě pedagogů – specialistů pro oblast výchovy ke zdraví – jako součást studijního oboru – výchova ke zdraví. Studenti (absolvováním řady vzájemně navazujících předmětů) zde postupně získají hluboké odborné znalosti o ochraně zdraví člověka za běžných rizik i za mimořádných událostí.

Významným příspěvkem k plnění výukových cílů v oblasti ochrany člověka za běžných rizik a mimořádných událostí na základních i středních školách může být také systémové zařazení této problematiky do celoživotního vzdělávání pedagogů.

K řešení situace v úrovni základního vzdělávání přispěla úprava RVP ZV platná od 1. září 2013, při níž došlo, mimo jiné, i k rozšíření a zpřesnění očekávaných výstupů v tematickém okruhu Ochrana člověka za běžných rizik a mimořádných událostí (RVP ZV, 2013). Pro učitele základních škol je k dispozici celá řada učebních textů a metodických pomůcek (Kol., 2013).

Komplikovanější je v současné době situace na středních školách. Připomeňme zde jeden z důležitých výstupů výše popsaného výzkumného šetření, a to prokázané dlouhodobé podceňování významu učiva tohoto tematického okruhu v kurikulu středních škol.

Také výzkumná sonda provedená v r. 2014 na vybraných středních odborných školách (Metelková, 2014) potvrdila převažující formální přístup k realizaci tematického okruhu Ochrana člověka za mimořádných událostí ve výuce a nízkou motivaci pedagogických pracovníků SŠ osobně se angažovat při plnění daných cílů. Informovanost žáků o tématu ochrany člověka za mimořádných událostí byla celkově nedostačující a navíc se ani nelišila v závislosti na navštěvovaném ročníku SOŠ. I když toto zjištění nelze zobecňovat, může však být námětem k zamyšlení, jak současný stav změnit.

Lze učitele středních škol žádoucím směrem motivovat v rámci celoživotního vzdělávání? Za úvahu stojí případná revize obsahové náplně jednotlivých programů celoživotního vzdělávání zaměřených na získání pedagogické způsobilosti. Jedná se o Studium v oblasti pedagogických věd (dříve DPS): Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro 2. stupeň ZŠ a SŠ, Učitelství odborných předmětů, Učitelství odborného výcviku, Učitelství praktického vyučování.

V rámci obecně didaktických předmětů se zde nabízí upozornit pedagogické pracovníky i na tuto nezbytnou součást výchovného působení na SŠ, bořit mýty, že „pro život stačí základy, které si žáci osvojí na základní škole a ostatní jim přinese život sám...“. Přínosné může být i případné rozšiřování informovanosti pedagogů v dané oblasti. Přesto, že problematika ochrany člověka za mimořádných událostí je na většině středních odborných

škol primárně součástí všeobecného základu vzdělávání, plnění očekávaných výstupů je v rukou všech pedagogů. Zejména u některých studijních oborů je patrný značný přesah do složky odborné (zdravotnictví, chemie aj.). V každém případě osobní přístup učitele může významně podpořit výchovu k odpovědnému chování žáků v případě ohrožení běžnými riziky i za mimořádných událostí.

1.5 Nedostatky českého vzdělávacího systému v informační společnosti

Radváková Věra

Školní vzdělávání hraje stále významnou roli pro získávání a interpretaci informací. S vlivem technologií se proměňuje prostředí, v němž se vzdělávání odehrává. Informační společnost se stává nezbytností. Naučit se informační a komunikační technologie používat je však to jediné, co většina škol zařazuje do svých školních vzdělávacích programů. Pozornost se soustředí pouze na technickou stránku. Nutné je však právě toto pojetí informačních a komunikačních technologií inovovat nejen v rámcových vzdělávacích programech, ale ve všech školských dokumentech, neboť druhé desetiletí 21. století je obdobím revolučního stádia vývoje informační společnosti. Předznamenává vznik nové kvality života. Charakter informační společnosti spojujeme s technikou, vědou, uměním, politikou, komunikací, ale málo se školou a školním vzděláváním. Předkládaný text vychází z vlastních dlouholetých pedagogických zkušeností autorky a metod, které jsou uplatňovány v pedagogickém procesu na střední i vysoké škole. Získané poznatky jsou dále zpracovány prostřednictvím základních metod vědecké práce, především analýzy dokumentů, syntézy a komparace. Závěry se opírají o aktuální statistická šetření Výzkumného ústavu pedagogického v Praze a organizace Eduin.

1.5.1 Informační technologie

Objevují se stále více disproporce mezi rychlým rozvojem informační společnosti a současným školským vzdělávacím systémem. Ač jsou stále častější i diskuze o selhávání informačních systémů a jsou diskutovány v mnohem širších souvislostech zavádění různých informačních technologií a informačních systémů. Podobné kritiky ovšem neznamenají snižování významu informací ve společnosti, právě naopak. Vlastní význam informace je z různých pozic zdůrazňován ve všech konceptech a analýzách. Společně se ovšem objevuje varování před přeceňováním samotné informační technologie a před pojetím informační společnosti jako „*technologického determinismu*“, prezentovaného ve stylu „*dobře prodávaného věhlasu populistů informační společnosti*“ (Rosický, 2009, s. 117). Podobně také pojem *informatika* (vznikl složením slov *Informace* a *Automatizace*) je často omezován na technologické aspekty (*Computer Science*) (Toman, 2011). Výstižné je konstatování, že se jedná o synonymum pro informační technologii, obecně používanou ve smyslu racionálních a systematických aplikací v ekonomickém, sociálním a politickém rozvoji. Nicméně tam, kde je pojem informatika populární, bývá přijímána spíše jako široký „*obor zabývající se zákonitostmi vzniku, sběru, přenosu, třídění, zpracování a užití informací*“ (Kolektiv AV ČR, 1998, s. 986). Přesto nejen ve školství, ale v celém českém veřejném prostoru je stále informatika mnohem víc vnímána svou orientací na technologii

než na informační systémy, jak jsou ve vyspělých zemích nazývány široké aktivity v informační oblasti. Česká škola navíc stále se znalostmi zachází, jako by byly něčím, co lze vlastnit.

Fenoménem dnešní doby je informace, nazývaná též *replikovaným vzorem* (Rosický, 2009). S novým pohledem na informace se v novém světle začínají objevovat i otázky vyhledávání a šíření informací. S tím velmi úzce souvisí i charakter vědomostí a dovedností, které nabýváme především v průběhu školního vzdělávání. Školní výuka hraje významnou roli pro získávání a interpretaci informací. V informační společnosti totiž i kvalita života závisí na informacích a jejich využívání. V takové společnosti jsou vzdělávání, učení, školní výuka, vzdělávací systém, dokonce i životní standard či charakter volného času ovlivněny posunem hodnoty informací. A je to právě informační technologie, která podobně jako ostatní rozvinuté technologie zvyšuje produktivitu práce. Její přesnost se navíc stává zdrojem konkurenční výhody. Soustředěním se na výhody a nutnost, někdy i povinnost, zařadit moderní informační technologie do rámcových vzdělávacích programů unikají pozornosti nežádoucí dopady.

Avšak dostupnost informací zprostředkovaných informační technologií, včetně masových médií, způsobuje, že roste informační závislost a klesá schopnost, flexibilita získávat vlastní informace. Podobné důsledky má snižující se jazyková schopnost – aktivní používání jazyka, vyplývající z rostoucího množství obrazových sdělení. Záplava získávaných informací a informačních podnětů nejrůznějšího druhu vede ke skutečnosti, že klesá přirozená schopnost vytvářet znalostní struktury, které se stávají méně bohaté a provázané. Také rostoucí objem abstraktní (konceptuální) informace oproti empiricky založeným informacím, získávaných v reálných procesech učení se pomocí zkušenosti, ovlivňuje individuální charakter hodnot. Podporuje to tendence podléhat virtuální realitě televizních seriálů, reklamy a prázdných slov. Zároveň téměř neomezená dostupnost informací podporuje vznik a netušený nárůst druhotné negramotnosti – testování patnáctiletých žáků testy PISA v roce 2009 a provedená analýza z roku 2011 ukázaly téměř čtvrtinu čtenářsky negramotných patnáctiletých českých žáků. Mezinárodní srovnání tak odhalilo varovně se zhoršující stav v českém školství. Může časem dojít k tomu, že i lidé v dospělém věku budou ztrácet schopnost dobře číst.

1.5.2 Informační technologie ve vzdělávacím systému

Již v roce 2009 expertní skupina Výzkumného ústavu pedagogického v Praze známá jako *ICT panel* publikovala sedm důvodů, proč inovovat pojetí informačních a komunikačních technologií v rámcových vzdělávacích programech všeobecného vzdělávání. Jako jeden ze stěžejních bodů uvádí skutečnost, že české školy budou konfrontovány s konceptem 1:1, tedy jeden počítač na jednoho žáka. Toto paradigma by mohlo významně zasáhnout do organizace vzdělávacího procesu. V roce 2010 začaly některé české školy notebooky pro každého žáka pořizovat a notebookové třídy zavádět. Jsou to však pouze „některé školy“, není možné hovořit o hromadném či jakkoli centrálním nákupu, a především stále jde pouze o technickou stránku věci a otázku vybavení škol. Ani v metodické příručce *Informační a komunikační technologie ve škole* nenajdeme v jedné ze tří kapitol (*1. ICT ve výuce, 2. Personální podmínky, 3. Ekonomické ukazatele, materiální vybavení a služby*) informaci o informační společnosti a ani zmínku o vzdělávání v rámci informační etiky (Brdička a kol., 2010). Nejsou zde zmíněny otázky nebezpečí ICT technologií, sociálních

sítí, výchovy ke kyberprostoru apod. V řadě především základních škol nemůžeme ani hovořit o základním vhodném ICT vybavení – zastaralé počítačové učebny, staré počítače, i v hodině informatiky mají jeden počítač dohromady dva i tři žáci. Jak tomu v oblasti informačních technologií ve vzdělávání v České republice bývá, výzkumy pedagogických teoretiků zaostávají za vývojem nových technologií, a především za jejich bezprostředním rozšířením do každodenního života. Česká pedagogická věda ještě dostatečně nevyzkoumala, pilotně neověřila a nezdokumentovala všechny přínosy a úskalí, která využívání ICT zařízení všemi žáky při výuce přináší. Tento proces bude dlouhodobý, a tak je pravděpodobné, že hlavní vzdělávací proud bude v masovém měřítku aplikovat něco, k čemu existuje pouze málo metodických a organizačních doporučení. Než ta přijdou, tak bude vývoj ICT technologií a rozvoj informační společnosti na zcela jiné úrovni než česká škola.

Informační společnost se stává nevyhnutelnou součástí moderní doby. Přesto není možné věřit, že veškeré inovace a změny informační společnosti budou odvozeny pouze od kladů technologického rozvoje. Je nutné zohlednit fakt, že lidské poznání stále naráží na určité meze porozumění. Právě škola, a zejména učitelé rozhodujícím způsobem působí na žáka v procesu mezi poznáním a porozuměním na jedné straně a konáním na straně druhé. Technologie do škol proniknou, ať chceme, nebo ne. S vlivem technologií se proměňuje prostředí, v němž se vzdělávání odehrává. Česká školní inspekce vydala tematickou zprávu nazvanou *Úroveň ICT na základních školách v ČR*. MŠMT pověřilo Výzkumný ústav pedagogický v Praze, aby se problematikou technologie ICT ve školách věnoval. Analýza současné situace ve školách ukazuje, „že rozvoj ICT ve školách a jejich zavádění do výuky je oblast stále velice nová, velice dynamická a zároveň velice důležitá“ (Brdička a kol., 2010, s. 6). Školy tedy v tomto mají centrální podporu státu, často si umí i zajistit finance, ovšem ukazuje se, že rozvoj informační společnosti vyžaduje celou řadu myšlenkových pochodů, znalostí, dovedností a etických návyků, kterými nás vzdělávací systém zatím dostatečně nevybavuje.

Mnozí pedagogové si uvědomují období zásadních a překotných změn, ke kterým ve společnosti dochází v posledních desetiletích. Podle úhlu pohledu pak zdůrazňují vybrané aspekty, kterými se snaží nový charakter informační společnosti postihnout vhodným označením a vhodným zařazením do výuky. Bohužel učitelé základních a často i středních škol většinou podceňují zásadní změny a nutnost těmto změnám porozumět a učit žáky reagovat zcela novým způsobem. Omezují vzdělávání na několik izolovaných oblastí, které v konečném důsledku mají na samotné vzdělání jen dílčí vliv. Tak školní výuka dává velmi podrobné informace z různých vědních disciplín, ale termíny jako informační společnost, informační etika, informační gramotnost žáci neslyší za celou povinnou školní docházku a v některých případech ani na střední škole. A to je přesné skutečnost, kterou žijí, s níž pracují, která je zajímavá, motivuje a inspiruje.

1.5.3 Interpretace informací ve škole

Porozumění a pochopení informací lze považovat za zcela zásadní dovednost v kontextu všech vědních disciplín. Tento fakt často podceňujeme. Existuje nepochopení řady informací a poté šíření dezinformací. Někdy je obtížné rozlišit mezi informací spolehlivou a manipulovanou, mezi zdrojem seriózním a nesmyslným. S obrovským nárůstem informací roste potřeba rozlišovacích kritérií. Schopnost informace hodnotit

patří k dovednostem orientace ve světě. Důležité je kritické zhodnocení informace, tedy mnohdy textu, který informaci žákům přináší. Pro každý text je důležitá jeho informační hodnota. Cílem je vždy vyjádření informace a její další působení. Tato *informativnost* zahrnuje hlediska jako informační otevřenost, úplnost, soběstačnost, šířku či hutnost informace (srov. Dostál, 2010; Hassan, 2008; Bébr, Doucek, 2005; Zlatuška, 2008). Je-li cílem vyjádření a působení informace, je zásadní umět informaci z textu správně přečíst a interpretovat. Tyto aspekty souvisejí se skutečností, že text nepředstavuje jednoduchou informaci, ale že se téměř vždy skládá z více elementárních informací. Text je komplexní informace, která vzniká sjednocením dílčích informací. Text jako takový provází většinu informací. Pro práci s informacemi ve školním vzdělávání je proto nutné nepodcenit interpretaci informací, věnovat dostatek času interpretaci textu. Důležitým krokem ve zpracování informací je tedy i školská interpretace. Interpretace jako způsob myšlení, postup, kterým se snažíme porozumět informaci, vysvětlit a vyložit ji (Carraveta, 2009). Interpretaci chápeme jako analýzu i syntézu. Jde-li o text, je potřeba transformovat ho do způsobu myšlení žáků, aby byli schopni vlastního výkladu. To s sebou nese nutnost umět zpracovávat a tvořivě využívat informace, postihnout význam i smysl. Interpretace textů i interpretace informací je dovednost, kterou je nutné získat, naučit se (Radváková, 2009).

Vzdělávání rozšiřuje povědomí a obzory, zasvěcuje do souvislostí, vyvrací dogmata a navozuje pochybnosti. Vzdělání nemá být pouze jakýmsi souhrnem znalostí a dovedností, pouhým instrumentářiím umožňujícím výkon konkrétních činností. Vzdělání je, jak už Platón názorně ukazuje ve svých sokratovských dialogích, věčně kladená otázka po podstatách, principech a pozadí zjevného, pozornost věnovaná tomu, co nás obklopuje (Machovec, 1971). Ve školách často chybí ochota upřednostnit poznání současného světa, tj. poznání naší informační společnosti. Vysvětlit žákům její klady i zápory a hlavně nebezpečí. Učít je tak, aby byli schopni naplňovat roli občana v informačním prostředí informační společnosti.

Jednoduchá dostupnost informací a opakovaně používaných informačních zdrojů vede k tomu, že množství informací postupně ztrácí význam. Do popředí se dostává schopnost výběru informací a práce s informací. Dále pak dovednost dát informace do kontextů a souvislostí, pracovat s nimi, mít nějaké povědomí, že tato informace vůbec existuje, znát metody ověřování a zjišťování zdrojů. Tak, jak na jedné straně klesá cena informací, tak na straně druhé roste cena takových znalostí a dovedností, které má člověk v hlavě uloženy v souvislostech, osvojil si je, propojil je s řadou dalších znalostí. Vytváří si kolem informací strukturu myšlení, vymezuje především systémové myšlení, které je nutné zapojit ve větší míře do vzdělávacího procesu. Školní vzdělávání ovšem často neprohlubuje dobré kritické myšlení. Navíc vyučovací předměty, které mají zvyšovat informační gramotnost, jsou většinou zúženy na technickou a formální stránku informatiky. Především u žáků základních škol hrozí pasivní povrchová konzumace informací, které jim přinášejí média. Z toho vyplývá ztráta vůle přemýšlet, cokoliv si zapamatovat a stále častěji i neschopnost porozumět čtenému textu.

Není náhodou, že právě v době přemíry informací nastává krize vzdělávání. Podstatou vzdělávání je totiž mimo jiné recyklace znalostí. Stále více platí a bude platit zásada, že je nemožné znát všechna konkrétní fakta (data, informace), důležitější je vědět, kde a jak tato fakta najít, získat a především s nimi dále pracovat. Existuje nebezpečí, že se rozevře propast mezi tím, o čem se domníváme, že víme, a tím, co víme skutečně.

Objeví se totiž nesoulad mezi množstvím nových informací a naší schopností je správně pochopit a interpretovat. Bude to o to těžší, že půjde o poznatky jiné kvality než ty, na něž jsme svým vzděláním připraveni. Budoucnost je otevřená (Lorenz, Popper, 1997). Jak oba slavní autoři zdůrazňují a připouštějí i jednu z možností, na kterou dříve narazili v jiné souvislosti: totiž že se společnost stane systémem podobným termištím. Myšlenka, připomínající science-fiction, není tak vzdálená skutečnosti, pokud si uvědomíme rozvinutou dělbu práce, hroživou specializaci v mnoha oblastech procesů. Zásahy, které determinují úzce vymezené systémy s ohledem na krátkodobý cíl a jen s mizivým respektem k jedinečnosti a interakci s prostředím. Budoucnost nemáme ve svých rukou, a přesto ji ovlivňujeme a neseme za ni odpovědnost. Tuto skutečnost by měla respektovat i všechna nařízení, která přicházejí do škol z MŠMT.

1.5.4 Kvalifikace učitelů

V České republice je v současné době kolem 130 000 učitelů, z toho 17 000 nesplňuje formální požadavky kvalifikace, a tak by měli k 1. 1. 2015 ze škol odejít. 10 000 z nich si prý kvalifikaci včas doplní. Řeší se, co s těmi zbývajících sedmi tisíci. Nemáme přesnou statistiku, kolik z nich jsou učitelé informatiky a příbuzných předmětů, kolik z nich jsou znalci informačních a komunikačních technologií. Jedná se většinou o inženýrky a inženýry, absolventy ekonomických a technických fakult, kteří se rozhodli využít své znalosti a uplatnit své schopnosti na základních a středních školách. Jsou to často skuteční odborníci ICT, učitelé, kterým je jasná problematika rozvíjející se informační společnosti. Někteří z nich jsou podnikatelé, učí pouze na částečný úvazek z velmi prozaického důvodu – učení je baví. Nejenže u nich nehrozí syndrom vyhoření, ale především propojují znalosti žáků se skutečnými problémy informačních technologií a informační společnosti. Předávají zkušenosti, které většina absolventů dnešních pedagogických fakult nemá a ani nemůže mít. Není správné, aby odešli, mnozí z nich totiž prokázali, že jsou nejen dobří odborníci, ale i vynikající učitelé.

Organizace Eduin, která se věnuje propagaci vzdělávání, pořádala kulatý stůl s názvem: *Potřebujeme kvalitní nebo kvalifikované učitele?* Odpověď je jasná: potřebujeme kvalitní a kvalifikované. Koho potřebujeme, to ovšem nastupující právní úprava teď neřeší, ta má spíše přímý vliv na to, kdo má ze škol odejít. Proto správná otázka stojí jinak: Potřebujeme se zbavit nekvalitních, nebo nekvalifikovaných učitelů? I zde je odpověď jasná, potřebujeme se zbavit těch nekvalitních. Zbavovat se kvalitních, byť formálně nekvalifikovaných, nedává smysl. Tedy pokud je kritériem skutečně vzdělávání. Na webových stránkách této organizace nalezneme některá doporučení, vyplývající ze závěrů veřejné diskuze.

Bylo by zajisté zajímavé vědět, kolik učitelů patří do které části tabulky. Ale to nevíme. Dokonce ani nepanuje shoda v tom, jak vlastně vést dělicí čáru mezi sloupci kvalitní a nekvalitní. Ať ale volíme kritérium kvality jakkoliv, tři věci jsou nepochybné: zaprvé v poli B není nula, za druhé v poli D také není nula. A za třetí zbavit bychom se potřebovali D i B. Protože jestli něco snižuje úroveň českého školství, kvalitu vzdělávání našich dětí i prestiž učitelského povolání, tak to není C+D, ale B+D, a B je jistě větší než D. Mnohé argumenty těch, kteří trvají na formální kvalifikaci všech učitelů, pramení z předpokladu, že $B=0$, tedy že každý formálně kvalifikovaný učitel je kvalitní. Toto neplatí především právě u učitelů ICT a cizích jazyků. Zajímavá otázka se týká poměrů B:A a D:C, který je větší? Je mezi formálně kvalifikovanými učiteli relativně více nekvalitních

než mezi nekvalifikovanými. Odhadujeme, že ano. Totiž tam, kde měl dobrý ředitel nekvalifikovaného nekvalitního učitele a možnost nahradit ho kvalifikovaným, nejspíš už to udělal. Měl to celkem jednoduché, jak se ho zbavit – byl přece nekvalifikovaný. Zato zbavit se kvalifikovaného nekvalitního učitele bylo a stále je velmi obtížné či nemožné. Z toho usuzujeme, že mezi formálně kvalifikovanými bude těch nekvalitních nejen absolutně, ale i relativně více (Eduin, 2014).

Mnohem důležitější než právní úprava požadující formální kvalifikaci všech učitelů by byla právní úprava umožňující řediteli zbavit se špatného učitele, byť třeba složitě, s kontrasignací, pod kontrolou znemožňující svévoli a zneužití, ale nějak se ho zbavit. Dnes je to prakticky nemožné a počet kvalifikovaných nekvalitních učitelů tak nelze snižovat. Soudíme, že by to pomohlo kvalitě školního vzdělávání mnohem víc než povinná formální kvalifikace učitelů.

Často se pro požadavek formální kvalifikace všech učitelů argumentuje obdobou s jinými regulovanými povoláními, zejména s lékaři. Nějak se při tom ovšem zapomíná, že právě v tomto povolání je formální kvalifikace jen částí předpokladu skutečného výkonu povolání. Žádného lékaře nepustí hned po promoci samostatně rozhodovat o léčbě, natož operovat. Lékař musí mít alespoň první atestaci. Teprve to může zaručit, že každý kvalifikovaný je kvalitní. Nic takového ovšem u učitelských povolání u nás zatím nemáme. V zahraničí je poměrně dlouhá učitelská praxe zpravidla součástí vysokoškolské přípravy. V řadě zemí uchazeč o učitelské povolání stráví ve třídě mnoho měsíců pod dozorem zkušeného učitele. Další rozdíl mezi lékařem a učitelem, respektive mezi pedagogikou a medicínou, je ovšem mnohem zásadnější. V medicíně vyžadujeme k léčbu *lege artis*, tedy v souladu s posledními poznatky vědy. V pedagogice to ani není možné. Pedagogika jako věda, např. ve srovnání právě s medicínou, je stále v plenkách. Vezměme si jen, jak se za posledních sto let vyvíjely a měnily náhledy na psychologii učení a jak slabými důkazy byly a stále jsou podloženy. Mezi přívrženci tradiční výuky, konstruktivisty či konektivisty se vede debata, ale kde jsou vědecké důkazy nebo alespoň metody, jak se jich dobat? Metody výuky a učení proto více než na vědeckých poznatcích stojí na osobní zkušenosti, preferencích, tradici, kultuře školy, ale především na osobnosti učitele. Každý učitel učí jinak. Je škoda, že učitelé nezjišťují, na co dává v pedagogickém výzkumu peníze česká grantová agentura.

1.5.5 Závěr

Skutečnost, že pedagogika jako věda nesnese srovnání s přírodními vědami, má ovšem své podstatné příčiny, a rozhodně za to nemohou pouze české pedagogické fakulty a výzkumné ústavy. První spočívá v tom, že cíle vzdělávání nejsou objektivní, ale normativní – liší se kultura od kultury a stále více i člověk od člověka. Zatímco v medicíně je cíl jasný a celkem dobře měřitelný: zachránit život, vrátit zdraví – ve vzdělávání se cíle mění a různí. Proto máme např. alternativní školy, kde se vzdělává sice odborně, ale jinak a s jinými obecnými cíli. Druhým úplně jiným, ale neméně podstatným, důvodem je téměř nicotné financování pedagogického výzkumu. Odhaduje se, že v obratu školství celosvětově nepřesahuje 1 %, např. ve farmaceutickém průmyslu jde na výzkum a vývoj celých 40 % obratu. Proto také není nic divného například na tom, že tvůrci počítačových her s gigantickými miliardovými rozpočty (v dolarech) vědí o motivaci dětí víc než celá pedagogika.

Škola přestává stíhat, co se v životě žáků děje, a ti ji čím dál víc vnímají jako zbytečnou, kterou z nějakého formálního důvodu navštěvují, ale rozumný smysl to nemá. Často je to na nich během vyučovacích hodin vidět a vnímavý učitel to rozpozná. I v rozvinuté informační společnosti platí slova Jana Ámose Komenského: „*Kdo nedbá, aby byl vyučován, toho budeš marně vyučovati, dokud u něho neprobudíš vřelý zájem o učení*“ (Komenský 1983). Motivace k učení a vzdělávání vždy souvisí s aktuálními zájmy žáků. Tvůrci změn v českém vzdělávacím systému málo dbají, aby se škola skutečně nasměřovala do světa 21. století. Školní vzdělávání se musí stát přirozenou součástí informační společnosti, aby neztratilo svůj základní smysl, připravit žáky na jejich budoucí život. Ten přece budou žít ve světě, ve společnosti, ne ve škole.

Závěr

Závěrem lze konstatovat, že prezentované poznatky a zkušenosti z oblasti sekundárního vzdělávání ukazují na širokou oblast různorodých témat, která ovlivňují výchovný a vzdělávací proces. Je proto nezbytné, aby pedagogové byli průběžně seznamováni s nejrůznějšími výzkumnými zjištěními a tato zjištění mohli implementovat do svého přístupu k žákům, ku prospěchu všem zúčastněným stranám.

V předložené sondě do školního života specifické skupiny žáků s psychickými potížemi sice nebyly shledány statisticky významné rozdíly oproti běžné populaci, ale i tak příspěvek přináší místa, nad kterými by se měl každý pedagog zamyslet. A to především z důvodu, aby si ujasnil svůj postoj k těmto žákům a refletoval, jak s takovými jedinci on sám jedná a jak k nim přistupuje. Podobné zamyšlení může učinit i se zahrnutím pohledu na rodiče těchto žáků a na jejich přístup a přínos v jejich nelehké situaci.

Z prezentovaných výsledků realizovaného výzkumu se ukázalo, že žáci by při svém rozhodování o další vzdělávací a profesní dráze nejvíce využili informace o možnostech uplatnění absolventů jednotlivých oborů v zaměstnáních, o obsahu studia, o náročnosti studia, o obsahu profesí (povolání), o šancích se na zvolenou školu dostat a o příjmech v jednotlivých povoláních. Žáci oborů poskytujících úplně střední odborné vzdělání s maturitní zkouškou by oproti žákům oborů poskytujících střední odborné vzdělání s výučním listem signifikantně více využili informace o úspěšnosti absolventů středních škol při přijímacím řízení ke studiu na vysoké škole, o obsahu studia a ubytovacích možnostech školy.

Sexuální výchova ve škole je téma, které vyvolává stále velké emoce, neboť se jedná o citlivé téma dotýkající se dětí. Zajímavým poznatkem realizovaného výzkumného šetření je zjištění, že matky neřeší samotnou otázku sexuální výchovy ve škole, ale jim jde o to, jakým způsobem se toto téma bude vyučovat a především kdo ho bude vyučovat. To znamená, že oslovené matky v rámci výzkumného šetření nejsou proti tomu, aby se sexuální výchova vyučovala ve škole, ale z jejich strany na nás vyvstávají požadavky, které je nutné brát v úvahu a v problematice sexuální výchovy je zohlednit. Právě uvědomění si požadavků rodičovské veřejnosti může být pro dialog mezi rodinou a školou klíčem k úspěchu.

Výsledky dalšího výzkumného šetření dokumentují vývoj edukace v tematické oblasti ochrany za mimořádných událostí v českých školách a odhalují problémy spojené s jejím zkvalitňováním. Zároveň potvrdily, že klíč k jejich řešení má v rukou především odborně i metodicky erudovaný učitel. Prvním krokem na cestě k úspěchu je proto komplexní přístup k přípravě pedagogických pracovníků.

Přes přetrvávající nedostatky českého vzdělávacího systému v rámci pojetí informačních a komunikačních technologií, lze říci, že přibývá ředitelů středních i základních škol, kteří cítí narůstající rozpor mezi tím, co by žáci pro svůj budoucí život potřebovali, a tím, co jim předkládá škola, proto se snaží otevřít školu světu a svět škole. Jakkoliv se zdá, že je zcela jasné, co se má udělat, aby se krize českého vzdělávacího systému v rámci informační společnosti dále neprohlubovala, správný směr moderního pojetí výuky s adekvátním používáním informačních technologií a systémů zatím nikde zaznamenán není.

Literatura

- BARKER, Robert L. *The Social Work Dictionary*. 5th ed. Washington, DC: National Association of Social Workers (NASW) Press, 2003. 493 p. ISBN 087101355X.
- BÉBR, R., DOUCEK, P. *Informační systémy pro podporu manažerské práce*. Praha: Professional Publishing, 2005. ISBN 80-86419-79-7.
- BOYCE, William a kol. Sexual health of Canadian youth: Findings from the Canadian youth, sexual health and HIV/AIDS Study. *The Canadian Journal of Human Sexuality*. 2006, roč. 15, č. 2, s. 59–68. ISSN 1188-4517.
- BRDIČKA, B. a kolektiv. *Informační a komunikační technologie ve škole*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. ISBN 978-80-87000
- CARRAVETTA, P. *The Interpretation of Postmodernity*. London: Pearson, 2009. ISBN 978-07456-4180-5.
- DOLEŽALOVÁ, Gabriela a Jiří VOJTĚCH. *Shoda dosaženého vzdělání a vykonávaného zaměstnání – 2009*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011, 50 s.
- DOSTÁL, J. *Informační a počítačová gramotnost*. Olomouc: Votobia, 2010. ISBN 978-80-7220-301-7.
- Důvody nezájmu žáků o přírodovědné a technické obory: výzkumná zpráva* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a White Wolf Consulting, 2010, poslední revize 21. 2. 2013[cit. 2012-05-30]. Dostupné z: http://www.generacey.cz/uploads/akce_a_aktuality/pardubicky_kraj/Duvody_nezajmu_zaku.pdf
- Eduin* [online]. Praha: Eduin, 2014, [cit. 2014-06-10]. Dostupné z: <http://www.eduin.2014.cz/>.
- FISCHER, Terri. D. Family communication and the sexual behavior and attitudes of college student. *Journal of Youth Adolescence*. 1987, roč. 16, č. 5, s. 481-495. ISSN 0047-2891.
- FOLTOVÁ, Lucie. *Posouzení životní situace adolescentů s psychickými poruchami*. Brno, 2010. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Monika Šišlákova.
- FOLTOVÁ, Lucie a Ivona SKALICKÁ. Středoškolský učitel jako sociální opora žáků. In: HLADO, Petr a Lenka DANIELOVÁ (eds.). *Profese učitele odborných předmětů*. 1. vyd. Brno: Konvoj, 2013, s. 63–83. ISBN 978-80-7302-167-2.
- GALINSKY, Ellen. *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.
- HALSTEAD, Mark a Michael REISS. *Values in Sex Education: From Principles to Practice*. London: Routledge Falmer, 2003, 240 s. ISBN 978-0415232579.
- HASSAN, R. *The information society*. Praha: Polity, 2008. ISBN 978-07456-4180-5.
- HEEREN, Timothy a Ralph D'AGOSTINO. Robustness of the Two Independent Samples T-tests When Applied to Ordinal Scaled Data. *Statistics in Medicine*. 1987, roč. 6, č. 1, s. 79–90.

- HIRSCHI, Andreas a Damian LÄGE. The Relation of Secondary Student' Career-Choice Readiness to a Six-Phase Model of Career Decision Making. *Journal of Career Development*. 2007, roč. 34, č. 2, s. 164–191.
- HLAĎO, Petr. *Svět práce: propedeutika pro učitele průřezového tématu Člověk a svět práce na středních odborných školách*. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2012, 138 s. ISBN 978-80-7375-606-2.
- HLAĎO, Petr. *Volba další vzdělávací dráhy žáků základních škol v kontextu rodiny: disertační práce*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2009, 230 s.
- HOLLAND, John L. *Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments*. Odessa: Psychological Assessment Resources, 1997, 303 s. ISBN 0-9119-0727-0.
- CHALKE, Steve. *Umíte se bavit se svými dětmi o sexu?* 1. vyd. Praha: Albatros, 2002, 158 s.
- Children's and adolescents' health in Europe*. Přehledová zpráva WHO [online], 2003. [cit. 2010-01-18]. Dostupné z: <http://www.euro.who.int/document/mediacentre/fs0203e.pdf>
- JANIŠ, Kamil. *Učební text k problematice rodinné a sexuální výchovy*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008, 117 s. ISBN 978-80-7041-898-7.
- KELLER, Jan. Průzkum českou mládež nepochválil. In: *Novinky.cz* [online]. Praha: Borgis, 2004, 2. 6. 2004 [cit. 2013-09-15]. Dostupné z: http://www.sds.cz/docs/prectete/epubl/jke_pcmn.htm
- KING, Bruce, Linda PARISI a Katherine O'DWYER. College sexuality education promotes future discussions about sexuality between former students and their childre. *Journal Sexual Education Therapy*. 1993, roč. 19, č. 4, s. 285–293. ISSN 0161-4576.
- KISKER, Ellen Eliason. (1985). Teenagers talk about sex, pregnancy, and contraception. *Family Planning Perspectives*. 1985, roč. 17, č. 2, s. 83-90. ISSN 0014-7354.
- KLEŇHOVÁ, Michaela a Jiří VOJTĚCH. *Úspěšnost absolventů středních škol ve vysokoškolském studiu, předčasné odchody ze vzdělávání*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2011, 56 s.
- KOLEKTIV AUTORŮ. Podklady k výuce témat ochrany člověka za běžných rizik a mimořádných událostí v základních školách. [online]. Praha: Metodický portál RVP, 28. 08. 2012 [cit. 2014-05-11]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/16451/PODKLADY-K-VYUCE-TEMAT-OCHRANY-CLOVEKA-ZA-BEZNYCH-RIZIK-A-MIMORADNYCH-UDALOSTI-V-ZAKLADNICH-SKOLACH.html/>
- KOLEKTIV AV ČR. *Všeobecná encyklopedie Diderot*. Praha: Nakladatelský dům OP, 1998. ISBN 80-85841-17-7.
- KOMENSKÝ, J. A. *Didaktické spisy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983.
- Koncepce ochrany obyvatelstva do roku 2020 s výhledem do roku 2030 [online]. Praha: MV-GR HZS ČR, 2013, 23. 10. 2013 [cit. 2014-05-01]. Dostupné z: <http://www.hzscr.cz/clanek/menu-o-nas-pusobnost-a-ukoly-koncepce-ochrany-obyvatelstva.aspx>

- KŘÍŽOVÁ, Eva a kol. *Přechod absolventů maturitních oborů SOU do praxe a jejich uplatnění na trhu práce: šetření absolventů středního odborného vzdělání s maturitní zkouškou a s odborným výcvikem tři roky od ukončení studia*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2008, 32 s.
- KUCHAŘ, Pavel, Jiří VOJTĚCH a David KLEŇHA. *Přechod absolventů středních škol do terciárního vzdělávání*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2014, 75 s.
- LORENZ, P., POPPER, K. R. *Budoucnost je otevřená*. Praha: Vyšehrad, 1997. ISBN 80-7021-203-9.
- MACDOWALL, Wendy a kol. Learning About Sex: Results From Natsal 2000. *Health Education&Behavior*. 2006, roč. 33, č. 6, s. 802–811. ISSN 0015-7320.
- MACEK, Petr. *Adolescence*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. 144 s. ISBN 80-7178-747-7.
- MACHOVEC, D. *Studia philosophica*. Praha: Universita Karlova, 1971.
- MALÁ, Eva. Deprese. In: HORT, Vladimír a kol. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 189–210. ISBN 80-7178-472-9.
- MARÁDOVÁ, Eva. Ochrana člověka za mimořádných událostí. 1. vyd. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2007, 40 s. ISBN 978-80-86991-24-5.
- MARÁDOVÁ, Eva a Jaroslava HANUŠOVÁ. Readiness of the Future Teachers to Prevention and Protection in Emergency. In: ŘEHULKA, Evžen. *School and Health 21 - Topical Issues in Health Education*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009. s. 227–239. ISBN 978-80-210-4930-7.
- MATĚJČEK, Zdeněk, Marie VÁGNEROVÁ (eds.) a kol. *Sociální aspekty dyslexie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006. 272 s. ISBN 80-246-1173-2.
- MEASOR, Linda. *Young people's view on sex education*. 1. vyd. London: Routledge, 2000, 208 s. ISBN 978-0750708944
- Mental health of children and adolescents*. Shrnutí z evropské konference duševního zdraví WHO, Helsinky [online], 2005. [cit. 2010-01-18]. Dostupné z: <http://www.euro.who.int/document/MNH/ebrief14.pdf>
- METELKOVÁ, Iva. Ochrana člověka za mimořádných událostí jako téma pro žáky středních odborných škol. Praha, 2014. Diplomová práce. PedF UK. Vedoucí práce Eva Marádová.
- Mezinárodní klasifikace nemocí. Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ve znění desáté decennální revize MKN-10*. 3. vyd. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky, 1992, 779 s.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR* [online]. Praha: MŠMT, 2014, [cit. 2014-06-08]. Dostupné z: <http://www.msmt.2014.cz/>.
- MÜNICH, Daniel a Jan MYSLIVEČEK. Přechod žáků na střední školy: diskrepance mezi nabídkou a poptávkou a jejich důsledky. In: MATĚJŮ, Petr a Jana STRAKOVÁ. *(Ne) rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006, s. 220–246. ISBN 80-200-1400-4.
- NAVRÁTIL, Pavel. *Teorie a metody sociální práce*. 1. vyd. Brno: Marek Zeman, 2001. 168 s. ISBN 80-903070-0-0.

- NAVRÁTIL, Pavel. Životní situace jako předmět intervence sociálního pracovníka. *Sociální práce/sociálna práca*, 2003, č. 2, s. 84–94.
- NAVRÁTIL, Pavel. *Reflexivní využití teorie v procesu posouzení. Problémy posouzení životní situace v pozdně moderní době*. Brno, 2009. Habilitační práce. Masarykova univerzita.
- NILSSON, Pävi a Pehr ÅKERBLOM. *Kariérové poradenství pro život: poradenská metoda budoucnosti*. Brno: Národní vzdělávací fond, Národní informační středisko pro poradenství, 2001, 78 s. ISBN 80-238-8363-1.
- PARSONS, Frank. *Choosing a Vocation*. Boston: Brousson Press, 2008, 176 s. ISBN 978-1-40979-928-3.
- POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava poruch učení a chování*. 3. rozš. vyd. Praha: Portál, 2001. 336 s. ISBN 80-7178-570-9.
- Pokyn MŠMT k začlenění tematiky ochrany člověka za mimořádných událostí do vzdělávacích programů a Dodatek k učebním dokumentům pro základní školy, střední školy, speciální školy a vyšší odborné školy - Ochrana člověka za mimořádných událostí, čj. 12 050/03-22 . Praha: MŠMT, 2003, 4. 3. 2003 [cit. 2014-05-01]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/pokyn-msmt-k-zacleneni-tematiky-ochrany-cloveka-za-mimoradnych-udalosti-do-vzdelavacich-programu-a-dodatek-k-ucebnim-dokumentum-pro-zakladni-skoly-stredni-skoly-specialni-skoly-a-vyssi-odborne-skoly-ochrana-cloveka-za-mimoradnych-udalosti-1>
- PROCHÁZKOVÁ, Ivana. Vzdělávací systém České republiky v mezinárodním srovnání. In: MATĚJŮ, Petr a Jana STRAKOVÁ. *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006, s. 92–117. ISBN 80-200-1400-4.
- RADVÁKOVÁ, V. *Professional and Personality Cultivating Competence*. In: *Teachers' Competences International Education for Development*. Praha: Institute of Education and Communication, 2009. ISBN 978-80-213-1958-5.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [online]. [cit. 2014-05-11] Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 100 s. [cit. 2014-05-11]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf>. ISBN 978-80-87000-11-3.
- Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání. [online]. Praha: NUIV, 2012. [cit. 2014-05-11] Dostupné z: <http://www.nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/rvp-os>
- RASCH, Dieter, Friedrich TEUSCHER a Volker GUIARD. How Robust are Tests for Two Independent Samples? *Journal of Statistical Planning and Inference*. 2007, roč. 137, č. 8, s. 2706–2702.
- RAŠKOVÁ, M. Jsou učitelé v současné primární škole dostatečně odborně a teoreticky a didakticky připraveni k sexuální výchově? In *Sborník z kongresu Pardubice*. Pardubice, 2007.
- ROSICKÝ, A. *Informace a systémy. Základy teorie pro úspěšnou praxi*. Praha: Oeconomica, 2009. ISBN 978-80-245-1629-5.

- Rychlá šetření 1/2009 – závěrečná zpráva. (březen 2009). Ústav pro informace ve vzdělávání. Divize pro informační podporu vzdělávací politiky. Dostupné z <http://www.uiv.cz/soubor/3541>.
- SAVICKAS, Mark L. The Transition from School to Work: A Developmental Perspective. *The Career Development Quarterly*. 1999, roč. 47, č. 4, s. 326–336.
- SAUERTEIGA, Lutz a Roger DAVIDSON. Shaping Sexual Knowledge. *A Cultural History of Sex Education in Twentieth Century Europe*. 1. vyd. London. Routledge, 2009, 276 s. ISBN 978-0415131353.
- SHTARKSHALL, Ronny, John SANTELLI a Jennifer HIRSCH. Sex education and sexual socialization: Roles for educators and parents. *Perspective on Sexual and Reproductive Health*. 2007, roč. 39, č. 2, s. 116–119.
- SMETÁČKOVÁ, Irena a kol. *Genderové aspekty přechodu žáků a žákyň mezi vzdělávacími stupni*. Praha: Sociologický ústav, 2005, 233 s.
- SMIK, Ján. Dospievanie a riziká dospievania. In: LABÁTH, Vladimír. *Riziková mládež. Možnosti potenciálnych zmien*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001, s. 14–22. ISBN 80-85850-66-4.
- SPRECHER, Susan, Gardemia HARRIS a Adena MEYERS. (2008). Perceptions of Sources of Sex Education and Targets of Sex Communication: Sociodemographic and Cohort Effects. *Journal of Sex Research*. 2008, roč. 45, č. 1, s. 17–26.
- STRAKOVÁ, Jana a kol. *Vědomosti a dovednosti pro život: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002, 111 s. ISBN 80-211-0411-2.
- SUPER, Donald E. A Life-span, Life-space Approach to Career Development. In: BROWN, Duane a Linda BROOKS (Eds.). *Career Choice and Development: Applying Contemporary Theories to Practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990, s. 197–262. ISBN 1-5554-2196-2.
- SUPER, Donald E. A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. In: BROWN, Duane a kol. *Career Choice and Development*. New York: Jossey-Bass, 1996, s. 197–261. ISBN 0-7879-5741-0.
- SUPER, Donald E. a Phoebe OVERSTREET. *The Vocational Maturity of Ninth Grade Boys*. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1960, 212 s.
- SUPER, Donald E. *The Psychology of Careers: An Introduction to Vocational Development*. New York: Harper & Row, 1957, 362 s.
- ŠILEROVÁ, Lenka. *Sexuální výchova: jak a proč mluvit s dětmi o sexualitě*. 1. vyd. Praha: Grada, 2003, 103 s. ISBN 80-247-0291-6.
- ŠIŠLÁKOVÁ, Monika. Využití resilience v sociální práci s rizikovou mládeží. In: TRUHLÁŘOVÁ, Zuzana a Martin SMUTEK (eds.). *Riziková mládež v současné společnosti*. Hradec Králové: Katedra sociální práce a sociální politiky, Univerzita Hradec Králové (Gaudeamus), 2006, s. 43–51. ISBN 80-7041-044-2.

- ŠMÍDOVÁ, Iva, Klára JANOUŠKOVÁ a Tomáš KATRŇÁK. Faktory podmiňující vzdělanostní aspirace a vzdělanostní segregaci dívek a chlapců v českém vzdělávacím systému. *Sociologický časopis*. 2008, roč. 44, č. 1, s. 23–53.
- ŠTIKAR, Jiří a kol. *Psychologie ve světě práce*. Praha: Karolinum, 2003, 461 s. ISBN 80-246-0448-5.
- ŠULOVÁ, Lenka. Sexuální výchova na školách. In ŠULOVÁ, Lenka a kol. *Výchova k sexuální a reprodukčnímu zdraví*. 1. vyd. Praha: Maxdorf, 2011, s. 386–387. ISBN 978-80-7345-238-4.
- ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007, s. 159–184. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TOMAN, P. *Informatika pro koncového uživatele*. Praha: Professional Publishing, 2011. ISBN 978-80-7431-057-7.
- TRHLÍKOVÁ, Jana a ELIÁŠKOVÁ, Ivana. Volba střední školy a kariérové poradenství. In: WALTEROVÁ, Eliška a kol. *Přechod žáků a žákyně ze základní na střední školu: pohledy z výzkumů*. Brno: Paido, 2009, s. 23–47. ISBN 978-80-7315-179-9.
- TRHLÍKOVÁ, Jana, Jiří VOJTĚCH a Helena ÚLOVCOVÁ. *Rozhodování žáků při volbě vzdělávací cesty a úspěšnost vstupu na trh práce: sonda založená na šetření absolventů středních škol, kteří se zúčastnili jako patnáctiletí výzkumu PISA-2003 a vybraného vzorku jejich zaměstnavatelů*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2008, 38 s.
- TRHLÍKOVÁ, Jana. *Předčasné odchody ze vzdělávání na středních školách: kvalitativní analýza rozhovorů s experty a příklady dobrých praxí*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, 40 s.
- TRHLÍKOVÁ, Jana. *Přechod absolventů středních škol na trh práce – srovnání situace absolventů učebních a maturitních oborů*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2014, 51 s.
- Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2013. [online]. Praha: MŠMT, 2013. [cit. 2014-05-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>
- UZEL, Radim. *Sexuální výchova*. 1. vyd. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. Dostupné z <http://www.viod.cz/editor/assets/download/publikace/sex.vy.pdf>.
- VENDEL, Štefan a kol. *Výskum školskej a profesijnej orientácie žiakov: výsledky Slovenska s dôrazom na mimobratislavské regióny*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2007, 286 s. ISBN 978-80-8922-525-5.
- VESELÝ, Arnošt. Kdo a proč končí v učňovských oborech? In: MATĚJŮ, Petr a Jana STRAKOVÁ. *(Ne)rovnné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006, s. 247–281. ISBN 80-200-1400-4.
- WALSH, Bruce W. a Samuel H. OSIPOW. *Handbook of Vocational Psychology: Theory, Research, and Practice*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1995, 463 p. ISBN 0-8058-1374-8.

WALTEROVÁ, Eliška a David GREGER. Přechod žáků ze základní na střední školu v kontextu teorií, výzkumů a vzdělávací reality. In: WALTEROVÁ Eliška a David GREGER a kol. *Přechod žáků a žákyň ze základní na střední školu: pohledy z výzkumů*. Brno: Paido, 2009, s. 9–22. ISBN 978-80-7315-179-9.

WANTRUBOVÁ, Mária a Katarína VOZÁROVÁ. Program kariérového poradenstva – prezentácia výsledkov postojov, názorov a smerovania žiakov základných a stredných škôl prešovského kraja. In: VOZÁROVÁ, Katarína a Zuzana PITOŇÁKOVÁ (Eds.).

Začlenění tematik „Ochrana člověka za mimořádných událostí, péče o zdraví a dopravní výchova“ do studijních programů pedagogických fakult. Usnesení vlády ČR č. 734 ze dne 5. října 2011. [online]. Praha: MV-GR HZS ČR, 2011, 5. 10. 2011 [cit. 2014-05-11]. Dostupné z: <http://www.hzscr.cz/clanek/podpora-vzdelavani-na-pedagogickych-fakultach.aspx>

Zborník príspevkov z konferencie: kariérové poradenstvo – efektívny nástroj v podpore sociálnej inklúzie: školský poradenský systém a trh práce. Levoča: vAm Slovakia, 2013, s. 8–36. ISBN 978-80-971338-0-1.

ZLATUŠKA, J. *Informační společnost*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-3120-301-7.

Kapitola 2

TERCIÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Josef Budík

Eleonóra Černáková

Lenka Danielová

Miroslav Dopita

Helena Grecmanová

Jaroslav Lindr

Dana Linhartová

Lenka Mynaříková

Vladimír Nulíček

Lucia Palšová

Ivona Skalická

Milan Slavík

Lucie Smékalová

Eva Svitačová

Tímea Šeben Zatlková

Kateřina Tomšíková

Úvod

Proměny české společnosti staví před stávající vysoké školy mnoho nových otázek a úkolů. Je třeba je uvážlivě promyslet, zhodnotit a posunout tak rozvoj českých vysokých učení směrem, který bude nejen ku prospěchu společnosti, ale i jich samotných. Na rozličné aspekty terciárního vzdělávání je zaměřena druhá kapitola předkládané monografie.

V její první části D. Linhartová a L. Danielová věnují pozornost *proměně terciárního vzdělávání v České republice*. Upozorňují přitom na vnější i vnitřní vlivy, mezi něž řadí složení obyvatelstva, charakteristiky trhu práce, množství vysokoškolských vzdělávacích institucí, počet studentů, výdaje státu na vzdělávání a financování vysokých škol. Charakteristiky českého vysokého školství a jeho směřování jsou dávány do evropských souvislostí. Autorky považují k zefektivnění českého vysokého školství za důležité systémové reformy, především vytvoření odpovědné a koncepční vzdělávací strategie České republiky a nového legislativního rámce terciárního vzdělávání.

Druhá část kapitoly, jejímiž autory jsou M. Slavík, K. Tomšíková a L. Smékalová, je zaměřena na *sebereflexi kompetencí vysokoškolských učitelů*. Východiskem je premisa, že dominantna reforem vysokého školství se v souvislosti s celosvětovým trendem přesouvá do oblasti profesního rozvoje pedagogických pracovníků. Z tohoto důvodu se autoři věnují kompetencím vysokoškolského pedagoga, které získává a rozvíjí v průběhu celé profesní dráhy a jež jsou nezbytné pro kvalifikovaný a profesionální výkon. Hlavní pozornost je věnována kompetenci, která všechny ostatní zastřešuje, a sice kompetenci sebereflektivní. Popsán je evaluační proces na České zemědělské univerzitě v Praze, v rámci něhož jsou empiricky zkoumány názory studentů a pedagogů na výuku realizovanou na této univerzitě, a tedy i naplňování potřebných vysokoškolských kompetencí. Záměrem prezentovaného empirického šetření bylo zjistit, zda pedagogové prokazují kompetence jako excelentní způsobilosti, případně naplňování kterých je pro ně obtížné.

Ve třetí části kapitoly se J. Lindr věnuje *společenskovědnímu vzdělávání v dichotomii s odborným vzděláváním na technické univerzitě*. Od absolventů vysoké školy se v dnešní době vyžaduje, aby byli plně odborně připraveni na výkon své profese a zároveň byli vybaveni klíčovými kompetencemi pro život. Vzniká tak potřeba všeobecného i odborného rozvoje studentů. Praktická realizace tohoto ideálu zakládá dichotomii mezi všeobecným a odborným vzděláváním. J. Lindr přibližuje rozvoj klíčových kompetencí na příkladu Stavební fakulty Vysokého učení technického v Brně, na které jsou do studijních programů zařazeny společenskovědní předměty. Na základě zpětnovazebního dotazníku je zhodnocen přínos dvou vybraných studijních předmětů pro osobní rozvoj studentů – Etiky v podnikání a Environmentalistiky a stavitelství. Následně jsou pečlivě rozebrány příčiny zjištěného stavu. Odborný pohled tím dostává retrospektivní charakter a nabízí inspirativní vize.

Ve čtvrté části kapitoly se T. Šeben Zaťková zaměřuje na *globální rozvojové vzdělávání ve vysokoškolské výuce*. Zdůrazněna je potřeba rozvíjení globálních dovedností pro uplatnění na současném trhu práce – efektivní komunikace, týmové spolupráce, tvořivosti, kritického myšlení, schopnosti řešit problémy, ochoty se neustále učit a vzdělávat. Nastíněn je současný stav v oblasti začleňování globálního rozvojového vzdělávání do procesu vzdělávání na vysokých školách. Možnosti implementace jsou prakticky nastíněny na příkladu Slovenskej poľnohospodárskej univerzity v Nitre.

E. Svitačová v páté části kapitoly upozorňuje na význam *rozvoje globálních dovedností a multikulturních kompetencí v rámci vysokoškolské pedagogiky u učitelů vysokých škol technického zaměření*. Realizace inovovaného obsahu vzdělávání v oblasti vysokoškolské pedagogiky by umožnila u vysokoškolských pedagogů formovat multikulturní kompetence a globální dovednosti, díky nimž by dokázali efektivněji předávat své vědomosti studentům technických univerzit a připravovat je na plnění náročných úloh v různých institucích v novém globálním prostředí.

Šestá část kapitoly, kterou připravila I. Skalická, je věnována *vzdělávání zaměřenému na studenta v pregraduální přípravě budoucích učitelů*. Tento přístup, jehož autorem je C. R. Rogers, vychází z psychoterapie. Popsána je problematika kompetencí učitele, teoretické zázemí přístupu zaměřeného na člověka, specifika přístupu ve školství a rozvoj osobnosti studenta. Závěr ústí v aplikaci teoretického přístupu do praxe přípravy studentů ve studijním programu Specializace v pedagogice na Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně.

V sedmé části kapitoly H. Grecmanová a M. Dopita přecházejí k dalšímu významnému tématu v oblasti terciárního vzdělávání – *měření organizačního klimatu fakult připravujících učitele*. Popsán je vývoj nástroje pro výzkum percepce organizačního klimatu fakult připravujících učitele. Po stručném nastínění teoretických východisek k organizačnímu klimatu je zdůvodněna koncepce navrženého výzkumného nástroje. Výzkumný nástroj je charakterizován, uvedena jsou jeho specifika a následně jsou představeny výsledky pilotáže.

Pozornost osmé části kapitoly J. Budíka a V. Nulíčka je směřována k *porovnání výsledků testů hodnocených člověkem a hodnocených počítačem*. Teoreticky je rozebráno využívání počítačů ve vzdělávání a při prověřování znalostí studentů. Hlavním přínosem autorů jsou prezentované výsledky výzkumu, v němž byly srovnávány výsledky testů realizovaných počítačem a výsledky zkoušení pedagogy. Šlo o výsledky testování znalostí více než stovky studujících bakalářského studijního předmětu na jedné z českých univerzit.

Autorkami deváté části kapitoly jsou E. Černáková a L. Palšová. Řešeným tématem je *problematika opisování a plagiátorství v univerzitních podmínkách*. Opisování a plagiátorství představují na půdě vysoké školy závažný problém porušování akademické etiky. E. Černáková a L. Palšová se snaží zhodnotit akademickou etiku u studentů Slovenskej poľnohospodárskej univerzity v Nitre, která v tomto směru vyvíjí aktivity prostřednictvím vydávání vnitřních předpisů a dokumentů, jejichž cílem je zvyšovat povědomí studentů o etických aspektech plagiátorství. Přínos autorek lze spatřovat nejen ve zjištění úrovně vědomostí studentů týkajících se plagiátorství, ale především v návrzích možných řešení tohoto fenoménu.

Kapitolu uzavírá L. Mynaříková, která se zabývá *vztahem mezi detekcí lži a sebe-monitorováním u studentů oboru ekonomika a management*. Těžiště leží ve výzkumu zaměřeném na dovednosti respondentů rozlišovat pravdu a lež a na možný vztah mezi detekcí pravdy a lži a individuální mírou sebe-monitorování.

2.1 Proměny terciárního vzdělávání v České republice

Dana Linhartová, Lenka Danielová

Současné vysoké školství v České republice ovlivňuje mnoho vnějších i vnitřních vlivů. Mezi ty nejpodstatnější patří složení obyvatelstva v ČR, její trh práce, četnost vysokých škol českého prostředí a počet jejich studentů, ale také velikost výdajů na vzdělání a financování vysokých škol. Těmito atributy se následně hodláme s ohledem na horizont posledních deseti let zabývat. Činíme tak z toho důvodu, že je pokládáme za vlivy zásadního charakteru.

V této souvislosti nelze ani opomenout ani údaje o českém školství v mezinárodním srovnávání, o evropské souvislosti vysokoškolského vzdělávání či o strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. Těmto důležitým informacím se budeme věnovat v dalších částech našeho pojednání.

2.1.1 Vybrané souvislosti současného terciárního vzdělávání

2.1.1.1 Složení obyvatelstva v České republice

Počet obyvatelstva v České republice je Českým statistickým úřadem uváděn k 31. 3. 2014 v absolutní hodnotě 10 517 408 (Obyvatelstvo, 2014).

Pokud se zaměříme na pohyb obyvatelstva, je možné se opřít opět o data Českého statistického úřadu (ČSÚ), z jehož statistických údajů jsme se zaměřili pouze na období od roku 2004 do roku 2014 a jeho vybrané údaje. Souhrnná fakta uvádí Tabulka 2.1.

Tabulka 2.1. Pohyb obyvatelstva v České republice v letech 2004–2013

Období	Střední stav obyvatelstva	Přirozený přírůstek	Celkový přírůstek (včetně přírůstku stěhování)
2004	10 206 923	–9 513	9 122
2005	10 234 092	–5 727	30 502
2006	10 266 646	1 390	36 110
2007	10 322 689	9 996	93 941
2008	10 429 692	14 622	86 412
2009	10 491 492	10 927	39 271
2010	10 517 247	10 309	25 957
2011	10 496 672	1 825	18 714
2012	10 509 280	387	10 680
2013	10 510 719	–2 409	–3 706

Zdroj: Pohyb obyvatelstva... (2014)

Data, která jsou uvedena v Tabulce 2.1, jednoznačně ukazují na klesající tendenci celkového přírůstku obyvatelstva v České republice. I když tento trend zaznamenal v letech 2007 a 2008 zřetelný nárůst, postupně se snižoval až do minusových hodnot. Vrchol celkového přírůstku nalézáme v roce 2007, kdy podle údajů ČSU se do naší republiky přistěhovalo celkem 104 445 obyvatel. Tento počet přistěhovaných začal od roku 2008, s výjimkou roku 2010, klesat, až se na konci roku 2013 dostal na výši 29 579 přistěhovaných obyvatel.

Tabulka 2.1 by nás měla nejen přivést k jistému zamyšlení. Podpora populační politiky našeho společenství by si jistě zasloužila očekávanou pozornost.

Podívejme se nyní na složení obyvatelstva podle věku a pohlaví v letech 2009–2012 a detailněji pak ukažme vybrané věkové kategorie obyvatelstva České republiky v roce 2013. Důležité informace k uvedeným hlediskům uvádějí Tabulky 2.2 a 2.3.

Tabulka 2.2. Složení obyvatelstva České republiky podle věku a pohlaví v letech 2009–2012

Kategorie obyvatelstva (v tis. osob)	2009	2010	2011	2012
CELKEM	10 507	10 533	10 505	10 516
do 14 let	1 494	1 518	1 541	1 560
15–64 let	7 414	7 379	7 263	7 188
65 a více let	1 599	1 636	1 701	1 768
MUŽI	5 157	5 169	5 158	5 164
do 14 let	767	779	791	801
15–64 let	3 750	3 731	3 676	3 640
65 a více let	641 000	658 000	691	724
ŽENY	5 350	5 364	5 374	5 352
do 14 let	727	739	750	760
15–64 let	3 664	3 647	3 587	3 548
65 a více let	958	978	1 010	1044

Zdroj: Složení obyvatelstva... (2014a)_

Údaje uvedené v Tabulce 2.2 ukazují, že celkový počet obyvatel v průběhu sledovaných let, tj. v letech 2009–2012, mírně stoupá, tzn. z 10 507 tis. v roce 2009 na 10 516 tis. v roce 2012, což činí nárůst 9 tis. Jistý nárůst během uvedených čtyř let zaznamenáváme též u věkové kategorie do 14 let, jež činí 66 tis. obyvatel. Podstatně vyšší nárůst lze spatřit ve věkové kategorii 65 a více let, kde došlo k navýšení počtu obyvatel o 169 tis. U jediné věkové kategorie, tj. 15–64 let, je patrné snížení počtu obyvatel, a to o 226 tis. Tutéž tendenci přibližně kopíruje i vývoj obyvatelstva podle pohlaví.

Znamená to, že z uvedených dat zřetelně vyplývá, že populace v České republice celkově stárne, tedy narůstá v ní kohorta seniorů a výrazně klesá počet obyvatel ve věku 14–64 let. Z uvedených dat se dá také usuzovat na možnost poklesu hlavní věkové kategorie studentů terciárního vzdělávání (tj. 20–26 let).

Tabulka 2.3. Složení obyvatelstva České republiky podle věku v roce 2013 (v tis. osob)

do 14 let	15–64 let			65 a více let	CELKEM
1 577	7 253			1 681	10 511
do 14 let	15–19 let	20–26 let	27–64 let	65 a více let	CELKEM
1 577	480	921	5 852	1 681	10 511

Zdroj: Složení obyvatelstva... (2014b)

Veřejná databáze Českého statistického úřadu uveřejnila detailní data, která se týkají složení obyvatelstva České republiky k 31. 12. 2013, jejichž úpravou vznikla Tabulka 2.3. Podrobné informace byly sjednoceny jednak podle kategorií obyvatelstva uvedených v Tabulce 2.2, ale také podle dalších věkových kategorií (15–19 let, 20–26 let, 27–64 let). Zajímá nás totiž také počet mladých lidí, jejichž věk odpovídá možnostem státem hrazeného terciárního vzdělání.

Z uvedených údajů vyplývá, že jich v roce 2013 bylo celkově 921 tis. Další data Tabulky 2.3 vykazují oproti roku 2012 (viz Tabulka 2.2) mírný pokles, a to jak v celkovém počtu obyvatelstva, tak i počtu obyvatelstva ve věkové kategorii 65 a více let a také mírný nárůst v počtu osob do 14 let, tak i osob ve věku 15–64 let.

Dále jsme se rozhodli věnovat svoji pozornost také prognostickému pohledu. Proto následně přinášíme vybrané zajímavé informace z prognostické studie demografického vývoje českého obyvatelstva do roku 2051 Němečkové a Štyglarové (2014). Některá jimi uvedená data jsme pro naše potřeby převedli z krajské roviny na celorepublikovou úroveň.

Tabulka 2.4. Projektované počty obyvatelstva České republiky do roku 2051

Rok	2013*	2021	2031	2041	2051
Počet obyvatel	10 516 125	10 499 239	10 415 611	10 235 998	10 029 924

Pozn.: * reálná data počátečního stavu obyvatelstva k 1. lednu

Zdroj: Upraveno podle Němečkové a Štyglarové (2014, s. 85)

Údaje uvedené v Tabulce 2.4 prezentují takřka půlmilionový předpokládaný pokles obyvatelstva České republiky v období do počátku roku 2051 (486 201 osob). Detailnější pohled na vývoj projektovaného věkového složení obyvatelstva České republiky v letech 2013 a 2051 pak přináší Tabulka 2.5.

Tabulka 2.5. Projektované věkové složení České republiky letech 2013 a 2051

Kategorie obyvatelstva	do 14 let			15–64 let			65 a více let		
	2013*	2051	Index 2051/2013 (%)	2013*	2051	Index 2051/2013 (%)	2013*	2051	Index 2051/2013 (%)
Počet osob (v tisících)	1 560	1 331	85	7 188	5 622	78	1 680	3 077	183

Pozn.: * reálná data počátečního stavu obyvatelstva k 1. lednu

Zdroj: Upraveno podle Němečkové a Štyglarové (2014, s. 85)

Z Tabulky 2.5 jednoznačně vyplývá prognózovaný pokles kategorie českého obyvatelstva do 14 let (o 229 tis.) a kategorie 14–64 let (o 1566 tis.), přičemž ve věkové kategorii 65 a více let lze naopak očekávat její výrazný nárůst (o 1 397 tis.). Zřetelně tuto skutečnost dokladují hodnoty v Tabulce 2.5 uvedených indexů pro jednotlivé kategorie věku (85 %, 78 % a 183 %).

Podstatné navýšení českého obyvatelstva ve věku 65 let a výše, které uvádějí pro rok 2051 Němečková a Štyglerová (2014), plně koresponduje s údaji Českého statistického úřadu z roku 2009 (srov. Senioři, 2009, s. 12) a jeho nízkou prognózou.

Jak z historického, tak i prognostického pohledu doposud uvedená data jednoznačně ukazují na měnící se věkovou strukturu české populace. Tato skutečnost se dotýká a bude dotýkat též terciárního vzdělávání, které ji bude muset brát vskutku vážně. Nelze očekávat výrazný nárůst prezenčních studentů v terciárním prostoru, ale spíše možné zvyšování počtu studentů kombinované formy studia, dalšího vzdělávání a seniorského vzdělávání. Právě v oblasti vzdělávání seniorů mohou české vysoké školy sehrát svoji významnou a opodstatněnou roli. Vždyť 15,5% zastoupení populace ve věku 65 a více let v České republice (Senioři, 2014) v roce 2011 bude dle prognostických údajů v roce 2051 30,7%, jak dokládají údaje z Tabulky 2.5, tedy takřka dvojnásobně.

2.1.1.2 Český trh práce

Stávající trh práce České republiky reflektuje mnoho důležitých socioekonomických změn posledních dvou dekad, kterými byly zejména společenské a demografické proměny. Současně lze ale říci, že i on samotný byl jejich základním faktorem. Autoři Nývlt a Strašidlová (2014) rozdělili český trh práce v letech 1993–2013 na šest časových období, které popsali prostřednictvím následujících charakteristik:

1. Období 1993–1996:

- rozdělení Československa, první transformační etapa a růst ekonomiky,
- politická stabilita, příliv zahraničního kapitálu,
- 1994: konec první fáze privatizace, převedení státního majetku do soukromého vlastnictví,
- 1996: konec příznivé éry, ČNB zpřísňuje monetární politiku – rostou úrokové míry,
- pokračující změna odvětvové struktury – služby versus zemědělství a průmysl.

2. Období 1997–1999:

- první politická krize spojená s pádem vlády doprovázená krizí měnovou,
- restriktivní fiskální i měnová politika – nárůst nezaměstnanosti,
- povodně na Moravě – rok 1997 – nemělo vliv na výkonnost ekonomiky,
- propad obchodního salda do vysokých deficitů – daň rychlé liberalizace zahraničního obchodu,
- zadlužení bank – podniky fakticky zadlužené a závislé na bankovních úvěrech (podkapitalizované),
- stabilizace bankovního sektoru (privatizace bank) – velké finanční náklady.

3. Období 2000–2004:

- oživení ekonomiky, restrukturalizace průmyslu – zvyšování konkurenceschopnosti,
- nový příliv zahraničních investic,
- nedocházelo ke zvyšování zaměstnanosti – růst produktivity práce,

- povodně v Čechách 2002 – tisíciletá povodeň, zatopení historického centra Prahy,
- ekonomický růst, nevýrazný vliv na vyšší zaměstnanost či naopak nižší nezaměstnanost,
- vstup do EU – 1. května 2004.

4. Období 2005–2008:

- růst vlivu spotřeby domácností – dynamický růst HDP – vrchol v roce 2006 – růst 7,0%,
- zvyšování zaměstnanosti, velmi nízká nezaměstnanost, růst reálných mezd,
- nízké úrokové sazby, rychlý rozvoj výstavby bytů – dostupné hypotéky,
- snižování rozdílu v ekonomické prosperitě mezi ČR a průměrem EU,
- 2007: historicky nejlepší výsledek zahraničního obchodu – na tvorbě se významně podílí především průmysl.

5. Období 2009–2010:

- finanční a ekonomická krize,
- zpožděné dopady než v jiných státech – stabilní bankovní prostředí vydělávající na poplatcích, ne na finančních spekulacích,
- nedošlo k dramatickému poklesu nezaměstnanosti – zachování sociálního smíru,
- prvotní propad v průmyslu, nedochází k propadu zahraničního obchodu,
- zastavení pracovní migrace především z Ukrajiny z důvodu nižší poptávky po nekvalifikovaných pozicích.

6. Období 2011–2013:

- nízká spotřeba domácností, významný pokles ve stavebnictví,
- úsporné státní rozpočty – rozpočtové škrtky,
- negativní pohled na společenskou, politickou situaci – pokles úrovně plodnosti,
- stagnace či pokles ekonomické výkonnosti,
- snižování produktivity práce na úkor udržení zaměstnanosti,
- 2013: za prací vyjíždělo mimo kraj svého bydliště téměř 300 tis. osob,
- mezikrajská dojíždka je významným zdrojem pracovní síly zejména v Praze – každý pátý pracující v Praze má své bydliště mimo území hlavního města.

Český trh práce ve srovnání všech let existence České republiky vykazuje v roce 2013 podle Nývlt a Strašidlové (2014) zejména následující skutečnosti:

- desátou nejvyšší míru nezaměstnanosti 15–64letých (7,0 %), nejvyšší v roce 2000 (8,8 %),
- devátý absolutní nejvyšší počet dlouhodobě nezaměstnaných osob (160,1 tis.), nejvyšší v roce 2000 (217,0 tis.),
- šestou nejvyšší míru zaměstnanosti 15–64letých (67,7 %), ale nejvyšší od roku 1998,
- nejvyšší meziroční nárůst míry zaměstnanosti (o 1,2 procentního bodu), nejvyšší pokles z roku 1998 na 1999 (o 1,6 procentního bodu),
- historicky nejvyšší míra zaměstnanosti ve věku 55–64 let, kdy poprvé přesáhla hranici 50%, nejnižší v roce 1993 31,3 %,
- nejnižší rozdíl mezi zaměstnaností mužů a žen (o 16,1 procentního bodu), nejvyšší byl překvapivě v roce 2008 (o 17,8 procentního bodu),
- historicky nejnižší zastoupení osob v pozici „Řemeslníci, opraváři“, naopak nejvyšší v hlavní třídě „Specialisté“ (14,5 %),

- nadále dominantní postavení Zpracovatelského průmyslu (26,2 %) – vyšší relativní zastoupení než např. v roce 2004,
- nejvyšší podíl osob pracujících na dobu určitou (9,6 %), nejnižší v roce 1998 (7,6 %) a 2008 (8,0 %),
- třetí nejvyšší počet osob pracujících jako podnikatelé bez zaměstnanců (13,6 %), nejvyšší v roce 2012 (14,5 %).

Postavením českého trhu práce v rámci EU se pravidelně zabývá Savko (2014). Jeho analýza trhu práce je aktuálně zaměřena na období 1. čtvrtletí roku 2014 a orientována na srovnání indikátorů strategie zaměstnanosti – Evropa 2020. Ta má na konci této dekády za cíl zvýšit míru zaměstnanosti osob ve věku 20–64 let na 75 % a počet vysokoškolsky vzdělaných lidí ve věku 30–34 let nejméně na 40 %.

Jak Savko (2014) uvádí, *míra zaměstnanosti ve věkové skupině 20–64 let* dosahovala v 1. čtvrtletí 2014 v zemích EU-28 68,4 %. Míra zaměstnanosti žen byla přitom nižší než míra zaměstnanosti mužů, a to o více než 11 procentních bodů (p. b.). V průběhu roku celková míra zaměstnanosti členských zemí EU vzrostla o 0,8 p. b. Při stejném nárůstu míry zaměstnanosti žen se zaměstnanost mužů zvýšila o něco méně (0,7 p. b.).

Česká republika patří mezi země, kde došlo v 1. čtvrtletí roku 2014 k nadprůměrnému meziročnímu nárůstu míry zaměstnanosti (v sledovaném období nárůst o 1,1 p. b.). Zařadila na sedmé místo mezi zeměmi EU-28, a tak kromě zemí s nejvyšší mírou zaměstnanosti (jako jsou Švédsko, Německo, Spojené království a Nizozemsko), byla vyšší míra zaměstnanosti pouze v Rakousku a Dánsku. Míra zaměstnanosti v ČR (72,7 %) převyšovala průměr EU-28 o 4,3 procentní body. Ze sousedních států byla nejvyšší míra zaměstnanosti v Německu (76,9 %), vyšší byla i v Rakousku (74,6 %). U dvou zbylých sousedů byla celková zaměstnanost nižší a dosahovala stejné úrovně 65,1 %. Česká republika se vyznačuje jednou z nejvyšších měr zaměstnanosti mužů. V 1. čtvrtletí 2014 zaostala pouze o jednu desetinu procentního bodu za zmiňovanou dvojicí v čele, Německem a Spojeným královstvím, a dosahovala tak úrovně 81,2 %.

Důležitým indikátorem z pohledu trhu práce podle Savka (2014) je podíl vysokoškolsky vzdělaných osob, neboť vyšší vzdělání obecně zabezpečuje lepší uplatnění na pracovním trhu. Ačkoliv došlo mezi lety 2003 až 2013 ke zvýšení *podílu vysokoškolsky vzdělaných osob ve věku 30–34 let* v EU v průměru o 12,2 p. b., požadovanou hranici se zemím EU prozatím nepodařilo naplnit (za rok 2013 podíl dosahoval 36,8 %). V 1. čtvrtletí 2014 byl podíl vysokoškolsky vzdělaných osob za průměr EU28 37,4 %, čím se hranice 40 % zase EU poněkud přiblížila. Celkově se ženy v dané věkové kategorii vyznačují vyšší úrovní vzdělání než muži. Ve sledovaném čtvrtletí tvořilo výjimku pouze Německo, kde byl podíl vysokoškolsky vzdělaných 30–34letých žen o 2,4 p. b. nižší než mužů.

Za 1. čtvrtletí 2014 se Česká republika s dosaženým podílem 27,4 % zařazuje mezi země s nejnižším podílem vysokoškolsky vzdělaných osob ve věku 30–34 let. Za poslední roky ale tento podíl v naší zemi výrazně vzrostl (mezi lety 2003–2013 až o 14,2 p. b.). Nižší podíl vysokoškolsky vzdělaných osob než v České republice byl na Slovensku (27,1 %), v Rumunsku (25,6 %), na Maltě (25,2 %) a v Itálii (23,9 %). V 1. čtvrtletí 2014 splňovalo požadovanou hranici 40 % celkem 14 zemí. Těsně pod touto úrovní, s rozdílem 0,2 p. b., zaostalo Dánsko. Ze sousedních států se nad úroveň EU-28 (37,4 %) pohybovalo Polsko a Rakousko, které zároveň patřily mezi státy, které hranici 40 % překonaly. Pod úrovní EU-28 pak bylo Německo (31,6 %) a již zmíněné Slovensko.

Jak dále uvádí Savko (2014), Česká republika se vyznačuje relativně nízkou *úrovní nezaměstnanosti*. V 1. čtvrtletí 2014 byla obecná míra nezaměstnanosti v ČR (6,9%) o 4,2 p. b. nižší než je průměr EU. Pod úrovní EU byla míra nezaměstnanosti žen i mužů. Mezi státy EU-28 s nejnižší mírou nezaměstnanosti se řadí Malta, Německo a Rakousko. V Rakousku byla míra nezaměstnanosti v daném období vůbec nejnižší a dosahovala pouze 5,4%. V porovnání s dalšími sousedními státy byla míra nezaměstnanosti výrazně vyšší na Slovensku (14,1 %), vyšší byla i v Polsku (10,7 %). Pouze ve dvou zemích byla v 1. čtvrtletí 2014 míra nezaměstnanosti mužů pod hranicí 6%. Nejnižší míra nezaměstnanosti 15–64letých mužů byla v Rakousku (5,4 %), a druhá nejnižší byla právě v České republice (5,9 %).

Míra nezaměstnanosti se nadále udržuje na vysokých hodnotách zejména v jižních státech Evropy. V 1. čtvrtletí 2014 patřily poslední příčky Řecku a Španělsku. U obou zemí se míra nezaměstnanosti pro sledovanou věkovou skupinu pohybuje od 3. čtvrtletí 2012 nad úrovní 25%.

3.1.1.3 Počty českých vysokých škol

V letech 2004–2013 došlo v České republice také k navýšení v počtu vysokých škol. Detailní informace poskytuje Tabulka 2.6.

Tabulka 2.6. Počet vysokých škol v České republice za posledních deset let

Akademický rok	Veřejné vysoké školy (VVŠ)	Fakulty VVŠ	Soukromé vysoké školy	Státní vysoké školy	Vysoké školy celkem
2004	25	117	36	2	63
2005	25	120	39	2	66
2006	25	125	39	2	66
2007	26	131	42	2	71
2008	26	125	45	2	73
2009	26	139	45	2	73
2010	26	140	44	2	72
2011	26	140	45	2	73
2012	26	141	44	2	72
2013	26	141	44	2	72
Nárůst vysokých škol (index 2013/2004 v %)	104	121	122	100	114

Zdroj: Vysoké školy... (2014)

Uvedená data vykazují, že počet veřejných vysokých škol v České republice zůstal téměř stejný, protože ve sledovaném období vznikla pouze jediná veřejná vysoká škola, vrostl ale počet jejich fakult (index nárůstu 121 %). Poněkud dynamičtěji se v průběhu posledních deseti akademických let vyvíjel počet soukromých vysokých škol, jejichž počet z 36 se zvýšil na 44 (index nárůstu 122 %). Tato skutečnost se projevila i na celkovém počtu vysokých škol, z 63 na 72 (index nárůstu 143 %).

2.1.1.4 Počty studentů a absolventů českých vysokých škol

V posledních deseti letech výrazně v České republice vzrostl počet vysokoškolských studentů, a to zejména soukromých vysokých škol. Konkrétní data jsou uvedena v Tabulce 2.7, která uvádí trend masovosti vysokoškolského vzdělání v českých podmínkách.

Tabulka 2.7. Počet studentů vysokých škol v České republice za poslední dekádu

Rok	Studenti veřejných vysokých škol	Studenti soukromých vysokých škol	Studenti vysokých škol celkem
2004	246 978	18 040	264 785
2005	265 378	24 359	289 472
2006	285 148	31 376	316 176
2007	303 129	41 300	343 938
2008	319 155	49 529	368 025
2009	333 150	56 547	389 008
2010	339 353	57 337	395 992
2011	339 030	53 731	392 099
2012	333 304	48 355	381 047
2013	325 171	43 710	368 304
Nárůst studentů (index 2013/2004 v %)	132	242	139

Zdroj: Výkonové ukazatele... (2014)

Údaje uvedené v Tabulce 2.7 jsou vždy uváděny ke konci každého kalendářního roku a představují podle informací tvůrců stav matrice studentů k 20. lednu 2014. Z jejího obsahu vyplývá nad očekávání zřetelný nárůst studentů soukromých vysokých škol, což dokládá výše indexu 2013/2004 (139 %). Otázkou zůstává, zdali kvantita následných absolventů vysokoškolského studia odpovídá též jejich kvalitativním parametrům.

V roce 2010 se postupný nárůst počtu studentů vysokých škol dostal do svého početního maxima a pak se pak začínají počty vysokoškolských studentů postupně snižovat. Je možné, že současný pokles vysokoškoláků způsobil zásah státu, jak to vysvětluje Koucký (2014), když sděluje: „... v roce 2010 byly zavedeny limity počtu financovaných studentů přijatých na jednotlivé VŠ. Bylo nutné do toho vstoupit a zavést dvě věci. Tou první jsou limity, které mají počet přijatých uchazečů držet nejvýše na dvou třetinách populace. Udržet je, to je problém, protože s demografickým poklesem to znamená výrazně snižovat počty studentů. Záleží proto na pevnosti postoje státu. Na druhé straně je ovšem jisté a správné, že počet přijatých už nikdy neklesne řekněme na jednu třetinu. Na nový typ studentů na VŠ a absolventů na pracovním trhu si musíme postupně zvyknout. Při tak rychlém růstu podílu vysokoškoláků v populaci je nesmyslné, aby téměř všichni pokračovali v magisterském studiu. Polovina má končit studium s bakalářským diplomem. Pokračovat by měli jen ti skutečně nadaní. Podobně je ovšem třeba diferencovat také mezi školami, jinak bude nadále docházet k plýtvání. Jedny se zaměří spíše na přípravu bakalářů, kteří půjdou po promoci pracovat především do firem a organizací v regionu, jiné budou přijímat mnohem více do magisterského nebo i doktorského studia a připravovat pro tradiční špičkové profese, pro výzkum nebo akademickou dráhu.“

Je logické, že na početní stavy studentů vysokých škol v českém prostředí navážeme počty jejich absolventů. Tato data jsou uvedena v Tabulce 2.8, která je vytvořena s ohledem na konstrukci Tabulky 2.7 identicky.

Tabulka 2.8. Počet absolventů vysokých škol v České republice za poslední dekádu

Rok	Absolventi veřejných vysokých škol	Absolventi soukromých vysokých škol	Absolventi vysokých škol celkem
2004	36 658	1 726	38 381
2005	41 302	3 041	44 343
2006	48 534	4 941	53 473
2007	56 695	7 082	63 772
2008	63 774	9 466	73 234
2009	69 698	12 047	81 738
2010	73 075	15 007	88 065
2011	76 640	16 347	92 975
2012	76 858	17 091	93 938
2013	76 554	15 006	91 551
Nárůst absolventů (index 2013/2004 v %)	209	869	239

Zdroj: Výkonové ukazatele... (2014)

Četnost absolventů od roku 2004 soustavně narůstá, od roku 2011 jejich počet každoročně přesahuje 90 000. Extrémní nárůst vykazují soukromé vysoké školy, jejichž index nárůstu činí dokonce 869 %. Tento ukazatel může poukazovat na skutečnost, že vzdělávání v prostředí soukromých vysokých škol je méně náročné než na vysokých školách veřejných, což se může projevovat i na kvalitě jejich absolventů. V této souvislosti upozorňujeme na výrok Kouckého (2014), odborníka na vysoké školství ze Střediska vzdělávací politiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, který vyjímáme z jeho rozhovoru pro deník Mladá fronta dnes dne 4. února 2014: „Rozptyl kvality mezi soukromými školami je mnohem větší než mezi veřejnými. Některé mají výborné uplatnění absolventů a jiné úplně mizerné.“ Tento expert, který se mimo jiné podílel, ale též podílí i na řešení projektů REFLEX 2006 – Flexibilita odborníků ve společnosti znalostí: Nové požadavky na terciární vzdělávání v Evropě, REFLEX 2010 – Zaměstnatelnost a uplatnění absolventů vysokých škol na pracovním trhu a REFLEX 2013 – Zaměstnatelnost a uplatnění absolventů vysokých škol na pracovním trhu a hodnocení získaného vysokoškolského vzdělání, také uvádí: „Ve srovnání s rokem 2006 přibýlo lidí, kteří po absolutoriu vysoké školy nepracují ve svém oboru. Například u magistrů ekonomie toto číslo kleslo z 80 % na 63 %, u přírodovědců ze 77 % na 59 %. A vůbec nejméně pracuje v oboru těch, kdo studovali vědy o umění. V profesi zůstává polovina, před sedmi lety to bylo 70 %. U techniků klesl podíl z 82 % na 72 %“ (Koucký, 2014).

Mnohá naše sdělení nacházíme komentována ve Výroční zprávě o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2013 (Výroční zpráva, 2014, s. 100–102). Např. „Počet přihlášených, přijatých i zapsaných na vysoké školy od roku 2010 klesá – v roce

2013 se na vysoké školy hlásilo 134,3 tis. uchazečů, 93,7 tis. z nich bylo přijatých a 88,1 tis. se zapsalo. Poměrně výrazně poklesl i celkový počet studentů (z 381,0 tis. v roce 2012 na 368,3 tis. v roce 2013), nicméně ve srovnání s rokem 2012 došlo k propadu prakticky jen v bakalářských studijních programech.

V roce 2013 studovalo na veřejných a soukromých vysokých školách 368 304 studentů. Proti předchozímu roku se jedná o pokles o 3,3 %. Na veřejných vysokých školách studovalo 325 171 studentů (pokles o 2,4 %), na soukromých vysokých školách studovalo 43 710 studentů (pokles o 9,6 %).

Na veřejných vysokých školách se pokles počtů studentů zrychlil v souladu s poklesem populace v odpovídajících ročnících, a to přes vzrůstající počet studentů ze zahraničí a přes zvýšenou průchodnost uchazečů přijímacím řízením. Na soukromých vysokých školách tempo poklesu studentů mírně zpomalilo. Soukromé vysoké školy mají vyšší podíl studentů starších ročníků, než veřejné vysoké školy výrazný pokles počtů studentů prodělaly v minulých letech, kdy počty studentů na veřejných vysokých školách stagnovaly.

Tento pokles počtů studentů na soukromých vysokých školách měl jiné příčiny, než současný pokles počtů studentů na veřejných vysokých školách. Na soukromých vysokých školách klesá prakticky výhradně počet studentů starších ročníků v distančních a kombinovaných formách studia. Na rozdíl od veřejných vysokých škol tento pokles ani zčásti nenahrazují cizinci ze zahraničí, neboť na soukromých vysokých školách jejich počty klesají.

V roce 2013 absolvovalo studium na veřejných a soukromých vysokých školách celkem 91 539 studentů. Proti předchozímu roku se jedná o pokles o 2,6 %. Do roku 2012 celkový počet absolventů narůstal. Na veřejných vysokých školách počet absolventů stagnoval (76 850 absolventů v roce 2012 ve srovnání se 76 543 absolventy v roce 2013), kdežto na soukromých vysokých školách došlo k poklesu celkového počtu absolventů o 12,2 % (17 091 absolventů v roce 2012 oproti 15 005 absolventům v roce 2013).“

V roce 2010 byla vytvořena desetiletá strategie EU pod názvem Evropa 2020 (Evropa, 2010). Jejím cílem je dosáhnout hospodářského růstu a větší zaměstnanosti evropských států. Nemá však sloužit pouze k překonání současné krize, ze které se evropské ekonomiky začínají postupně zotavovat. Má také pomoci vyřešit nedostatky současného modelu hospodářského růstu a vytvořit podmínky pro inteligentní a udržitelný růst, který podporuje sociální začlenění.

Za tímto účelem bylo v rámci strategie Evropa 2020 stanoveno pět hlavních cílů, které musí EU do konce tohoto desetiletí dosáhnout. Ty se týkají zaměstnanosti, výzkumu a vývoje, otázek klimatu a energetiky, vzdělávání, sociálního začleňování a nižování chudoby.

K dosažení těchto cílů vytvořené evropské strategie má přispět sedm stěžejních iniciativ, díky nimž mohou orgány EU a vnitrostátní orgány členských zemí spojit své úsilí v oblastech, jako jsou například inovace, digitální ekonomika, zaměstnanost, mládež, průmyslová politika, snižování chudoby a účinné využívání zdrojů.

V rámci naplňování strategie Evropa 2020 předložila Česká republika Posouzení národního programu reforem a konvergenčního programu pro rok 2014. V Pracovním dokumentu útvarů Evropské komise (Pracovní dokument, 2014, s. 3) nacházíme sdělení: „Pokud jde o vysoké školství, v situaci rychle se zvyšujícího počtu studujících a omezených rozpočtových prostředků zůstává hlavním problémem dosahování kvalitních studijních výsledků a větší uplatnitelnost absolventských dovedností na trhu práce.“

2.1.1.5 Financování českých vysokých škol

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT ČR) z rozpočtu kapitoly 333 zabezpečuje financování jednotlivých školských úseků. Největší objem finančních prostředků směřuje do oblasti regionálního školství. V rámci tohoto úseku jsou poskytovány finanční prostředky na tzv. přímé náklady na vzdělávání pro školy a školská zařízení zřizované obcemi a svazky obcí a kraji, neinvestiční dotace soukromému a církevnímu školství a plně je zabezpečeno financování přímo řízených organizací. Druhou nejvýznamnější položkou rozpočtu kapitoly 333 jsou výdaje na dotace pro vysoké školství. MŠMT ČR je dále poskytovatelem účelových a institucionálních prostředků na výzkum a vývoj.

Veřejné vysoké školství je financováno nejen z rozpočtů MŠMT (kapitola 333) a územních samosprávných celků (kapitola 700), ale okrajově i z ostatních kapitol státního rozpočtu, jak je uvedeno v publikaci MŠMT ČR (Vysoké školy, 2012, s. 40). Zatímco kapitoly 333 a 700 se především soustřeďují na vzdělávací činnost vysokých škol, výdaje ostatních kapitol státního rozpočtu ČR se zejména zaměřují na resortně orientovaný výzkum a vývoj na vysokých školách.

Např. podle dokumentu Vysoké školy (2012, s. 41) z ostatních kapitol státního rozpočtu mimo MŠMT a územní samosprávné celky do veřejného vysokého školství v roce 2010 směřovalo 1,629 mld. Kč. V rámci těchto výdajů vynikala kapitola 321, Grantová agentura ČR, z níž do veřejného vysokého školství v roce 2010 plynulo více než 900 mil. Kč. Z dalších významných kapitol směřovaly na veřejné vysoké školy řádově stovky 41 milionů korun, zejména pak z kapitol 335 (ministerstvo zdravotnictví; 178 mil. Kč) a 329 (ministerstvo zemědělství; 135 mil. Kč).

V roce 2010 celkem do veřejného vysokého školství směřovalo 32 mld. Kč ze státního rozpočtu ČR, z čehož výdaje mimo kapitoly 333 a 700 představovaly 5%. Obecně tedy můžeme tvrdit, že výdaje na vzdělávací činnost představují tři čtvrtiny celkových výdajů na veřejné vysoké školy. 20% výdajů pak představuje výzkum a vývoj na vysokých školách financovaný MŠMT a 5% výzkum a vývoj na vysokých školách financovaný ostatními resorty a ostatními kapitolami státního rozpočtu ČR.

Prostředky ze strukturálních fondů Evropské unie slouží jako doplňkový zdroj státního rozpočtu. V programovacím období 2007–2013 bylo v operačních programech na veřejné vysoké školství ČR určeno 31 mld. Kč; hypoteticky tak průměrně na každý rok připadaly 4,4 mld. Kč. V roce 2010 tedy 12% všech veřejných výdajů na veřejné vysoké školství ČR představovaly výdaje ze strukturálních fondů.

Jak se vyvíjely finanční prostředky na vysoké školy v průběhu let 2006–2014 ukazuje Tabulka 2.9.

Rozpis rozpočtu vysokých škol v roce 2010 byl, s výjimkou programů reprodukce majetku a prostředků určených na programy spolufinancované s EU, navýšen o 800 mil. Kč podle usnesení vlády ČR č. 54 ze dne 16. 1. 2010.

Pro rok 2011 byl stanoven specifický ukazatel státního rozpočtu vysoké školy ve výši 20 160 908 tis. Kč. Celková částka rozepisovaná vysokým školám v roce 2011 zahrnuje rovněž částku 525 733 tis. Kč (4. prioritní osa VaVpI) a rovná se tak výši 20 686 641 tis. Kč.

Tabulka 2.9. Finanční prostředky poskytnuté MŠMT ČR v letech 2006–2014

Rok	Ukazatel rozpočtu vysokých škol	Celková výše ukazatele vysokých škol	Meziroční vývoj	Upravený rozpočet vysokých škol
2006	19 064 257			
2007	20 349 649			
2008	21 080 286			
2009	21 903 501			
2010	20 815 242	21 615 242	– 1,32 %	21 615 242
2011	20 160 908	20 686 641	– 4,30 %	20 686 641
2012	18 858 772	19 308 772	– 6,70 %	21 221 802
2013	19 808 772	19 808 772	2,6 %	21 803 802
2014	19 907 272	19 907 272	0,5 %	21 770 802

Zdroj: Financování vysokých škol (2014)

Zpracovaný rozpočet vysokých škol na rok 2012 schválila na svém jednání dne 14. prosince 2011. Poslanecká sněmovna Parlamentu ČR. Ukazatel vysokých škol byl na rok 2012 schválen ve výši 21 221 802 tis. Kč. Z těchto prostředků bylo určeno 2 363 030 tis. Kč na programové financování.

Ukazatel vysokých škol státního rozpočtu na rok 2013 ve výši 21 803 802 tis. Kč představuje rozpočet o 5,57 % vyšší než v roce 2012. Z těchto prostředků je určeno 1 995 030 tis. Kč na programové financování.

Celková výše ukazatele vysoké školy na rok 2014 činí 21 770 802 tis. Kč, v tom jsou zahrnuty výdaje na programové financování (EDS/SMVS) ve výši 1 863 530 tis. Kč.

Z výše uvedených faktů vyplývá, že výše rozpočtovaných finančních prostředků pro vysoké školy od roku 2006 do roku 2009 mírně rostla a posléze zůstávala na takřka stejné úrovni. Evropská komise k této situaci dodává (Pracovní dokument, 2014, s. 21): „Níjak se nepokročilo v posilování systému akreditace a financování ve vysokoškolském vzdělávání. Financování činnosti vysokoškolských institucí se v roce 2014 v nominálním vyjádření jen okrajově zvýšilo a totéž se očekává pro rok 2015, což znamená, že financování jako procentní podíl HDP se sníží.“

2.1.1.6 Evropské souvislosti vysokoškolského vzdělávání

V návaznosti na výše uvedenou proměnu vzdělávacího systému v České republice vyvstala nutnost vymezit priority rozvoje tohoto systému ČR. V roce 2014 přichází MŠMT ČR se Strategií vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 (dále jen Strategie). V Strategii jsou vymezeny tři průřezové priority (Strategie 2020, 2014):

1. snižovat nerovnosti ve vzdělávání,
2. podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad,
3. odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém.

V diskutovaném dokumentu je jasně deklarována snaha o udržení otevřeného přístupu k terciárnímu vzdělávání. Ministerstvo si uvědomuje nezbytnost dořešení mechanismů tak, aby došlo k zlepšení systému při zachování kvality, spravedlnosti a efektivity.

Otevřený přístup k terciárnímu vzdělávání by měl být zachován tak, aby se dvě třetiny populačního ročníku měly možnost zapsat k terciárnímu vzdělávání (Strategie 2020, 2014).

Jak vyplývá ze studie Eurydice (Modernizace, 2011) evropské země mají k rozšiřování účasti ve vysokoškolském vzdělávání rozdílné přístupy. Více jak polovina států EU zavedla alternativní cesty k vysokoškolskému vzdělávání (např. Velká Británie, Německo, Rakousko, Francie aj.). Patnáct členských států další možnosti k rozšíření nenabízí (např. Itálie, Maďarsko, Polsko, aj.). Pro tyto státy je také charakteristická neexistence předpisů o uznávání a ověřování výsledků neformálního a informálního učení.

Další opatření by měla směřovat k tomu, aby v době poklesu počtu uchazečů z důvodu poklesu demografické křivky, vysoké školy využívaly nenaplněné kapacity ke vzdělávání osob, které se v době elitního vzdělávání neměly možnost vzdělávat či studium nedokončily. Ze studie Eurydice (Modernizace, 2011) je zřejmé, že mnohé státy východní a jižní Evropy, ohrožené největším demografickým poklesem ve věkové skupině 18–34 let, jsou nedostatečně připraveny na otevření vysokoškolského vzdělávání pro jiné než běžné studenty.

K dalším prioritním oblastem vysokoškolského vzdělávání v ČR jsou definovány následující cíle (Strategie 2020, 2014):

- vytvářet podmínky pro další rozvoj dostatečně různorodé nabídky studijních programů vysokých škol z hlediska obsahu i forem výuky,
- vytvořit předpoklady pro přístup absolventů oborů vzdělání s výučním listem k terciárnímu vzdělávání,
- usnadnit vstup do terciárního vzdělávání osobám zdravotně či sociálně znevýhodněným,
- podporovat VŠ k vytváření opatření snižující podíl neúspěšně ukončených studií, ovšem při zachování kvality vzdělávání a vysokých nároků na absolventy.

Je potřeba upozornit, že sociální dimenze ve VŠ vzdělávání je chápána jednotlivými státy EU různě. Podle studie Eurydice (Zaostřeno, 2011) jen malá část zemí již propojila vlastní specifické cíle tak, aby zvýšila účast nedostatečně zastoupených skupin ve VŠ vzdělávání. Studie dále poukazuje na to, že systematické sledování účasti probíhá pouze v asi polovině zemí zapojených do Boloňského procesu a může být pro některé z nich velmi citlivou záležitostí.

Význam kvality výuky ve vysokoškolském vzdělávání je deklarován následujícími cíli (Strategie 2020, 2014):

- zajistit oblasti výuky významnější místo v nástrojích vysokoškolské politiky,
- vytvářet podmínky pro systematickou podporu pedagogické činnosti akademických pracovníků,
- obohacovat studijní programy o praktickou složku výuky ve formě profesní či výzkumné praxe,
- podporovat internacionalizaci studia.

Na zajišťování kvality ve vysokoškolském vzdělávání byly vytvořeny ve 22 zemích EU nové agentury (Zaostřeno, 2011). Tak v Evropě vznikla Evropská asociace pro zajišťování kvality ve vysokém školství (ENQA), smlouva o Evropských standardech a směrnících (ESG) a byl vytvořen Evropský registr zajišťování kvality (EQAR) zahrnující 17 agentur. Kvalita výuky souvisí také s kvalitou jejich vzdělavatelů, tedy akademických pracovníků. Kvalita výukového procesu na vysoké škole je v první 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.

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, řídicí 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 Tollingerová (2000) a Enders a Teichler (1999), podle srovnávacího výzkumu vysokoškolských učitelů se odborní asistenti věnují výuce v 44 % svých pracovních činnostech, 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 výuky a výzkumu 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 vysokoškolské učitelé uvádějí ještě větší procento času, který věnují výzkumným aktivitám (57 %). Pedagogická práce by neměla být potlačována na úkor výzkumné činnosti akademického pracovníka.

Pedagogické kompetence vysokoškolského učitele jsou chápány jako soubor specifických a vysoce expertních znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které reflektují dynamiku vzdělávacích procesů v terciární úrovni a proměny studentské populace, jejich intelektové a osobnostní předpoklady, individuální zájmy a vzdělávací potřeby (Vašutová, 2002). Tyto kompetence můžeme rozdělit od několika základních oblastí:

- interpersonální strategie,
- strategie učení a studentů,
- rozvoj osobnosti studentů a jejich profesionální socializace,
- management studijních činností studentů,
- transformace nových vědních poznatků do kurikula,
- užívání heuristických, badatelských, aktivizujících a učení podporujících metodických postupů při výuce,
- aplikace informačních technologií,
- strategie hodnocení studentů,
- strategie hodnocení výuky,
- pedagogická tvořivost,
- sebehodnocení a sebereflexe.

Rozvíjet diskutované kompetence by měli mít možnost akademičtí pracovníci v rámci systematizovaného a legislativně ošetřeného vzdělávání.

2.1.2 Závěrem

Vysokoškolské vzdělávání v České republice, ale i v ostatních státech Evropské unie prochází celou řadou důležitých změn. Nutným důsledkem v takto rychle měnícím se prostředí je vznik nových úkolů. Rozšiřování účasti ve vysokoškolském vzdělávání, orientace na celoživotní učení, sociální dimenze terciárního vzdělávání či zajišťování kvality výuky jsou v současné době těmi stěžejními. Na národních úrovních jednotlivých států EU dochází k zavádění systémových reforem při stagnaci veřejného financování, což vyvíjí nesmírný tlak na vysokoškolský sektor. Stále naléhavější se stává potřeba zintenzivnit spolupráci na evropské úrovni, ale za vytvoření mechanismů umožňující vyhodnocení společenských dopadů těchto změn (Zaostřeno, 2011).

2.2 Sebereflexe kompetencí vysokoškolských učitelů

Milan Slavík, Kateřina Tomšíková, Lucie Smékalová

Koncept kompetencí pedagogických pracovníků na všech stupních vzdělávací soustavy a napříč i mezinárodním spektrem zemí je jedním z nejméně diskutovaných témat současné teorie i praxe vzdělávání. Jednotlivá pojetí se do jisté míry i liší, někdy již ve fázi definice. Zajímavé je pojetí např. kolegů z Nizozemí, kteří hovoří o „competence based learning“ který budují prostřednictvím „professional situations“. K významným a ne ještě dostatečně diskutovaným a řešeným otázkám patří proces sebereflexe, kterému je věnována samostatná část. Příspěvek obsahuje i průzkumné šetření. Jde o vybrané výsledky evaluace výuky jako příklad identifikace a analýzy konkrétních kompetencí vysokoškolských pedagogů na České zemědělské univerzitě v Praze.

Hlavním cílem kapitoly je představit významnost sebereflexe ve vztahu k profesním kompetencím vysokoškolských učitelů a tuto významnost podložit kazuistikou, která reflektuje konkrétní profesní kompetence vysokoškolského učitele vycházející z evaluačního šetření. V první a druhé části příspěvku jsou představeny teoretické pohledy na problematiku kompetencí s důrazem na kompetenci sebereflexivní. Cílem třetí části, ve které jsou prezentovány výsledky šetření Institutu vzdělávání a poradenství (IVP) na České zemědělské univerzitě (ČZU), je zjištění úrovně kompetencí vysokoškolských učitelů v rámci jednotlivých organizačních složek univerzity. Názory pedagogů a komparace s názory studentů umožňují hledat cestu k vyšší efektivitě vzdělávacího procesu.

V kapitole je popsán koncept kompetence ve vztahu k profesnímu standardu a kategorizuje kompetence do sedmi klastřů. Následně představuje význam sebereflexe jako nezbytnou komponentu profesní identity. Z toho hlediska dále prezentuje kazuistiku reflektující konkrétní profesní kompetence vysokoškolského učitele vycházející z evaluačního šetření.

2.2.1 Kompetence

Stěžejním pojmem v oblasti kvality vzdělávací a výzkumné činnosti je *kompetence*. Kompetenci chápeme jako excelentní způsobilost. Kompetence vyjadřuje komplex znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které jsou cílovými kategoriemi profese vzdělavatele v měnících se podmínkách univerzitního prostředí. Kompetence se vyznačují následujícími charakteristickými znaky a jsou: rozvojeschopné, variabilní a flexibilní. Pedagog je získává a rozvíjí v průběhu celé své profesní dráhy, včetně etapy přípravného i celoživotního vzdělávání.

Na kompetencích by měl být založen *profesní standard*, který by měl být normou stanovující klíčové kompetence pro vstup do profese, tj. takové kompetence, které jsou nezbytné pro kvalifikovaný standardní výkon. Profesní standard bude naplňovat

svůj význam, pokud bude důsledně propojen s hodnocením pedagogů a bude zahrnut do systému profesionalizace pedagogů. Koncepční vývojový model profesionalizace by měl fungovat na bázi triády konceptů:

KOMPETENCE – STANDARD – KVALITA.

Profesní standard působí na komplex profesních kompetencí v tom smyslu, že představuje jejich normativní základnu. Kompetence se utvářejí v průběhu profesní dráhy, a to jak zkušeností, tak vzděláváním. Na druhé straně profesní standard představuje základní kritéria pro hodnocení kvality.

Formulace profesního standardu se odvíjí od přesného vymezení a definování jednotlivých skupin kompetencí. Ty je možné a účelné formulovat aktivními slovesy s obsahem, co má vzdělavatel osvojeno, čeho je schopen, co dovede, co umí, co ovládá, jaké má znalosti. Vycházíme z rozčlenění kompetencí do sedmi kategorií:

1. kompetence oborově předmětová,
2. kompetence didaktická a psychodidaktická,
3. kompetence obecně pedagogická,
4. kompetence diagnostická a intervenční,
5. kompetence sociální, psychosociální a komunikativní,
6. kompetence manažerská a normativní,
7. kompetence profesně a osobnostně kultivující (Vašutová, 2004, s. 54).

Problematicku sebereflexe charakterizuje především kompetence profesně a osobnostně kultivující, kterou ve svém komplexu lze detailněji, ale stručně popsat následovně:

- Mít znalosti všeobecného rozhledu, tj. v oblasti filozofické, kulturní, politické, právní, ekonomické a dokázat jimi působit na formování postojů a hodnotových orientací studentů.
- Vystupovat jako reprezentant profese na základě osvojení zásad profesní etiky, ovládat vzorce profesního chování.
- Dokázat obhájit vlastní pedagogické postupy.
- Mít osobnostní předpoklady pro kooperaci s kolegy.
- Být schopen sebereflexe na základě sebehodnocení a hodnocení různými subjekty.
- Být schopen uvážlivého jednání na základě kvalifikovaného objektivního ocenění či kritiky.
- Být fyzicky zdatný a odolný.
- Být morálně bezúhonný. (Slavík, 2012, s. 73–81)

Princip sebereflexe je pro rozvoj kvality vzdělávání naprosto zásadní a vzdělavatel na kterékoli úrovni by si to měl uvědomovat. Měl by se zcela vědomě snažit a usilovat o otevřený, pokud možno objektivní a pokorný vztah k sobě samému. Dobrým nástrojem může být pro vysokoškolského učitele kvalifikovaný a dobře míněný názor studentů na jeho práci. Také k tomu by měl přispět soustavný evaluační proces.

2.2.2 Sebereflexe a její význam

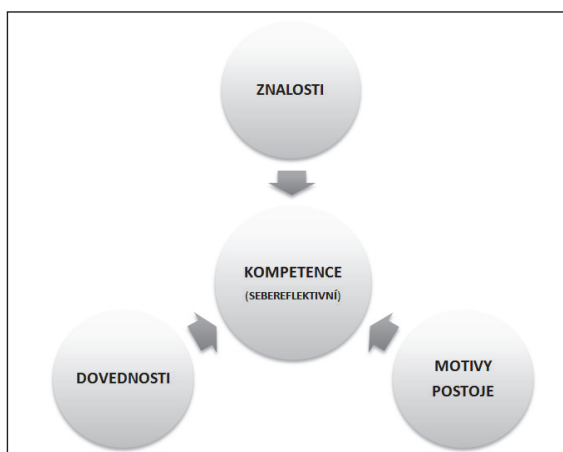
Sebereflexe představuje významnou komponentu profesní identity každé profese, zejména tzv. pomáhající profese, tedy i profese vysokoškolského pedagoga. Můžeme ji vyjádřit příměrem anglických vět: I am – I can – I do. Osobnost vzdělavatele (*I am*) se promítá do edukační činnosti (*I do*) ve všech ohledech a je součástí všech jeho kompetencí

(*I can*), za které nese odpovědnost. Právě odpovědnost iniciuje seberefektivní konání. Z výše uvedeného vyplývá, že seberefektivní kompetence zastřešuje všechny kompetence vzdělavatele a stává se nástrojem pro jeho profesní vývoj. Prostřednictvím seberefektivní kompetence jsou naplněny premisy na vlastnosti každé kompetence, které musí podle Slavíka (2012, s. 74) být „rozvoje schopné, variabilní a flexibilní“. Efektivní sebereflexe je klíčovým prvkem excelentního vyučování (Bell, Mladenovic, Segara, 2010, s. 57).

Sebereflexe je definována jako „proces, kterým člověk vnímá, posuzuje a řídí své chování, místo toho, aby jen mechanicky reagoval na sociální okolí“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 515). Z hlediska profese učitele jde o proces, kterým pedagog vědomě analyzuje své zkušenosti, aby bylo dosaženo nového způsobu porozumění danému problému, nebo nalezen nový, alternativní způsob, jak jednat (Jarvis, 1987). Jinými slovy „autoreflexivní (sepoznávací) kompetence podmiňuje kompetenci autoreglativní (sebeřídící), která je základem regulace odborné profesní činnosti“ (Musil, 2002, s. 11).

Schopnost sebereflexe bývá prvním krokem osobnostně sociálního rozvoje jako podpory profesní kultivace (Kolář, 2013, s. 19, 21), jelikož podle Lazarové a Knotové (in Kolář, 2013, s. 20) dochází k získání specificky profesních dovedností, které umožňují „co možná nejúčinnější a nejefektivnější pracovní výkon“. Korthagen (2014, s. 37) podotýká na základě výsledků výzkumu, že „způsob, jakým lidé reflektují, ovlivňuje kvalitu jejich profesního vývoje“. Vystává otázka: Jakým způsobem lze chápat sebereflexi kompetencí vysokoškolských učitelů?

Předně je vhodné zabývat se složením samotné seberefektivní kompetence, která v obecné podobě odpovídá složení všech kompetencí, viz Obrázek 2.1 (Janišová, Křivánek, 2013, s. 189). Avšak pro seberefektivní kompetenci platí následující interpretace. Vzdělavatel by měl mít znalosti o seberefektivních technikách, znalosti o zásadách psychohygieny a rovněž znalosti o úrovni svých profesních kompetencí. V oblasti dovedností by výše uvedené znalosti měl umět implementovat v praxi a také se zaměřit na průběžnou aplikaci introspekce a retrospekce a jejich analýzu. Dimenze motivů a postojů zahrnuje přesvědčení o významnosti sebereflexe pro osobnostně sociální rozvoj ve své profesi a hledání nástrojů tohoto rozvoje.



Obrázek 2.1. Upravené pojetí kompetence podle Shoonovera

Zdroj: Janišová a Křivánek (2013, s. 189)

Ve vztahu k profesním kompetencím je zapotřebí, aby vzdělavatel identifikoval projevy svého pedagogického působení v rámci sedmi konkrétních klástrů kompetencí vysokoškolského pedagoga. Jedním z nástrojů může být sebeevaluace edukační činnosti pedagoga, která umožňuje konkrétní behaviorální vyjádření dílčích způsobilostí (jednotlivé položky dotazníku) s identifikací jejich patřičné úrovně (škála dotazníku).

Seberefektivní kompetence *de facto* v sobě zahrnuje dva aspekty, které jsou předmětem seberefektivní činnosti a to vždy ve vztahu k osobnosti a zkušenosti vzdělavatele. To znamená, že seberefektivní kompetence se váže jednak na edukační prostředí a jeho kontext (tj. na konkrétní postavení pedagoga v edukační situaci), jednak na edukační procesy (tj. na konkrétní kompetence vzdělavatele, které jsou pro edukační proces nezbytné). V tomto ohledu má seberefektivní kompetence charakter metakompetence, neboli „kompetence, která vede k dosažení kompetencí“ (Jakubíková, 2013, s. 111). Pregnantněji sděleno kompetence, která vede k efektivnímu rozvoji kompetencí.

Z tohoto důvodu se zde akcentuje základní podmínka sebereflexe, kterou je zkušenost, respektive učení se ze zkušenosti. Odborná literatura pracuje s termíny zkušenostní učení a reflektivní učení, přičemž Kolář (2013, s. 28) preferuje pojem zkušenostně reflektivní učení, které charakterizuje jako „proces učení, v němž se lidé individuálně nebo ve spolupráci s ostatními pokoušejí prostřednictvím cíleného promýšlení, vyhodnocování či transformace zažitého objevit nové zdroje a možnosti, které jim tyto zkušenosti skýtají...“ (Kolář, 2013, s. 26). V poslední době se hojně prosazuje pojem reflektivní praxe (reflective practice) v kontextu vysokoškolského vzdělávání (Kahn et al., 2008, s. 161). Její výhodou pro akademický rozvoj je, že může zvýšit schopnost akademických pracovníků být v roli rádce (mentora) a rozvíjet ostatní (Bell, 2001). Reflektivní praxe tak poskytuje vysokoškolským učitelům příležitost nahlížet prostřednictvím supervize (kterou poskytují svým studentům) na edukační realitu a zpětně analyzovat také své vzdělávací potřeby.

Jednou z možností, jak může sebereflexe probíhat, lze demonstrovat prostřednictvím tří typů reflektivní činnosti, kterou vytvořili Jay a Jahnson (2002, s. 77–79), jde o reflexi popisnou, srovnávací a kritickou. V deskriptivní reflexi stanovuje učitel konkrétní aspekty, které budou tvořit jádro jeho reflektivní pozornosti. Během srovnávací reflexe se pedagog zamýšlí nad dotčenou problematikou z různých úhlů pohledu a snaží se najít její smysl. Výsledkem je pak ucelené porozumění vyučovacímu kontextu. V kritické reflexi pak zhodnotí různé možnosti a alternativy a integruje nově získané informace s tím, co už ví, což tvoří základ pro formulaci alternativního způsobu vyučování. Na kvalitu vyučovacího procesu, tedy míru a aplikaci osvojených profesních kompetencí lze nahlížet skrze evaluační dotazník (viz data z průzkumného šetření).

2.2.3 Reflexe kompetencí vysokoškolských učitelů

Metodou sběru dat je dotazník. Pro hodnocení předložených položek byla zvolena šestistupňová klasifikační škála. Stupeň 1 označoval minimální úroveň hodnocení (nejmenší spokojenost respondenta), stupeň 6 vyjadřoval maximální úroveň hodnocení (nejvyšší spokojenost). Zjištěné hodnoty byly analyzovány a vyjadřují srovnání pro jednotlivé organizační součásti České zemědělské univerzity v Praze (ČZU). Vzhledem k citlivosti údajů jsou fakulty a institut označeny velkými písmeny A–G.

Reflexe kompetencí vysokoškolských učitelů vychází z evaluace výuky, kde bylo v akademickém roce 2012/2013 zahrnuto celkem 96 pedagogů a 2 464 studentů. Ze všech

dotazníků se 1 336 týkalo posouzení přednášek, 888 posouzení cvičení a 240 posouzení kombinované formy studia na ČZU. Na níže uvedené položky odpovídali pouze pedagogové.

Položka 1 (Studenty v úvodních hodinách předmětu seznamuji s obsahem, cíli a studijními povinnostmi) a položka 2 (Struktura přednášky, cvičení, konzultace odpovídá pedagogickým zásadám) vykazují nejvyšší hodnoty škály (5,49, resp. 5,10) ze všech sledovaných, pedagogové prezentují sebeuspokojení s naplněním atributů *kompetence obecně pedagogické*.

Položka 2 má však skrytou vazbu na položku 4 (Ovládám principy vysokoškolské pedagogiky včetně zjišťování výsledků ve vzdělávání), která je naopak nejnižší ze všech a potvrzuje určitou nejistotu pedagogů, zda *kompetenci obecně pedagogickou* v této podobě mají, či dostatečně využívají. U jednotlivých součástí ČZU hodnota výrazně kolísá – od 6,00 (F) až po 4,00 (E) a 4,14 (D), jejíž pedagogové vykazují přísnou sebereflexi. Z kolísání výsledků je zřejmé, že v této oblasti je prostor pro rozvoj *kompetence diagnostické a intervenční*.

Průměrné hodnoty položky 3 (Svůj výklad považuji za zajímavý a motivující) jsou relativně vysoké. I vysokoškolský pedagog má ovládat strategii vyučování a dokázat při tom působit na vytváření pozitivního vztahu k disciplíně, kterou vyučuje a podílet se aktivně na formování vhodných postojů u studentů. Tato schopnost je jednou z charakteristik *kompetence didaktické a psychodidaktické*. Pedagogové přitom často deklarují, že studenti jsou málo, nebo nejsou vůbec motivováni pro zvolené studium. Na druhé straně podle názoru těchto studentů motivaci od pedagogů příliš nepocítují. Nepříznivou situaci potvrzuje i to, že 12 pedagogů se k položce 3 vůbec nevyjádřilo, z čehož lze odvodit, že tato součást *kompetence didaktické a psychodidaktické* není pro tyto respondenty významná.

Poměrně vysoce hodnocená položka 5 – srozumitelnost výkladu – je dána vhodně použitým metodickým repertoárem ve výuce a vyjadřuje sebejistotu pedagogů, že mají v tomto směru rozvinutou *kompetenci didaktickou a psychodidaktickou*.

Položka 6 (Používám aktivizujících způsobů výuky) vede pedagogy k zamyšlení, zda disponují opět *kompetenci didaktickou a psychodidaktickou*, a to v oblasti výukového stylu. Uvedená hodnota škály by měla vyjádřit uvědomění si pedagogem vyvolané míry aktivity, a tím i motivaci u studentů. Přísněji se hodnotí pedagogové D (4,33), naopak jistotu s ovládnutím kompetence vyjadřují pedagogové F (6,00).

Skutečnost, že většina pedagogů dává studentům možnost vyjádřit vlastní názor, jak je patrné z vyšších hodnot položky 7 (4,59–6,00), demonstruje dobře zvládnutou *kompetenci sociální, psychosociální a komunikativní*.

Položka 8 zjišťuje, zda se pedagog domnívá, že dokáže propojit poznatky z příslušných vědních oborů s praxí a zda disponuje *kompetencí oborově předmětovou*. Hodnoty u této položky se řadí k těm s největším rozptylem (od 4,00 u E po 6,00 u F), přesto jsou ve všech případech vyšší než hodnoty naměřené u studentů v rámci komparace.

Položka 9 sleduje, do jaké míry pedagog uplatňuje *kompetenci sociální, psychosociální a komunikativní*, zda si uvědomuje psychosociální podmínky ve výuce a jak dokáže modelací tvůrčího klimatu pozitivně ovlivnit průběh i výsledky vzdělávání. Vyšší hodnoty u této položky prokazují spokojenost pedagogů se zvládnutím této kompetence.

Nižší průměrné hodnoty u položky 10 týkající se dostatečného množství literárních a jiných zdrojů naznačuje slabiny v aplikaci *kompetence didaktické a psychodidaktické*.

U této položky hodnoty kolísají nejméně, všichni pedagogové si uvědomují rezervy v této oblasti, jejich sebereflexe je odpovídající. Je třeba zdůraznit, že lepší využívání výše zmíněné kompetence, zlepšení dostupnosti informačních zdrojů, je plně v rukou pedagogů.

Položka týkající se vzdělání vyučujících v oblasti pedagogických věd přinesla zjištění, že 54,1 % sledovaných pedagogů uvedlo nějaký druh pedagogického vzdělání, či alespoň krátkodobý kurz zaměřený na vysokoškolskou výuku. Tímto prokázali kvalifikační předpoklady pro získání *kompetence obecně pedagogické*. Naopak 14,6 % pedagogů necítí potřebu zvládnout procesy vzdělávání na VŠ v teoretické rovině.

Pro zjištění, jak je u pedagogů rozvinuta **kompetence profesně a osobnostně kultivující**, která mimo jiné zdůrazňuje **schopnost sebereflexe** na základě sebehodnocení a hodnocení různými subjekty, bylo využito hodnocení „párových položek“ v dotaznících studentů a v dotaznících u pedagogů. Pokud je hodnota rozdílu názoru studenta (S) a pedagoga (P) kladná, posuzují studenti jev příznivěji než pedagog a naopak. Z pedagogického hlediska je možno u odpovědi s hodnotou uvedeného rozdílu více než $-0,50$ sledovat výrazný až riskantní pedagogický optimismus, při hodnotě rozdílu cca $+0,50$ a vyšší lze odvozovat opatrnost, nebo až přílišný pesimismus v sebehodnocení pedagoga. Míra reflexe byla sledována u pěti komparativních položek (viz Tabulka 2.10).

Tabulka 2.10. *Názory pedagogů a studentů průměrná hodnota vybraných dotazníkových položek podle jednotlivých organizačních součástí ČZU*

Položka	A	B	C	D	E	F	G
P: Moje výuka je srozumitelná	5,13	5,04	5,20	4,71	4,63	6,00	5,40
S: Jeho výklad je srozumitelný	4,84	5,23	4,96	4,71	5,20	4,95	5,12
Diference S – P	-0,29	0,19	0,24	0,00	0,57	-1,05	-0,28
P: Svůj výklad považuji za zajímavý a motivující	4,91	4,70	4,78	4,83	4,14	6,00	5,20
S: Má schopnost zaujmout a motivovat	4,43	4,86	4,48	4,21	4,80	4,79	4,87
Diference S – P	-0,48	0,16	-0,30	-0,62	0,66	-1,21	-0,33
P: Vytvářím dostatečný prostor pro diskusi a vyjadřování názorů studentů	5,12	4,59	5,15	5,57	5,25	6,00	5,80
S: Dává možnost vyjádřit studentům vlastní názor	5,03	5,18	5,06	5,09	5,05	5,36	5,42
Diference S – P	-0,09	0,59	-0,09	-0,48	-0,20	-0,64	-0,38
P: Daří se mi vytvářet pozitivní a přátelskou atmosféru spolupráce se studenty	5,00	4,85	5,27	4,86	4,75	6,00	5,20
S: Má schopnost vytvořit přátelskou atmosféru	4,72	5,07	4,86	4,83	5,11	5,60	5,25
Diference S – P	-0,28	0,22	-0,41	-0,03	0,36	-0,40	0,05
P: Výuku tohoto předmětu propojuji s praxí	4,84	4,57	4,42	5,43	4,00	6,00	5,20
S: Propojení výuky s praxí	3,63	3,62	4,08	3,72	3,49	4,19	4,09
Diference S – P	-1,21	-0,95	-0,34	-1,71	-0,51	-1,81	-1,11

Srozumitelnost vlastní výuky se jeví pedagogům spíše vysoká, ale hodnota přesto značně kolísá. Z pohledu studentů jsou hodnoty u čtyř ze sedmi součástí ČZU nižší, u F je rozdíl velmi významný.

U položky posuzující zajímavost a motivační působení výkladu na studenty dochází v komparaci s názory studentů k vysokým rozdílům, pedagogové se vyznačují přílišným optimismem, a to svědčí o jejich nesprávné sebereflexi. Zejména u F studenti nesdílí pedagogův pocit, že jeho výklad je zajímavý a motivující, vyšší difference jsou i u D. Opačná situace je u E, kde studenti hodnotí tyto vlastnosti výkladu svých pedagogů výrazně lépe, než hodnotí oni sami sebe. I když je přísné hodnocení pedagogů známkou určité skromnosti, opět vyjadřuje nesprávnou sebereflexi.

Hodnoty u položky, která se týká vytváření prostoru pro diskuzi a vyjadřování názorů studentů a která je projevem aplikace kompetence obecně pedagogické, u pedagogů kolísají významněji než u studentů (rozptyl od 4,59–6,00), z pohledu studentů však hodnoty dosahují nižších hodnot a difference u šesti součástí ČZU jsou v neprospěch pedagogů. Výjimku tvoří B, zde jsou studenti spokojenější než pedagogové.

Hodnoty položky, ve které vyjadřovali pedagogové a studenti spokojenost s atmosférou při výuce, jsou vysoké a kolísají u jednotlivých součástí ČZU nejméně, zde je sebereflexe pedagogů odpovídající. Studenti sledovaný prvek vyučovacího procesu posuzují jen s mírnou odchylkou, vyšší hodnoty u pedagogů lze hodnotit jako vhodnou míru pedagogického optimismu.

Nízké hodnoty u položky, která odpovídá na otázku, zda dochází k propojení výuky s praxí, demonstruje uvědomění si pedagogů, že dostatečně nevyužívají kompetenci oborově předmětovou. Výjimku tvoří pedagogové F, kteří jsou přesvědčeni o opaku (hodnota 6,00). U studentů jsou však naměřené hodnoty nejnižší ze všech a navíc u všech součástí ČZU je difference záporná. To znamená, že i studenti mají pocit, že propojení teorie z praxí je nedostačující, ale i to, že pedagogové (nejen u F, kde je difference nejvyšší ze všech) musí hledat nástroje pro odpovídající sebereflexi. Neméně důležité bude zamyšlení se, jak nepříznivou situaci řešit.

2.2.4 Závěrem

Triáda konceptů kompetence – standard – kvalita je pro efektivitu edukačního procesu velice důležitá. Pokud jsou k dispozici přesně identifikované jednotlivé kompetence, potom lze provádět cílenou sebereflexi. Ukazuje se tedy, že sebereflexe je nástrojem pro profesní vývoj učitele. Jakým způsobem ale můžeme sebereflexi iniciovat? Jedním z nástrojů se jeví evaluace výuky. Zde je možné na základě vytvořeného dotazníku provést komparaci pohledů pedagogů a studentů na jednotlivé kompetence učitele. Samozřejmě, že jednotlivé výpovědi nemusejí být objektivní, proto je výhodné provádět zmíněnou komparaci jednotlivých pohledů. Velkým kladem prezentovaného evaluačního šetření je skutečnost, že pedagogové sami usoudili, že je nezbytné, aby své kompetence nejen získávali, ale i prohlubovali.

Každý pedagog by totiž měl sám průběžně ověřovat míru srozumitelnosti své výuky a rozvíjet svou kompetenci profesní a osobnostně kultivující. Pedagogové, u kterých se objevují výrazné odchylky vlastního hodnocení od názorů studentů, by měli využívat častěji a průběžně rozmanitých seberefektivních technik, aby se více přiblížili objektivní skutečnosti svého sebehodnocení.

Na základě dosavadních šetření názorů studentů a pedagogů na výukový proces hodlá IVP i nadále nabízet kurzy dalšího rozvoje pedagogických kompetencí těm pedagogům, kteří o ně projeví zájem. Cílem je odstraňování nedostatků u kompetence obecně pedagogické, didaktické a psychodidaktické a kompetence profesně a osobnostně kultivující.

Rozvoj kompetencí vysokoškolských učitelů, musí korespondovat se současnými vzdělávacími trendy, zákonodárnými iniciativami a legislativními předpisy. Naléhavost shora zmíněné tematiky je umocňována rozšířenou konkurencí, ale zároveň většími možnostmi spolupráce v rámci vzdělávacích institucí Evropské unie.

*Mnohé dobré principy byly již odhaleny a popsány,
nyní zbývá jen uvést je do života.*

(Pascal)

2.3 Společenskovědní vzdělávání v dichotomii s odborným vzděláváním na technické univerzitě

Jaroslav Lindr

Moderní doba přináší spoustu dynamických proměn ve společnosti i ve školství. Vyžaduje absolventa odborně profesionálně zdatného a zároveň vybaveného všemi potřebnými klíčovými kompetencemi, aby plnohodnotně obstál v profesní praxi i osobním životě. Teorie kurikula a mnohokrát širší přístup k jeho tvorbě naznačuje, že nalezení jediného správného schématu rozvoje absolventa není jednoduché. I dlouholetý vývoj kurikulární teorie a její historicko-vývojové proměny naznačují, že při uvážení zájmu všech zúčastněných subjektů zaangažovaných do tvorby školní koncepce je cest k dosažení žádaného cíle více.

Jedním z nejpálčivějších problémů, který dlouhodobě řeší školství na všech stupních vzdělávací soustavy, je nesporně dichotomie mezi všeobecným a odborným vzděláváním. Na jedné straně je požadována co největší odborná připravenost absolventů do praxe, na druhé straně je kladen důraz na adaptabilitu, flexibilitu a schopnost absolventů úspěšně se začlenit do života. Jinými slovy vynořuje se stále aktuálnější potřeba, aby ze škol vycházeli lidé, kteří budou aktuální problémy doby vidět sice jako těžkou, ale jako splnitelnou úlohu, na jejíž řešení jsou plně připraveni ze školního vzdělávání a osvojením všech klíčových kompetencí ve školách. Připomeňme v této souvislosti, že pojem klíčové kompetence byl zaveden právě proto, aby byl ve škole pěstován všestranný rozvoj absolventa na cestě k jeho budoucí úspěšnosti tak, aby ve školní přípravě nebylo nic podstatného opomenuto či vynecháno.

Zkušenosti z každodenní pedagogické reality však ukazují, že dosažení hodnotného všestranného vzdělání není jednoduché. Zejména požadavek důsledně sladit všeobecný rozvoj studenta s jeho odbornou připraveností naráží na obtížně řešitelnou dichotomii ve vzdělání. Víme o její existenci, avšak z principu věci ji jen obtížně umíme vyřešit. Ideál všestranného rozvoje studentů se jeví spíše jako správná, avšak obtížně splnitelná vize rozvoje školství, ke které by mělo směřovat.

Výše naznačené problémy rozporuplného vztahu mezi všeobecností a odborností ve vzdělávání, zejména na odborných školách, lze řešit jak poučením z teoretické roviny vymezení kurikula, tak přímým vtělením ideálů kurikula do vzdělávacích programů a akademických studijních plánů. Příspěvek se však pokusí podívat na problematiku z opačné strany, a to z pohledu samotné edukační praxe tak, jak ji vidí samotní studenti. Student posuzuje výsledky společenskovědního vzdělání ve škole svými měřítky a zamýšlí se nad významem, potřebností, přínosem, smyslem a rolí humanitního vzdělání pro svůj vlastní profesní i osobní život.

Tento úhel pohledu na problematiku všeobecnosti a odbornosti lze využít jako motivační inspiraci k výzkumu a zároveň jako sociologicky uchopitelnou realitu hodnocení výsledků vzdělávání. Pomocí dotazníku, resp. zpětnovazební ankety *Hodnocení kvality výuky* je možné se studentů přímo zeptat, jak vidí přínos konkrétního společenskovědního předmětu pro svůj vzdělanostní i osobní rozvoj. Přestože přínos každého předmětu ovlivňuje řada faktorů (např. osobnost vyučujícího, jeho odborná i pedagogická erudice, rozsah a obsah probíraných témat, vyučovací metody, formy i vyučovací podmínky aj.), je možné se o hodnotící názory studentů opřít, a posoudit tím úspěšnost zařazení společenskovědních předmětů do studijního plánu.

2.3.1 Teoretické reflexe zkoumané problematiky

O modernizaci školství v duchu kurikula hovoří řada autorů. Fenomén kurikula a jeho zapracování do škol je rozpracováván především v rovině teoretického vymezení problematiky. To umožňuje se plně principiálně opřít o základní koncepční ideje, které teoretikové reflektují, a využít je pro pohled na vysokoškolské edukační prostředí.

V souvislosti s vymezením „školy jako učící se organizace“ lze přijmout koncept školy, který hovoří o její odpovědnosti za chod existence a posílání ve společnosti. „Obecně se hovoří o povinnosti škol skládat účty ze své práce nebo o vnější odpovědnosti škol, příp. o tzv. akontabilitě... Pro rozvoj škol je nejpříznivějším prostředím kombinace tlaku vyvíjeného na školy (aby skládaly účty ze své práce) a podpory jejich snah zkvalitňovat práci školy zevnitř“ (Pol, 2009, s. 41–42). Jak Pol (2009) také připomíná, problém bývá spatřován v míře uplatňování tlaku na akontabilitu, v akcentech na konkrétní zájmy a také v proporcii mezi prostorem pro profesní pedagogickou činnost, vnější kontrolu a naplnění všech cílů, které s sebou vzdělávání mladé generace nese.

Škola kromě své specifické role ve společnosti naplňuje představy těch, kterým je převážně určena, tj. žáků, studentů, veřejnosti i společnosti. Ve spojitosti s tím je možné se nechat inspirovat názory a představami všech zúčastněných aktérů, kteří se školou přicházejí do kontaktu. „Od současné školy společnost požaduje, aby vybavila žáky potřebnými znalostmi, dovednostmi a způsobilostmi, seznámila je se základními hodnotami, normami a vzorci chování v demokratické společnosti.“ (Walterová et al., 2010, s. 65) Autorka dále v rozsáhlých výzkumech podrobně analyzuje vnější i vnitřní faktory, které tomuto rozvoji brání a které tento rozvoj naopak podporují. Lidé by si přáli školu, která výrazně zvýší kvalitu vzdělávání, přičemž ale nepromění svoji roli ve společnosti a stane se centrem společenského života (Walterová et al., 2010, s. 94). Někteří respondenti připouštějí budoucí podobu školy někde na pomezí status quo a rescholarizace (srov. Walterová et al., 2010, s. 92–94).

Zůstaneme-li u myšlení Walterové, připomeňme ještě, že autorka sama na základě vývoje pojmu kurikulum a na základě mezinárodního srovnávání školských systémů hledá ideální koncepci kurikula a jeho projektování. „Hodnoty ovlivňují kurikulární priority, respektují osobní hodnoty jednotlivce a podporují integraci kurikula jako celku... Jsou považovány za principy, které jsou konzistentní a mohou řídit kurikulární aktivity na všech úrovních. Integrují formální, neformální a skryté kurikulum“ (Walterová, 2004, s. 61). Kromě toho autorka klade důraz na hledání rovnováhy mezi diverzifikací vzdělávacích drah a standardizací kurikula s ohledem na možnosti vzdělávacího systému a biografii jednotlivce. Prolínání akademické, všeobecně vzdělávací, odborné a výtvarné

přípravy je prosazujícím se trendem ve všech zemích, stupních a typech vzdělávání (srov. Walterová, 2004, 57–62).

S tím souvisí i potřeba inovace ve školství, kterou reflektuje např. Rýdl (2003) konceptem „dobré školy“ jako školy inovující. Přiznává, že hledání dobré školy je celoživotní proces spojující teorie a zkušenosti, proces, který může vyústit v několik znaků, které dobrou školu charakterizují. Jsou to např. naplňování předepsaných celospolečenských cílů, změny obsahu vzdělávání, metody a formy pedagogické práce, vnitřní organizace struktury školy, úroveň pedagogických pracovníků, orientace školy na zájmy žáka aj. (srov. Rýdl, 2003, s. 45–47). Kromě toho je zřejmé, že pro rozvoj „dobré školy“ je třeba uvážit kritéria efektivity, výkonu a kvality, aby bylo možné vymezit vizi školy, která bude úspěšná a bude odrážet existující realitu, dobovou praxi i učení jako skryté bohatství pro budoucnost.

Je patrné, že při výběru obsahu vzdělávání je třeba zohledňovat především kategorie cílů vzdělávání. Musí se splňovat určitá kritéria a principy, např. kritérium užitečnosti, kulturní důležitosti, historického významu, významu pro budoucnost, vědeckosti aj. Aby se tak skutečně stalo, je třeba postupovat na cestě od ontodidaktické transformace (od oborových obsahů ke kurikulárním obsahům) přes psychodidaktickou transformaci (od kurikulárních obsahů k učivu) až ke kurikulární transformaci (od učiva ke znalostem a dalším dispozicím). (srov. Janík et al., 2009, s. 37–43).

Škola musí reflektovat vzdělanostní potřeby společnosti s ohledem na daný sociokulturní kontext, moderní dobu a rozvoj odbornosti. „Držet ve škole krok s rozvojem vědeckého poznání, a to rozšiřováním požadavků o nové poznatky, jak je přináší věda, výroba, moderní technika nebo měnící se způsob života lidí... Jde o inovaci obsahu, poněvadž poznatky zastarávají nebo jsou nahrazovány novými“ (Maňák et al., 2008, s. 30). Spojení inovace, efektivity, produktivity, všestrannosti, odbornosti, naplnění všech klíčových kompetencí s ohledem na profil absolventa a především dosažení plné připravenosti absolventů na profesní a osobní rozvoj, je základním posláním školy jako vzdělávací instituce. Toto poslání v sobě skrývá nástrahy, jak takovou roli ve školní edukaci důstojně zvládnout.

2.3.2 Metodologická východiska

K získání údajů o přínosu výuky všeobecně vzdělávacích předmětů byla použita zpětnovazební agenda *Hodnocení kvality výuky* (2011, 2012, 2013), která je každoročně na Stavební fakultě VUT v Brně prováděna. Slouží jako indikátor kvality výuky, a to nejen retrospektivním pohledem na právě zakončený akademický rok, ale také jako inspirace pro budoucnost. Názory studentů, jejich pochvalné i kritické postřehy jsou pro vyučujícího cennými informacemi, jak zkvalitnit výuku a zlepšit koncepci předmětu. Položka *Přínos předmětu* z agendy reflektuje ty náležitosti, které jsou pro zpracování analýzy nejdůležitější – tedy jak samotní studenti vidí smysl výuky daného společenskovědního předmětu pro svůj osobní rozvoj na nehumanitní vysoké škole. Studenti vyjadřují své hodnocení na číselné škále 1–6. Jelikož tato agenda běží již několik let, je možné získané výsledky faktograficky statisticky zpracovat a zároveň formou případové studie (o každém předmětu zvlášť) zachytit vývoj tohoto přínosu v čase.

Jako ilustrativní příklady zpracování a interpretace údajů byly vybrány dva povinně volitelné společenskovědní předměty z navazujícího magisterského studia všech studijních programů. Předměty se vždy váží k odbornému zaměření studia, ale nejsou svým

zaměřením technické, nýbrž se snaží na problematiku pohlížet ze širších souvislostí. V takovém pojetí se dané vybrané společenskovední předměty nejeví jako izolované, ale jako předměty, které vhodným způsobem doplňují, rozšiřují a prohlubují znalost odborné problematiky, ovšem ze zcela jiných myšlenkových souřadnic než předměty ryze technicky zaměřené.

Smyslem existence společenskovedních předmětů na technické fakultě není jen všestranný všeobecný rozvoj studentů, ale zároveň snaha pěstovat u studentů myšlení v širších souvislostech, a tím ukázat, že společenskovední vidění světa nemusí být nutně v rozporu s viděním technickým. V dnešní době je nanejvýš potřebné hledat vzájemné styčné body mezi technikou-společností-kulturou tak, aby celostně vzdělaný jedinec náležitě ocenil význam všech vzdělávacích, tedy i společenskovedních disciplín pro rozvoj svého osobního, tvůrčího, technického i vzdělanostního potenciálu.

2.3.3 Výsledky

Zhodnocení výsledků plynoucích z agendy *Hodnocení kvality výuky* je provedeno formou tabulky (vizuálně srozumitelného přehledu) za jednotlivé předměty a jednotlivé akademické roky, event. jednotlivé semestry, pokud v nich je předmět vyučován. Zároveň je použita grafická vizualizace prostřednictvím spojnicového grafu, která naznačuje vývoj v čase. Je tedy možné vidět (a z rovnice lineární regresní přímky také postřehnout), jak se situace v čase vyvíjí, resp. jak vypadá extrapolovaný trend vývoje předmětu do budoucna. Následně je provedena diskuse a rozbor zjištěných výsledků, což představuje cenný impuls pro budoucí uchopení výuky z vědecko-obsahového i metodicko-didaktického hlediska.

2.3.3.1 Analýza výsledků pro předmět Etika v podnikání

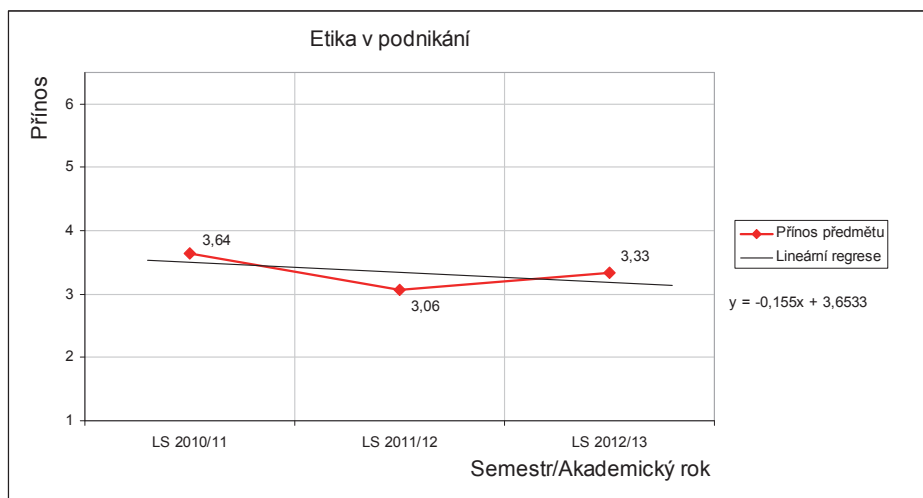
Předmět Etika v podnikání je prvním rozebíraným předmětem (Tabulka 2.11). Poslání předmětu plyne už z jeho názvu. Předmět souvisí s ekonomikou a managementem. Sleduje otázky spjaté s kulturou podnikání. Zaměřuje se na to, jakými cestami je vytvářen ekonomický zisk a jak se to projevuje v dlouhodobé udržitelnosti podnikání. Studenti jsou seznamováni s teoriemi, myšlenkovými směry, etickými pojmy a kategoriemi, které slouží jako četné inspirace z historie pro etické přemýšlení o světě, které lze aplikovat na současnost i budoucnost.

Tabulka 2.11. Přínos předmětu Etika v podnikání

Společenskovední předmět/Semestr		Přínos předmětu na škále 1–6 (1–malý, 6–velký)
CZ52 Etika v podnikání	LS 2010/11	3,64
CZ52 Etika v podnikání	LS 2011/12	3,06
CZ52 Etika v podnikání	LS 2012/13	3,33
Průměr		3,34

Zdroj: Hodnocení kvality... (2011, 2012)

Pro lepší představu je provedena vizualizace údajů graficky po jednotlivých letech s vyjádřením lineární rovnice trendu (lineární regresní přímky), která vypovídá o potenciálním vývoji přínosu v čase (Obrázek 2.2).



Obrázek 2.2. Graf přínosu předmětu Etika v podnikání

2.3.3.2 Analýza výsledků pro předmět Environmentalistika a stavitelství

Předmět Environmentalistika a stavitelství má hlavní cíl probudit ve studentech zájem o přírodu a vybudovat k ní pozitivní vztah. Snaží se bořit hodnotově ne vždy přátelský postoj studentů k přírodě, který je dán zejména odlišným myšlením technického a ekologicky orientovaného přístupu k vnímání přírody. Poslání environmentalistiky spočívá v tom, že rozvíjí „měkké“ dovednosti studentů, zejména citlivé budování hodnot k přírodě ústící ve změnu vlastních hodnotových priorit a nové vnímání vztahu příroda-společnost-kultura.

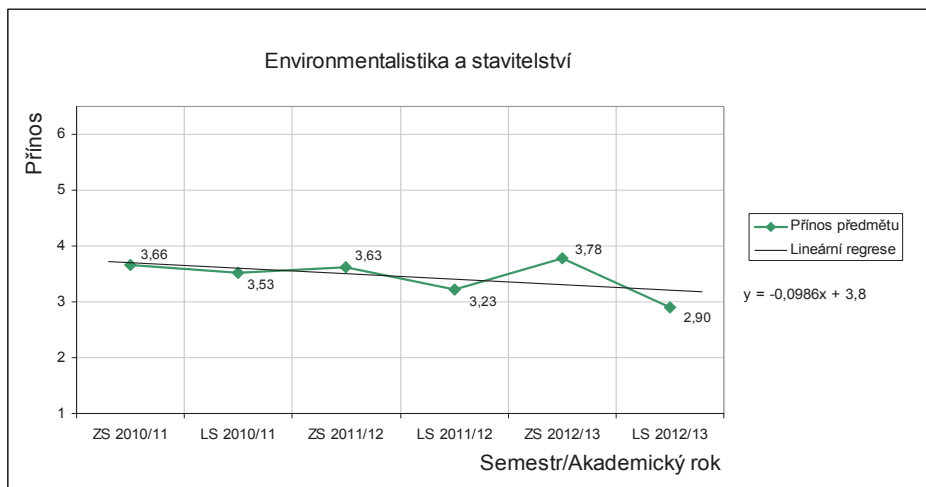
Zdálo by se, že humanitně orientovaný předmět apelující zejména na afektivní výukové cíle bude pro studenty příjemnou změnou, přinese osvěžení v ryze technicky svázaném myšlení, ale výsledky prezentované v Tabulce 2.12 a Obrázku 2.3 ukazují, že tomu tak automaticky není.

Tabulka 2.12. Přínos předmětu Environmentalistika a stavitelství

Společenskovědní předmět/Semestr		Přínos předmětu na škále 1–6 (1–malý, 6–velký)
CZ51 Environmentalistika a stavitelství	ZS 2010/11	3,66
CZ51 Environmentalistika a stavitelství	LS 2010/11	3,53
CZ51 Environmentalistika a stavitelství	ZS 2011/12	3,63
CZ51 Environmentalistika a stavitelství	LS 2011/12	3,23
CZ51 Environmentalistika a stavitelství	ZS 2012/13	3,78
CZ51 Environmentalistika a stavitelství	LS 2012/13	2,90
Průměr		3,46

Zdroj: Hodnocení kvality... (2011, 2012)

Vizualizace údajů dle jednotlivých semestrů graficky s vyjádřením lineární rovnice trendu (lineární regresní přímka) zachycuje současný stav i možnou predikci do budoucna.



Obrázek 2.3. Graf přínosu předmětu *Environmentalistika a stavitelství*

2.3.4 Diskuse

Ukazuje se, že studenti s rozpaky přijímají zavedení společenskovedních předmětů do studijního plánu technické univerzity. Jejich přínos pro odborný a osobní rozvoj hodnotí jako průměrný. Příčin tohoto relativně setrvalého stavu může být několik, některé jsou obecné a některé závisí na charakteru daného předmětu.

2.3.4.1 Etika v podnikání

Zdálo by se, že předmět *Etika v podnikání* bude studenty vnímán s větším nadšením. Mladá generace ještě není zatížena „nepravostmi“ v praktikách podnikatelské sféry, tudíž by se právě ona měla stát nositelkou nové nezkažené morální kultury, která zlepší úroveň života i podnikatelského prostředí. Tento značně zidealizovaný předpoklad však naráží na ostrou konfrontaci s podnikatelskou realitou kolem nás, a tudíž studenti mají mnohdy (oprávněný) pocit, že ideje, názory, kategorie, principy a koncepce předávané v předmětu jsou značně vzdáleny od podnikatelské praxe a reality života vůbec.

Objektivní příčiny průměrného vnímání významu předmětu lze spatřovat zejména v nedostatku vstupních předchozích znalostí o etice, které studentům chybí již ze střední školy. Studenti často nemají správné povědomí o tom, co etika jako věda je, jakým metodickým způsobem popisuje svět a jak o něm přemýšlí. Vzniká tím jisté názorové rozčarování plynoucí z toho, že studenti mají o etice představy pramenící spíše z pocitových a vlastních názorových pozic než ze znalostních. Pro vyučujícího je proto velmi obtížné vybudovat u studentů pojmovou soustavu etiky jako vědy, docílit plného obsahového pochopení pojmů, a to zejména těch, které jsou abstraktně uchopitelné, nebo které vyžadují opustit striktně racionální vymezení a vydat se směrem k hodnotovému pojetí (dobro, svědomí, ctnost atd.). Obtíže spjaté s vymezením obecných pojmů pokračují posléze v aplikační rovině implementace etiky do podnikání, která je těžištěm předmětu.

2.3.4.2 Environmentalistika a stavitelství

Příčin průměrného vnímání přínosu předmětu u studentů je několik. Předně je třeba se zamyslet nad zcela odlišným charakterem předmětu, který klade důraz především na afektivní výukové cíle. Buduje u studentů vztah k přírodě z filozofického, sociologického, psychologického, etického i technického hlediska. Je však patrné, že změna hodnotových postojů neproběhne u školní mládeže spontánně a rychle, obzvláště pokud tento vztah není systematicky pěstován již z dřívějšího studia.

Další příčinou je nepochybně jiný charakter poznatků, který apeluje především na potřebu „procítit“ smysl předávaných poznatků, což vyžaduje klid a určitou vnitřní připravenost studentů „k zažehnutí“ žádané adekvátní reakce na environmentální myšlení. Důraz kladený na environmentální etiku je studenty přijímán rozporuplně. Rovněž nabízená řešení ekologické krize a seznámení s alternativními způsoby životního stylu jsou studenty vnímána s jistým despektem, nedůvěrou a nezájmem. Budování vztahu k přírodě a hledání nových cest k symbióze člověka-přírody-techniky vyžaduje trpělivost, čas i ochotu ke změně postojů.

2.3.5 Závěrem

Najít optimální proporce mezi rozvojem všeobecnosti a odbornosti je pro současné školství obtížný úkol. Představuje potřebu citlivě vyvážit zastoupení takových předmětů, které rovnoměrně rozvíjejí všechny klíčové kompetence. Obzvláště na technických univerzitách, kde převažuje odborné vzdělávání a rozvoj odborných kompetencí, je třeba dbát i na důstojné zastoupení společenskovědních studijních předmětů, které zabezpečí rozvoj všech klíčových kompetencí a zároveň napomohou k naplnění vizí profilu absolventa.

Výsledky výuky a zpětnovazební pedagogická evaluace však naznačují, že přínos zařazení společenskovědních studijních předmětů do kurikula technické univerzity nemusí být automaticky viděn pouze pozitivně. Nejčastějšími důvody rozporuplného vnímání humanitních předmětů jsou především odlišnost charakteru společenskovědních předmětů oproti technickým, nezvyk studentů přijmout tento odlišný způsob výuky, mnohdy též neznalost společenskovědní problematiky z nižšího stupně škol, relativní osamocenost a izolovanost těchto předmětů a v neposlední řadě také převládající způsob studia, který klade důraz na pojmy, jejich interpretaci, budování vztahů, souvislostí, hledání hodnotových řešení, změnu a na kultivaci osobnosti studentů, což nemusí být ve své obecnosti všemi přijato.

Objevuje se řada názorů, představ, vizí a výzev do budoucna, co změnit a zlepšit, jak koncipovat výuku humanitních studijních předmětů, které svou povahou, stupněm poznání i způsobem předávání poznatků vykazují zcela odlišný charakter než předměty technické.

Přesto je nezbytné kultivovat osobnost studenta celostně. Společenskovědní studijní předměty na terciárním stupni vzdělávání tuto univerzalitu pěstují a podporují. Snaží se rozšířit vzdělanostní obzor studentů tak, aby studenti mohli proniknout do širších souvislostí studovaného oboru a aby získali odpovídající odborný přesah i do jiných vzdělávacích oblastí.

Přestože cestu ke všeobecnosti provází řada problémů, potíží, názorových odlišností a zmatků, je správné se na ni vydat. Vždyť o vzdělání a výchovu mladé generace jde především. Pro tento ušlechtilý cíl naplňování vzdělanostních ideálů je záslužné mnohé obětovat a snažit se neúnavně hledat nová optimální řešení.

2.4 Vysokoškolská výučba a globálne rozvojové vzdelávanie

Tímea Šeben Zaťková

Tak ako sa požiadavky na vysokoškolskú výučbu, jej obsah a samotný proces, menia v súlade s požiadavkami doby a spoločnosti, tak zaznamenávame i nové požiadavky a úlohy pre vysokoškolských učiteľov. V učiteľskej profesionálnej úlohe sa objavuje teoretický posun od modelu efektívneho odovzdávania poznatkov (model tzv. minimálne kompetencie) k modelu širokej profesionality. Učiteľ sa z úlohy transmisívnej dostáva do úlohy experta, ktorý má okrem iného podiel na socializácii študenta, na zvyšovaní zodpovednosti študenta za vzdelávanie a má schopnosť a povinnosť analyzovať vlastnú činnosť a jej vzdelávacie vplyvy.

Výstupom vysokej školy by mal byť absolvent, ktorý disponuje okrem odborných vedomostí a zručností tiež osobnými postojmi a zručnosťami, ktoré zahŕňajú efektívnu komunikáciu, tímovú spoluprácu, tvorivosť, kritické myslenie, schopnosť riešiť problémy, ochotu sa neustále učiť a vzdelávať atď. Predpokladom úspešného zvládnutia týchto úloh je rola učiteľa *povzbuzovateľa, motivátora, „tútora“*. Výučba by sa mala stať skôr určitým usmerňovaním študentov, kde vysokoškolský učiteľ okrem kognitívnych a psychomotorických cieľov sleduje i napĺňanie cieľov v afektívnej oblasti, ovplyvňovanie hodnôt a postojov budúcich odborníkov. Absolvent vysokej školy adekvátne pripravený pre trh práce potrebuje disponovať odbornými vedomosťami, technickými zručnosťami, ale tiež by mal mať rozvinuté tzv. „soft skills“ – zručnosti dotýkajúce sa komunikácie, riešenia problémov a plnenia úloh. V súčasnom globalizovanom svete sa začína čoraz častejšie objavovať požiadavka rozvíjania globálnych zručností a kompetencií, ktoré sa v zahraničí rozpracovávajú najmä pod vplyvom nových potrieb zamestnávateľov a medzinárodných spoločností. Oblasť globálnych zručností rozpracováva napr. Bourn (2011, s. 8), ktorý uvádza príklad Londýnskej inštitúcie *Global skills College*, ktorá realizuje „workshopy“ a vzdelávanie v oblastiach ako tímová spolupráca, IT zručnosti, riešenie konfliktov a zručnosti riešenia problémov. Globálne zručnosti sa vysvetľujú v kontexte ekonomických globálnych potrieb, interkultúrnym porozumením a vo svetle zvýšenej pozornosti na oblasť prenosných zručností. Na druhej strane sa globálne zručnosti dostávajú do pozornosti edukátorov, ktorí sa venujú propagácii globálnych a medzinárodných rozvojových tém. Táto oblasť edukačnej praxe sa objavuje pod názvom globálne rozvojové vzdelávanie. Globálne vzdelávanie rozvíja základné kompetencie: informačnú gramotnosť, kritické myslenie, komunikáciu a spôsobilosť riešiť problémy a z hľadiska oblastí zamerania globálneho vzdelávania rozvíja ekonomické, sociálno-kultúrne a environmentálne kompetencie.

2.4.1 Globálne rozvojové vzdelávanie

Odrazom aktuálnych spoločenských potrieb je v súčasnosti prístup globálneho rozvojového vzdelávania (GRV), ktorý sa pomaly začína zdôrazňovať už aj vo vysokoškolskej výučbe. GRV zatiaľ preniká na vysoké školy v SR najmä vďaka spolupráci s mimovládny sektorom. Popri označení globálna výchova (*global education*), globálne vzdelávanie (GV) sa možno v zahraničnej literatúre stretnúť s ďalšími ako: medzinárodná výchova (*international education*), výchova k svetovému občianstvu (*education for world citizenship*), multikultúrna a interkultúrna výchova (*multicultural and intercultural education*), globálne rozvojové vzdelávanie (*global development education*) apod. Ako uvádza Průcha (2001, s. 40) „tieto termíny sú niekedy používané v rovnakom či blízkom význame, ale väčšinou obsahujú určitý významový posun – v prípade globálnej výchovy sú zdôrazňované ekologické aspekty, v prípade výchovy k svetovému občianstvu sú zdôrazňované právne a sociálne aspekty apod.“ Pedagogický slovník uvádza, že *globálna výchova* je progresívne sa rozvíjajúci prístup vo vzdelávaní, podporujúci porozumenie a spoluprácu medzi ľuďmi. Zahŕňa učenie o problémoch a javoch, ktoré presahujú hranice štátov, ktoré sú celosvetovej, globálnej povahy, najmä ekologické, kultúrne, ekonomické, politické a technické problémy. Zdôrazňuje spoločné perspektívy, potreby a vízie vnímania a chápania problémov z rôznych pohľadov, kooperatívne učenie, kritické myslenie a zodpovedné konanie, rešpektujúce rozdiely interkultúrne, etnické, národné, regionálne, lokálne, skupinové i individuálne. V zahraničí predstavuje nový prúd vo vzdelávaní, ktorý má už povahu hnutia. Realizuje sa predovšetkým na stredných a vysokých školách vo forme praktických aktivít, medzipredmetových tém a komplexných projektov (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 76).

Vychádzajúc z definície Maastrichtskej deklarácie „globálne vzdelávanie je vzdelávanie, ktoré otvára ľuďom oči a mysle voči realite sveta a podnecuje ich k tomu, aby uviedli do sveta viac spravodlivosti, rovnosti a ľudských práv pre všetkých. Globálne vzdelávanie je chápané tak, že v sebe zahŕňa rozvojové vzdelávanie, vzdelávanie o ľudských právach, vzdelávanie o trvalej udržateľnosti, vzdelávanie pre mier a predchádzanie konfliktom a medzikultúrne vzdelávanie a je globálnou dimenziou vzdelávania pre občianske práva a povinnosti“ (Maastricht, 2002).

Definícia podľa kľúčového dokumentu v SR – *Národnej stratégie pre globálne vzdelávanie na obdobie rokov 2012–2016* (2012, s. 1) je nasledovná: „Globálne vzdelávanie je vzdelávanie, ktoré zdôrazňuje globálny kontext v učení (sa). Prostredníctvom neho dochádza k zvyšovaniu povedomia o globálnych témach, ktoré sa týkajú každého jednotlivca, k rozvoju jeho kritického myslenia v týchto témach a k hlbšiemu porozumeniu oblastí a tém, ktoré sa týkajú celého sveta. Témy globálneho vzdelávania poskytujú priestor na zmenu postojov jednotlivca a posilňujú uvedomenie si vlastnej úlohy vo svete. Motivuje ľudí k zodpovednosti a vychováva smerom k osvojeniu si hodnôt aktívneho globálneho občana.“

Na Slovensku sa častejšie používa termín globálne vzdelávanie, ktoré je vnímané ako zastrešujúci princíp. Jeho súčasťou je globálne rozvojové vzdelávanie (vzdelávanie o problematike rozvojových krajín a chudoby vo svete), environmentálne vzdelávanie, multikultúrne vzdelávanie, mierové vzdelávanie, ako aj vzdelávanie k ľudským právam v globálnom kontexte.

Globálne rozvojové vzdelávanie je vzdelávací prístup, ktorý vedie k hlbšiemu porozumeniu rôznorodosti a nerovnosti vo svete, k príčinám ich existencie a možnostiam

riešenia problémov s nimi spojených. Podnecuje všetkých zainteresovaných bez ohľadu na vek ku skúmaniu otázok ako napr. chudoba, a ich prepojenie s každodenným životom. Narúšaním stereotypov a podporou nezávislého samostatného myslenia sa snaží globálne rozvojové vzdelávanie pomôcť rozvíjať aj praktické zručnosti a prispieť k pozitívnym zmenám v lokálnom aj globálnom merítke. (Národná, 2012)

Východiská GRV vychádzajú z viacerých dokumentov na medzinárodnej i národnej úrovni, ktoré sa premietli do spracovania Národnej stratégie pre globálne vzdelávanie na obdobie rokov 2012–2016.

Pri definovaní obsahu globálneho vzdelávania je potrebné reagovať na aktuálne výzvy vo svete. Základné tematické celky, ktoré v sebe zahŕňajú čiastkové témy, ktoré sa môžu flexibilne dopĺňať sú podľa Národnej stratégie:

1. *Globalizácia a vzájomná prepojenosť* – je základnou témou a zároveň princípom globálneho vzdelávania. Jedná sa o uvedomenie si prepojenosti rozvinutých a rozvojových krajín a ich vzájomné ovplyvňovanie.
2. *Globálne problémy a rozvojová spolupráca* – základné témy, ktoré sa týkajú rozvojového vzdelávania ako dôležitej súčasti globálneho vzdelávania. Témy popisujú hlavné problémy súčasného sveta.
3. *Multikulturalizmus* – tematický celok, ktorý je východiskom pre multikultúrnu/interkultúrnu výchovu ako súčasť globálneho vzdelávania.
4. *Životné prostredie s ohľadom na globálne aspekty* – tento tematický celok je súčasťou, environmentálnej výchovy, ktorá tvorí jeden z celkov globálneho vzdelávania.
5. *Ludské práva* – tematický celok, ktorý je východiskom k výchove k ľudským právam s cieľom ich ochrany a rešpektovania.

„Globálne rozvojové témy sú homogénne a týkajú sa všetkých oblastí ekonomického, politického, sociálneho a kultúrneho života. Z tohto dôvodu je GRV dynamicky sa rozvíjajúca oblasť vzdelávania, ktorá sa formuje a pretvára tak rýchlo, ako sa mení náš „svetonázor“. V tejto súvislosti vieme nájsť viacero kontradikcií, ktoré nás len utvrdzujú v tom, že treba hľadať rovnováhu medzi lokálnym a globálnym, že vzdelávanie má smerovať k otvorenému, kritickému zmýšľaniu, a nie k formulácii a memorovaniu nemenných definícií.“ (Raslavská, 2009, s. 7)

Učitelia by preto mali témy globálneho rozvojového vzdelávania zaraďovať do svojich predmetov do vyučovacieho procesu, ale to nespočíva iba v inovácii syláb predmetov, v dopĺňaní obsahu prednášok, seminárov a cvičení, ale stimulovať nielen k vzdelávaniu ale aj k výchove. Motivovať vysokoškolských študentov k mimoškolským aktivitám, k zveľaďovaniu svojho životného prostredia a sprístupňovať študentom nové dimenzie ponímania globálneho a lokálneho a ich vzájomnej prepojenosti. Prostredníctvom zadávania úloh a projektov, prostredníctvom školení a kurzov GRV, vytváraním sietí na národnej a medzinárodnej úrovni.

2.4.2 Ciele globálneho vzdelávania podľa kompetencií

Vysoké školy pripravujú určité skupiny odborníkov, pre ktorých je možné GRV realizovať v špecifických podobách. Ak vychádzame z čiastkových cieľov GV v národnej stratégii, ktoré zdôrazňujú potrebu začleniť GV do štátnych vzdelávacích programov, zohľadniť

témy globálneho vzdelávania v príprave budúcich pedagogických zamestnancov a kontinuálne vzdelávať pedagogických zamestnancov, aby reflektovali princípy, ciele a témy GV a rozvíjať vedomosti, zručnosti a postoje učiteľov potrebné pri začleňovaní GV do výučby, tak učitelia sú pre globálne rozvojové vzdelávanie rozhodujúcimi aktérmi. Prikláňame sa k názoru Mistríka (2014, s. 29), podľa ktorého „u učiteľov, ktorí sú pre rozvojové vzdelávanie kľúčovou cieľovou skupinou, pretože ich zručnosti a vnímanie sveta pomôžu rozvíjať globálnu zodpovednosť u ďalších generácií, potrebujú od rozvojového vzdelávania hlavne dva typy zručností a schopností:

1. Učiteľ musí v prvom rade chápať globálne problémy a ich dôsledky, chápať dôležitosť rozvojovej pomoci a vážiť si základné humanistické hodnoty, ktoré sú v pozadí rozvojového vzdelávania. Len tak môže podnecovať u svojich budúcich žiakov pocit zodpovednosti, alebo až globálne zodpovedné správanie.
2. Učiteľ zároveň potrebuje základné didaktické zručnosti pre prácu s globálnymi problémami, teda zručnosti potrebné pre efektívne začlenenie rozvojového vzdelávania do predmetov, ktoré bude vyučovať“.

Ďalším čiastkovým cieľom GV je vytvoriť podmienky na začlenenie rozvojových tém do študijných programov na vysokých školách nepedagogických smerov. Tu si však treba uvedomiť, že absolventi týchto škôl sa uplatnia ako odborníci v rôznych oblastiach, môžu zastávať riadiace funkcie alebo sa uplatniť ako vedeckí pracovníci.

Ciele GRV pre tieto kategórie sú nasledovné (Mistrík, 2014): Absolventi vysokých škôl, ktorí sa ocitnú v riadiacich funkciách, sú v dnešnom svete nútení akceptovať globálne súvislosti v odbore, ktorý riadia (rovnako stavbár, ako aj poľnohospodár, chemik či etnológ). Ich vedomie globálnej zodpovednosti by ich malo viesť k tomu, aby problémy pracoviska riešili s vedomím globálnych väzieb ľudskej činnosti. Na druhej strane sú nútení dôsledky globálnych problémov neustále vzťahovať ku každodenným problémom svojho pracoviska. Riadiaci pracovníci sú často v pozíciách, že môžu priamo vstúpiť do rozvojovej pomoci. Rozvojové vzdelávanie ich na vysokých školách môže na túto situáciu pripraviť. Cieľmi rozvojového vzdelávania sú tu:

- Rozvoj globálneho uvedomenia.
- Rozvoj globálnej zodpovednosti, a hlavne zodpovedných postojov ku globálnym problémom.
- Prehľbovanie schopnosti transformovať globálne problémy do lokálnych podmienok.
- Prehľbovanie zručností hľadať efektívne riešenia s vedomím globálnych dôsledkov svojho konania.
- Pochopenie zmyslu rozvojovej pomoci.

Vysoké školy pripravujú aj budúce vedecké generácie. Už z princípu vedy a poznania, ktoré majú vždy globálne súvislosti, je nevyhnutné, aby si budúci vedci rozvíjali vedomie globálnych súvislostí svojej vedy a globálnych dôsledkov pri uplatnení jej výsledkov. Aj pri aplikácii výsledkov vedy musia vedci zvažovať, do akého globálneho kontextu ich produkty prichádzajú a snažiť sa aplikovať ich v smere udržateľného rozvoja. V tomto smere môžu svojimi produktmi často priamo vstúpiť do rozvojovej pomoci. Cieľmi rozvojového vzdelávania sú tu:

- Rozvoj globálneho uvedomenia.
- Rozvoj pocitu globálnej zodpovednosti a globálne zodpovedných postojov.
- Rozvoj vedomia, že lokálne podmienky a globálne problémy sú úzko prepojené.
- Pochopenie zmyslu rozvojovej pomoci.

Vysoké školy pripravujú aj množstvo odborníkov, ktorí budú ako radoví profesionáli fungovať v rozvoji technológií, životného prostredia a pod. (lekári, chemici, ekonómovia, právnici a pod.). Rozvojové vzdelávanie musí aj ich pripraviť na to, aby si uvedomovali globálne súvislosti svojej činnosti, aby boli schopní prijať zodpovednosť za jej globálne dôsledky. Ako profesionáli vo svojom odbore majú aj možnosti podporovať rozvojovú pomoc (priamo, svojimi produktmi a činnosťou, alebo nepriamo, svojimi postojmi a názormi).

V kontexte čiastkového cieľa národnej stratégie „podporiť vedu a výskum na vysokých školách a univerzitách v oblasti rozvojovej problematiky“ sú práve vysoké školy a ich zamestnanci jediným aktérom, ktorí môžu systematicky rozvíjať teórie rozvojového vzdelávania, prostredníctvom cieľavedomého a dlhodobého výskumu.

Základnou úlohou vysokých škôl a teda vysokoškolských učiteľov v globálnom rozvojovom vzdelávaní je pripraviť odborníkov, profesionálov s globálnym uvedomením a s globálnou zodpovednosťou, aby títo profesionáli vnímali svoj odbor v globálnom kontexte a vnímali dôsledky svojho odboru pre globálny vývoj. Špeciálne postavenie tu majú fakulty pripravujúce budúcich učiteľov, ktorí by si mali osvojiť zručnosti rozvoja globálneho uvedomenia u žiakov nižších stupňov škôl.

2.4.3 Požiadavky na globálneho učiteľa v terciárnom vzdelávaní

Keďže GRV je nová oblasť, ktorá sa len začína presadzovať v terciárnom vzdelávaní, je náročné realizovať vzdelávacie aktivity v oblasti globálneho vzdelávania pre vysokoškolských učiteľov z dôvodu rôznorodej osobnej motivácie učiteľov k ďalšiemu vzdelávaniu. V súlade s aktuálnymi spoločenskými potrebami by však aj na základe vyššie uvádzaných skutočností malo byť globálne vzdelávanie súčasťou vzdelávania učiteľov všetkých stupňov. Faktom však zostáva, že drvivá väčšina učiteľov na celom svete nie je vždy schopná vysporiadať sa s každodennými výzvami a problémami v multikultúrnej študijnej skupine a nieto, aby sa usilovali v plnej miere implementovať globálne rozvojové vzdelávanie do svojej pedagogickej činnosti bez predchádzajúcej prípravy. Tento deficit sa neprejavuje kvôli ich nedostatku etickej spravodlivosti, adekvátnych postojov alebo túžby konať dobro; to je jednoducho kvôli nedostatku zručností, prípravy (ktorá, samozrejme, by bola prospešná v širšom teoretickom základe). Témy GRV jednoducho nie sú zahrnuté alebo sa len okrajovo dotýkajú väčšiny učiteľskej prípravy a ďalšieho vzdelávania učiteľov. V prípade vysokoškolských učiteľov je ešte situácia zložitejšia, keďže u nich absentuje podmienka predchádzajúceho pedagogického vzdelania. Aj keď sa už začínajú objavovať publikácie a materiály pre učiteľov všetkých stupňov vzdelávania dostupné na internetových portáloch, ktoré sú poväčšine produktami neziskových organizácií, osвета v tejto oblasti sa na Slovensku len rozbieha.

V edukačnom procese učitelia a študenti všeobecne oceňujú prínos GRV najmä v inovatívnom prístupe ku vzdelávaniu, ktorý využíva interaktívne metódy ako rolové hry, práca s textom, diskusia, práca s audiovizuálnymi nástrojmi (ako napr. film, či webový portál youtube). Metódy GRV sú veľmi rozmanité. Pretože GRV sa nemôže zameriavať len na šírenie poznatkov o globálnych problémoch a témach, ale malo by rozvíjať názory, hodnotové orientácie a postoje, musia jeho formy a metódy zahŕňať skúsenostné a zážitkové učenie kombinované s kognitívnymi činnosťami a so sebareflexiou. Aj keď čiastkové ciele GRV možno rozdeliť na tri hlavné domény rozvoja osobnosti a to:

1. *kognitívne ciele* (vedomosti), 2. *afektívne ciele* (postoje a hodnoty) a 3. *psychomotorické ciele* (zručnosti, schopnosti), za východiskové domény sa považujú afektívne a psychomotorické ciele. Pri kognitívnych cieľoch sa dôraz kladie najmä na vyššie myšlienkové operácie, ako napr. analýza, syntéza, hodnotenie, tvorivosť. Pretože je globálne rozvojové vzdelávanie tematikou mimoriadne rozsiahlou a rozmanitou, je ideálne na využitie širokého spektra moderných a aktivizujúcich vyučovacích metód, cvičení a aktivít. Vzdelávací proces v prostredí rýchlo sa meniaceho sveta si vyžaduje otvorený prístup vysokoškolského učiteľa ku globálnym výzvam a problémom a rovnako aj primerané všeobecné i odborné vzdelanie študenta, ktorý by mal globálne témy vnímať ako systém vzájomne prepojených a súvisiacich stránok. Aby globálne vzdelávanie bolo vhodne implementované vo vysokoškolskom prostredí je potrebné motivovať samotných vysokoškolských učiteľov k jeho uplatňovaniu v praxi.

GV kladie niektoré nové požiadavky na prácu vysokoškolského učiteľa – napr.: má byť zameraný predovšetkým na budúcnosť, má umožniť študentom samostatne dospieť k záverom a osobným postojom, kladie dôraz na rozvoj všetkých zložiek osobnosti, podporuje u študentov vieru v ich schopnosti, využíva rôzne metódy organizačné formy a materiálne prostriedky vyučovania, učenie chápe ako celoživotný proces, ukazuje študentom vzájomné súvislosti medzi jednotlivými vyučovacími predmetmi.

Pike a Selby (1994, s. 107–110) charakterizujú ideálneho globálneho učiteľa nasledovne:

- Globálny učiteľ pristupuje k riešeniu problémov z globálneho, celosvetového hľadiska a nie z hľadísk národnostných alebo etnických.
- Globálny učiteľ umožňuje študentom zoznámiť sa s rozmanitosťou a bohatstvom najrôznejších kultúr.
- Globálny učiteľ je zameraný predovšetkým na budúcnosť.
- Globálny učiteľ vidí svoju úlohu predovšetkým v tom, že študentom umožňuje, aby samostatne dospeli k vedomostiam a osobným postojom.
- Globálny učiteľ dáva svojim študentom najavo vieru v ľudské možnosti.
- Globálny učiteľ kladie dôraz na rovnomerný rozvoj všetkých zložiek osobnosti študentov, nie iba na získavanie vedomostí, ale i na rozvoj zložky citovej a sociálnej.
- Globálny učiteľ využíva rôzne formy výučby.
- Globálny učiteľ chápe učenie ako celoživotný proces.
- Globálny učiteľ sa snaží, aby informácie, ktoré študentom odovzdáva, boli v súlade s použitou formou a s celkovou atmosférou.
- Globálny učiteľ rešpektuje práva druhých.
- Globálny učiteľ sa snaží svojim študentom ukázať vzájomné súvislosti medzi jednotlivými predmetmi.
- Globálny učiteľ sa snaží začleniť život študijnej skupiny do života miestnej komunity.

Ak hovoríme o globálnom učiteľovi treba sa zamyslieť, či ho charakterizujú aj nasledujúce znaky:

- je kritický k informáciám, stereotypom a konvenčným zdrojom,
- je nedogmatický a nezaujatý,
- je schopný dialógu a rešpektu k odlišným názorom,
- je zručný v analýze globálnej reality a súčasných sociálnych údajov,
- je obdarený hodnotami a postojmi globálneho občianstva,
- je ochotný hodnotiť existujúce zdroje a hľadať nové,

- je zodpovedný za vykonávanie úlohy globálneho vzdelávateľa,
- je inšpirovaný a odhodlaný k výzvam v oblasti globálneho vzdelávania.

Pre zapojenie a angažovanie študentov do globálneho vzdelávania, by učitelia mali (McJimsey, Ross, Young, 2013):

- použiť interdisciplinárny prístup v rámci aj nad rámec spoločenských vied a uvádzať odkazy na multikultúrnu edukáciu,
- využiť technológie, vrátane internetu a e-mailu,
- využívať primárne zdroje z iných krajín, (ústava, beletria, artefakty),
- zapojiť medzinárodne skúsené osoby, študentov, učiteľov a ďalších v komunite,
- zdôrazniť interaktívne metódy, ako je napríklad model Organizácie spojených národov a cez kultúrne simulácie a hranie rolí,
- riešiť globálne témy s prístupom, ktorý podporuje viac hľadísk a intelektuálnu poctivosť a činnosť,
- podporovať nové cesty výskumu na medzinárodnej scéne, a povzbudiť učiteľov k účasti a/alebo využiť tento výskum vo vyučovaní.

Pre permanentné skvalitňovanie pedagogickej činnosti v práci vysokoškolského učiteľa je okrem rozvíjania vlastných vedomostí, ďalšieho vzdelávania a motivácie k sebazvdelávaniu nevyhnutná autoevaluácia. Sebarefektívne otázky dokážu byť účinným prostriedkom na zamýšľanie sa nad svojou činnosťou a mali by vyústiť do prípadnej zmeny svojej stratégie a metód vyučovania. Hodnotenie vlastnej činnosti vedie k zvyšovaniu kvality vzdelávania. Účel hodnotenia je spojený so stratégiou, metódami a cieľmi našej činnosti. Praktici globálneho vzdelávania musia zhodnotiť svoju prácu tak, aby:

- si viac uvedomovali a zamýšľali sa nad svojou metodikou a stratégiou vyučovania,
- kontrolovali vhodnosť programu u konkrétnej skupiny študentov,
- porozumeli vplyvu učebných zdrojov, ktoré uplatňujú v procese vyučovania,
- zisťovali účinnosť svojich metód,
- zisťovali zmeny v zručnostiach a vedomostiach svojich študentov,
- zisťovali zmeny v postojoch a správaní svojich študentov,
- analyzovali a syntetizovali vzťah medzi cieľmi GRV a vlastnými metódami vyučovania,
- získali spätnú väzbu a zlepšovali svoju budúcu činnosť,
- prehodnocovali a následne riešili problémy kooperatívnym spôsobom,
- pravidelne prehodnocovali svoje postupy a vykonávali potrebné zmeny,
- cítili pocit ocenenia a inšpirácie pre ďalšie činnosti.

Celková evaluácia globálneho vzdelávania sa musí odlišovať od tradičnej školskej praxe. V GRV ide o mnohostranný rozvoj osobnosti, dotýka sa najmä postojov a hodnotových orientácií. GRV bolo úspešné vtedy, ak študenti pochopia ciele a stanú sa súčasťou ich postojov. Hodnotenie procesu vzdelávania má tri zložky – monitorovanie procesu, spätnú väzbu študentom, overovanie výsledkov. Tieto tri zložky rozpracováva Mistrík (2000) na hodnotenie multikultúrnej výchovy, avšak v našom ponímaní ich možno vhodne aplikovať v globálnom vzdelávaní.

Monitorovanie procesu znamená, že vysokoškolský pedagóg priebežne sleduje, ako jeho študenti pracujú, či proces výchovy prebieha tak, aby sa v ňom uplatňovali základné hodnoty humanity a či plní ciele tohto kurikula. Predpokladom pre takéto monitorovanie je neustála sebareflexia seba ako učiteľa, reflexia svojho vzťahu ku študentom a reflexia

spôsobu práce študentov (ako aj ich vzájomných medziľudských vzťahov). V tomto procese musí pedagóg podporovať študentov v ich „samoučiacich“ aktivitách, musí sledovať, či sa rešpektujú individuálne alebo skupinové potreby študentov, musí spoznávať, kedy a ako vznikajú nové potreby študentov. To všetko musí vzťahovať k svojmu plánu hodiny, či k svojmu programu GV.

Spätnú väzbu musí pedagóg poskytovať študentom počas celého procesu edukácie. Je dôležitá preto, lebo globálne vzdelávanie nerozvíja len vedomosti študentov, ktoré by stačilo na záver vyučovacieho procesu vyhodnotiť vedomostným testom. Spätná väzba je založená na vstupnom poznaní potrieb a individuálnych vlastností (schopností, zručností) študentov tak, aby pedagóg vedel, ktoré individuálne vlastnosti musí u študentov rozvíjať viac a ktoré menej. V prípade, ak pracuje s kultúrne homogénnou skupinou, budú potreby odlišné od situácie, keď pracuje s kultúrne heterogénnou skupinou.

Overovanie výsledkov GRV vôbec nie je jednoduché kvôli tomu, že na záver procesu nepostačujú vedomostné testy, ktoré nenapĺňajú celú šírku cieľov globálneho vzdelávania. Pretože v tomto procese ide o mnohostranný rozvoj osobnosti (schopnosti, vedomosti, zručnosti aj postoje), pre spoznanie úspešnosti či neúspešnosti je nutné sledovať študenta v reálnej situácii – počas jeho odbornej praxe, ktorá je súčasťou štúdia na univerzite. Ak nie je možné využiť vlastnú odbornú prax študentov, potom sú pre záverečné hodnotenie najvhodnejšie aplikačné úlohy, v ktorých študenti modelovo riešia reálne úlohy.

Vysokoškolský učiteľ je dôležitou súčasťou implementácie globálneho vzdelávania do vysokoškolskej výučby. Nemožno pripravovať študentov na život v globalizovanej spoločnosti bez toho, aby sám učiteľ nespĺňal náročné požiadavky, ktoré sú na neho kladené. Iba globálny učiteľ môže formovať budúcich globálnych odborníkov.

2.4.4 Miesto globálneho vzdelávania v študijných plánoch vysokých škôl

Globálne vzdelávanie nie je vo vysokoškolskom kurikulu len izolovanou témou, ale predstavuje komplexný interdisciplinárny výchovný postup a z tohto dôvodu nemôžeme globálne vzdelávanie len vyučovať, ale je potrebné realizovať globálnu výchovu. Na základe uvedeného možno formulovať viaceré odporúčania pre implementáciu GRV do vysokoškolskej výučby. Vychádzajúc zo strategických dokumentov GRV a preštudovanej odbornej literatúry sú naše návrhy a odporúčania pre implementáciu GRV do vysokoškolskej výučby nasledovné:

- Vysoké školy môžu akreditovať študijné programy, ktorých podstatný obsah spočíva v oblasti globálneho rozvojového vzdelávania.
- Vysoké školy môžu zahrnúť globálne témy a témy rozvojovej spolupráce do náplne štúdia formou voliteľných, povinne voliteľných alebo povinných predmetov ako samostatné vyučovacie predmety.

Tieto dve možnosti však zatiaľ nie sú bežnou praxou slovenských vysokých škôl, a keďže dôraz sa pri GRV kladie skôr na formatívny aspekt než vzdelávací, ani nepredpokladáme, že sa situácia v dohľadnej dobe radikálne zmení k masovému zavádzaniu programov a samostatných predmetov na vysokých školách a tiež z dôvodu nedostatku odborných garantov. Globálne vzdelávanie ako samostatný predmet s vlastnými sylabami má viacero nevýhod, okrem iného aj fakt, že globálne vzdelávanie ako samostatný predmet stojí v protiklade k svojmu interdisciplinárnemu charakteru. Takýto predmet by kládol veľké

požiadavky aj na prípravu pedagógov, komplikované by bolo vytvorenie syláb predmetu, ktoré by mohli byť len veľmi orientačné, pretože obsah globálneho vzdelávania je dynamickejší ako obsah tradičných predmetov a častejšie musí reagovať na zmeny vo svetovom dianí.

Reálnejšie možnosti sú nasledovné:

- Vysoké školy môžu spolupracovať s odborníkmi a expertmi z praxe formou vyžiadanych prednášok, môžu využívať skúsenosti z mobilitných programov a stáží svojich zamestnancov, ale i študentov apod.
- Realizácia vzdelávacích aktivít v oblasti rozvojovej problematiky na vysokých školách od roku 2005 bola iniciovaná prevažne mimovládny sektorom a v niekoľkých prípadoch vzdelávacími inštitúciami. Ako uvádza *Národná stratégia pre globálne vzdelávanie* (2012) Prednášajúcimi boli vo väčšine prípadov externisti z praxe. Z tohto dôvodu sa kládol dôraz na praktické zameranie výučby, interaktívne vzdelávanie a v niektorých prípadoch až neformálne vzdelávacie metódy. Tento stav v prevažnej miere pretrváva aj v súčasnosti, keďže v oblasti rozvojovej problematiky na Slovensku vyvíjajú najintenzívnejšiu činnosť nadácie a občianske združenia v rámci platformy mimovládnych rozvojových organizácií v SR.
- Vysoké školy sa môžu venovať výskumu v oblasti výučby GRV a súčasne môžu uskutočňovať výskum zameraný na rozvojovú pomoc. Pri vedeckej príprave je skôr výhodnejšie stanoviť ako obsah prípravy konkrétnu tému z GRV, pretože tak je možné rozvíjať teóriu globálneho vzdelávania (najmä cez práce pre získanie titulu PhD.).
- Vysoké školy môžu v rámci ďalšieho vzdelávania svojich pedagogických zamestnancov začleňovať ciele, témy a princípy, didaktické aspekty GV napr. formou kurzov, workshopov a pod. a tým motivovať vysokoškolských učiteľov k následnému začleňovaniu tejto problematiky do vlastnej výučby.
- Do štúdia môžu byť zahrnuté rôzne formy kontaktnej výučby (prednášky, cvičenia, demonštrácie, simulácie atď.), rovnako aj samostatná práca, a to ako individuálna, tak aj v skupinách. Vo všetkých formách je cieľom povzbudiť študentov, aby spoznali realitu a prepojenie tém, ktoré vedie k ucelenému chápaniu, osvojeniu základných zručností pre život v globálnej spoločnosti, tj. vštepiť kultúru učenia.
- Metódy globálneho vzdelávania by sa mali využívať na rôznych predmetoch počas štúdia.
- Vhodným riešením je vyčleniť GRV ako samostatnú časť iných predmetov – buď by jeho postupy boli explicitne menované v sylabe predmetu, alebo by tvorilo samostatnú tému v danom predmete. Tematické celky a témy vymedzené v Národnej stratégii pre globálne vzdelávanie (2012), predstavuje účelný postup globálneho vzdelávania v prípade, ak by sa v určitom predmete vyčlenilo ako samostatný celok. V prípade, ak by sa mu nevenoval ucelený čas, je možné vybrať len niektoré z tém. Globálne vzdelávanie môže byť do vzdelávacieho procesu začlenené ako prierezová téma. Výhodou tohto prístupu sú medzipredmetové súvislosti, ktoré tvoria podstatu globálneho vzdelávania. Globálna dimenzia by bola optikou, cez ktorú sa nazerá na jednotlivé predmety. Takto definovaná globálna dimenzia v jednotlivých predmetoch predpokladá doplnenie syláb predmetov o globálne súvislosti.
- Miesto globálneho vzdelávania v učebných plánoch závisí hlavne od zámerov fakulty a katedier.

- Uplatňovať celoškolský, resp. celofakultný prístup ku GRV. „Celoškolský prístup ku globálnemu vzdelávaniu sa prejavuje v skrytom kurikule. Škola ako inštitúcia má fungovať zodpovedne, čo sa má prejavovať pri šetrení energie, voľbe environmentálne zodpovedných dodávateľov, používaní lokálnych surovín v jedálni, triedení odpadu, či používaní pomôcok zo spravodlivého obchodu. Všetky školské dokumenty by mali byť založené na demokratických princípoch a rešpektovaní práv všetkých študentiek a študentov. Interiérové vybavenie školy by malo zdôrazňovať kultúrnu rozmanitosť a prepojenosť s inými krajinami sveta“ (Návojský, 2011, s. 10).

Vzdelanie v problematike GRV zvyšuje kvalifikáciu budúcich expertov o poznatky z rôznych spoločensko-vedných odborov, čím im súčasne napomáha uplatňovať sa na trhu práce, a tiež vo svetovej ekonomike, a to nielen v rôznych medzinárodných inštitúciách vo vyspelých krajinách ale i v rozvojových krajinách. Okrem vedomostí sa prostredníctvom GRV u študentov rozvíjajú schopnosti, zručnosti, postoje a hodnoty, ktoré im umožňujú porozumieť globálnym výzvam v meniacom sa svetovom hospodárstve. Rozsah zmien, ktoré prebiehajú v národnej aj vo svetovej ekonomike je totiž oveľa širší, nakoľko ovplyvňujú sociálne a kultúrne, technologické, ekologické a ďalšie podmienky.

2.4.5 Príklad implementácie globálneho rozvojového vzdelávania v edukačnom procese

V podmienkach Slovenskej poľnohospodárskej univerzity v Nitre je v súčasnosti riešený a financovaný projekt grantovou agentúrou KEGA – Implementácia globálneho rozvojového vzdelávania do edukačného procesu na ekonomických fakultách. Nakoľko úlohou vysokých škôl s ekonomickým zameraním je poskytovať vysoko kvalitné a profesionálne vzdelávanie v oblasti ekonomických vied a súčasne ich pripravovať na prácu v rôznych medzinárodných organizáciách, korporáciách, a to v rôznych častiach sveta, vrátane rozvojových krajín, považujeme implementáciu GRV do tohto typu vysokoškolského vzdelávania za mimoriadne významnú. Študenti môžu získavať poznatky z oblasti rôznych tém GRV prostredníctvom niektorých predmetov, najmä spoločenskovedných predmetov či humanitných predmetov, ktoré absolvujú v priebehu štúdia na ekonomických fakultách (Politológia, Sociológia, Globálne problémy ľudstva, Ľudské a občianske práva, Etické problémy globálnej spoločnosti ale i do predmetov Európske integračné procesy, Medzinárodné vzťahy a zahraničná politika, Socio-kultúrne dimenzie medzinárodných vzťahov, Environmentálna politika, Trvalo-udržateľný rozvoj, Medzinárodná podnikateľská etika, Podnikateľská etika, Ekonomická sociológia a podobne). V nich sa môžu stretávať aj s viacerými problémami, ktoré má vo svojom obsahu aj GRV. Okrem rozvíjania medzinárodnej spolupráce sa FEM v Nitre usiluje vytvárať študijné programy vzhľadom na aktuálne požiadavky trhu. Táto ekonomická fakulta má snahu do edukačného procesu zavádzať aj nové formy vzdelávania a nové vzdelávacie prístupy. Príkladom je študijný program zaradený pre 1. stupeň vysokoškolského štúdia (bakalár) na FEM v Nitre: B-IBA International business with agrarian commodities, ktorý sa vyučuje v slovenskom aj v anglickom jazyku. Pripravuje absolventov, ktorí sú schopní „efektívne komunikovať so svetovými ekonomickými organizáciami a inštitúciami, aktívne sa zúčastňovať medzinárodných ekonomických vzťahov agrozozoru v oblasti spolupráce s WTO, FAO a pod., pripravovať podklady pre rozhodovanie, rozširovať svoje

vedomosti a zručnosti o najnovšie poznatky v oblasti medzinárodných ekonomických vzťahov“ (Študijná, 2013, s. 34). Ako nanajvýš potrebná sa ukazuje implementácia GRV na FEM do týchto študijných programov, ale prakticky do všetkých študijných programov, ktoré pripravujú absolventov na prax v podnikateľských subjektoch zahraničného obchodu, v podnikoch so zahraničnou účasťou, či pripravujú absolventov, ktorí budú samostatne v podnikať v medzinárodnom obchode. Rovnako do tých študijných programov, ktorých absolventi sa budú zaoberať odbytom agropotravinárskych komodít na domacom a zahraničnom obchode, či agroturistickými službami rôzneho charakteru. Týmto absolventom by nemali chýbať globálne zručnosti (global skills). (Svitačová, Mravcová, Moravčíková, 2014)

2.4.6 Záverom

Na záver si dovoľíme konštatovať, že implementácia moderných koncepcií vzdelávania, ktoré vychádzajú z aktuálnych trendov spoločnosti, ale i z moderných poznatkov pedagogickej teórie, do procesu vysokoškolskej výučby je efektívnym nástrojom podpory kvality a excelencie vysokých škôl. Nie je to len implementácia vyššie analyzovanej koncepcie GRV, ktorá určite nie je jediným možným riešením súčasných celosvetových problémov, ale sme zástancami aplikácie prvkov i iných moderných koncepcií, ktoré môžu byť prínosné. V našom prípade konkrétne globálna výchova a GRV môžu prispieť k:

- hlbšiemu porozumeniu rôznorodosti a nerovností na svete, podporiť väčší záujem o súčasné problémy planéty a ľudstva,
- oboznamovaniu sa s úlohami humánneho, sociálneho a kultúrneho kapitálu v ekonomickom rozvoji a s prekážkami, ktoré takému rozvoju bránia,
- internacionalizácii vzdelávania, súčasne posilniť prestíž a atraktivnosť vysokých škôl vo svete (kvalita sa následne prejaví napríklad v náraste kvalifikovanej pracovnej sily ako i v konkurencieschopnosti ekonomických subjektov, v ktorých budú absolventi vysokých škôl aktívne pôsobiť po ukončení štúdia),
- rozvoju kritického myslenia vysokoškolských študentov a zároveň k motivácii aktívne sa zaujímať o súčasné problémy vo svete, ako aj aktívne sa spolupodieľať na ich riešení,
- získavaní ďalších potrebných vedomostí ako i sociálnych zručností či spôsobilostí potrebných pre profesijnú kariéru na globalizujúcom sa ekonomickom trhu a v súčasnej rýchlo sa meniacej spoločnosti. GRV sa tým výrazne podieľa na formovaní odborného profilu absolventov vysokých škôl. (Svitačová, Mravcová, Zaťková, 2013, s. 25)

Bertrand (1998, s. 227) uvádza, že „najlepšou“ teóriou vzdelávania je tá, ktorá u učiaceho sa podporuje získanie odborných vedomostí založených na pochopení ekologických, sociálnych a kultúrnych problémov. Podľa neho je úlohou dnešných študentov premeniť spoločnosť z hľadiska iných hodnôt než je súťaživosť, segregácia, rasizmus atď. Na základe vyššie uvedeného konštatujeme, že súčasná škola a vysokoškolské vzdelávanie by mali spočívať v „nových“ vzdelávacích stratégiách, ktoré budú primeranejšie globálnemu riešeniu problémov planéty.

2.5 Formovanie multikultúrnych kompetencií a globálnych zručností pomocou Kurzu vysokoškolskej pedagogiky na technických univerzitách

Eva Svitačová

Významná úloha všetkých vzdelávacích inštitúcií v príprave absolventov na plnenie nových úloh v novom globálnom priestore je v súčasnosti nespochybniteľná. Musia reagovať na nové výzvy globalizácie a skvalitňovať prípravu absolventov pre pôsobenie v globalizujúcej sa spoločnosti. Okrem iného sa vyžaduje, aby v nich pôsobili vysokokvalifikovaní pedagógovia, ktorí budú odovzdávať kvalitné poznatky budúcim absolventom.

Vo väčšine vysokoškolských inštitúcií, vrátane vysokých škôl a univerzít s technickým zameraním, nachádzame vysokokvalifikovaných pedagógov, ktorí na v nich na základe odborných, vedeckých a výskumných kompetencií realizujú náročné úlohy. Kompetencie odborné, vedecké a výskumné (obsahové zvládnutie predmetov, ktoré vyučujú), nepopierateľne patria k zabezpečeniu špecifického postavenia a úloh vysokoškolského učiteľa, prostredníctvom ktorých získava a vyhodnocuje nové poznatky nevyhnutné pre skvalitnenie pedagogickej a spoločenskej praxe, a súčasne zvyšuje prestíž svojej vysokej školy. Okrem uvedených, učitelia potrebujú aj kompetencie psychodidaktické (vedieť ako učiť) a ďalšie, ktoré sa často zdôrazňujú v odbornej literatúre (Zaťková, 2013). Medzi tie „ďalšie“ môžeme zaradiť aj *interkultúrne kompetencie*, a tiež aj takzvané *globálne zručnosti*.

Vychádzajúc z výziev pre ďalšie vzdelávanie vysokoškolských pedagógov, na potrebu formovania interkultúrnych kompetencií a globálnych zručností poukazuje aj táto kapitola, v ktorej sa navrhuje a zdôvodňuje, prečo okrem kvalitnej pedagogicko-psychologickej prípravy prostredníctvom viacerých odborných predmetov, ktoré sa viažu k technickým vedným odborom, by mali vysokoškolskí učitelia na technických univerzitách získavať aj dôležité vedomosti o spoločenskom dianí v novom globálnom prostredí, a následne interkultúrne kompetencie a globálne zručnosti, ktoré kultivujú osobnosť súčasného vysokoškolského učiteľa. V tejto súvislosti príspevok upozorňuje na potrebu prehodnotiť obsahovú prestavbu študijného plánu kurzu vysokoškolskej pedagogiky a inovovať ho tak, aby získavali učitelia vysokých škôl technického zamerania kvalitné pedagogické vzdelanie, ktoré je zároveň predpokladom aj pre kvalitnú prípravu študentov technických univerzít na prax v súčasnom prepojenom svete.

2.5.1 Výzvy pre ďalšie vzdelávanie vysokoškolských pedagógov

Dôležitou výzvou pre ďalšie vzdelávanie vysokoškolských pedagógov je internacionalizácia vysokoškolského vzdelávania, ktorá sa zameriava na vytvorenie európskeho priestoru vysokoškolského vzdelávania. Faktom je, že vysokoškolské vzdelávanie má čoraz širší medzinárodný rozmer, nakoľko napríklad stále viac inštitúcií vysokoškolského vzdelávania vzdeláva študentov z tretích krajín, uskutočňujú sa výmeny zamestnancov medzi univerzitami, rozvíja sa medzinárodná akademická a výskumná spolupráca. V tejto súvislosti musia vysoké školy vzdelávať kvalifikovanejších odborníkov s kompetenciami na realizáciu činností v globálnom priestore. Vo výchove a vzdelávaní takéto kompetencie napomáhajú formovať profil absolventov v súlade so súčasnými požiadavkami trhu práce v novom globálnom prostredí.

Jednou z výziev pre získavanie širšieho vzdelania u vysokoškolských pedagógov a následne, prostredníctvom nich aj u študentov, sú aktuálne nároky zamestnávateľov na svojich zamestnancov v súčasnej spoločnosti. Tie sa zjavne netýkajú iba profesijných znalostí a zručností odborného charakteru, ale väčšina z nich pokladá za samozrejmé, že zamestnanci sa bezproblémovo dokážu adaptovať na všetky podmienky v novom globálnom ekonomickom a spoločenskom prostredí. Zamestnávatelia z rôznych oblastí súčasného sveta požadujú od svojich zamestnancov, medzi ktorými sú aj absolventi našich univerzít, nielen odborné kompetencie, ktoré v danej profesii zahŕňajú odborné výkony, profesionálne správanie a zmýšľanie, osvojenie si hodnôt profesie, foriem práce v profesii, poznatkov a podobne (Machalová, 2004). Vyžadujú od nich aj sociálne kompetencie, ktoré sa v bežnom živote ponímajú ako schopnosť adaptovať sa v spoločenstve a prijať v ňom stanovené pravidlá správania sa⁶. Zamestnávatelia, ktorí v súčasnom prepojenom svete dnes zamestnávajú odborníkov z rôznych krajín sveta očakávajú, že títo odborníci sa dokážu realizovať v danom odbore v ktorejkoľvek časti sveta a bezproblémovo sa v nej vyrovnávať s danou kultúrou, ale napríklad i s politickým systémom, na národnej, regionálnej i globálnej úrovni. A tiež napríklad s takými fenoménmi vo svete, akými sú migrácia, multikulturalizmus, chudoba, ale i národnostné konflikty, bezpečnostné riziká a podobne, nakoľko je pravdepodobné, že v novom globálnom prostredí sa budú s niektorými stretávať. Na takéto a podobné situácie v novom globálnom prostredí ich majú pripravovať technické univerzity prostredníctvom kvalifikovaných pedagógov, ktorí sami disponujú sociálnymi kompetenciami, ku ktorým prináležia aj multikulturálne kompetencie a takzvané „globálne zručnosti“.

2.5.2 Kompetencie, interkultúrne kompetencie a globálne zručnosti vysokoškolských pedagógov

Pojem kompetencia v odbornej literatúre nie je jednoznačne vymedzený. Pod *kompetenciou* sa vo všeobecnosti chápe právomoc, dosah právomoci, spôsobilosť vykonávať istú činnosť (Hupková, Petlák, 2004). Hrmo a Turek (2003) ponímajú kompetenciu ako schopnosť, zahŕňajúcu správanie, činnosť a komplex činností, ktoré sa v niektorej oblasti činnosti

⁶ Machalová (2004) vymedzuje profesijnú kompetenciu a uvádza, že profesijná kompetencia zahŕňa v sebe odbornú, sociálnu a psychologickú kompetenciu. Profesijné kompetencie ale zahŕňajú aj sociálnu kompetenciu, ktorú Machalová chápe vzhľadom na systém správania a činnosti jednotlivca v sociálnom prostredí, pričom si všima psychické zvládanie medziľudských a medziosobných vzťahov v danom sociálnom prostredí a rešpektovanie požiadaviek v danej spoločnosti.

spájajú s vynikajúcim výkonom. Kompetenciu tak chápú ako správanie, ktoré vedie k výbornému výkonu. Podobne sa vyjadruje aj Švec (2002), používa termín *spôsobilosť*, ktorú poníma ako komplexnú demonštrovanú schopnosť jednotlivca vykonávať špecifické úlohy, potrebné na uspokojivé splnenie špeciálnych požiadaviek alebo nárokov pri výkone odborných pracovných funkcií a iných hlavných mimopracovných aktivít a sociálnych rol. Zahŕňa praktické znalosti, spôsobilosti, postoje a iné kvality osobnosti.

Tureckiová a Veteška (2008) uvádzajú, že pojem kompetencia môžeme definovať ako jedinečnú schopnosť človeka úspešne konať, a tiež rozvíjať svoj potenciál na základe integrovaného súboru vlastných zdrojov v konkrétnom kontexte rôznych úloh, činností a v rozmanitých životných situáciách, ktoré sa spájajú s možnosťou i ochotou rozhodovať a preberať za svoje rozhodnutia zodpovednosť.

K pojmu kompetencia sa teda vzťahujú také synonymá ako schopnosť, spôsobilosť, zručnosť, ale i efektívnosť, kapacita a i. Pritom ale schopnosť je psychickou vlastnosťou osobnosti a podmienkou vykonávania určitej činnosti, zručnosť je špecializovanou činnosťou vykonávať konkrétnu činnosť či riešiť konkrétny problém a kompetencia sa poníma aj ako vlastnosť jedinca. Podľa názoru Hrma a Tureka obsah pojmu kompetencia vyjadruje výstižne behaviorálna definícia: „Kompetencia je správanie (činnosť alebo komplex činností), ktoré charakterizuje vynikajúci výkon v niektorej oblasti činnosti“ (Hrmo, Turek, 2003, s. 2).

Je pravdou, že kompetencie sa oveľa častejšie vyskytujú pri dosahovaní vynikajúcich výkonov, než pri dosahovaní priemerných alebo slabých výkonov v určitej oblasti činnosti, a tak aj od súčasného vysokoškolského učiteľa sa očakáva výborný výkon v oblasti vzdelávania. Mal by disponovať takými kompetenciami, ktoré by mali následne získavať aj jeho študenti. Ako sa uvádza: „Vysokoškolský učiteľ musí byť nositeľom vlastností a kvalít, ktoré je potrebné u vysokoškolských študentov rozvíjať“ (Sámelová, 2013, s. 306). Je tak oprávnený predpoklad, že podobné vlastnosti a kompetencie, aké má vysokoškolský učiteľ, by mali vďaka jeho pôsobeniu v edukačnom procese získavať aj jeho študenti. Ak teda pedagóg napríklad disponuje interkultúrnymi kompetenciami či globálnymi zručnosťami, vďaka jeho pôsobeniu v edukačnom procese by aspoň niektoré z nich mali získavať aj študenti. Zvlášť dôležité sú kompetencie tých vysokoškolských pedagógov, ktorí pripravujú budúcich učiteľov. Ako sa uvádza: „Na jednej strane sa v súasných trendoch vzdelávania zdôrazňuje rozvíjanie kľúčových kompetencií u žiakov, avšak na strane druhej je nevyhnutné orientovať pozornosť pedagogickej verejnosti na problematiku rozvíjania špecifických kompetencií študentov učiteľstva v rámci vysokoškolskej výučby“ (Zat'ková, 2009, s. 3).

Aj študijný plán *Kurzu vysokoškolskej pedagogiky* na technických univerzitách navrhujeme inovovať tak, aby u vysokoškolských učiteľov umožnil formovanie aj multikultúrnych kompetencií a globálnych zručností. Vďaka nim môžu kvalitnejšie realizovať svoje úlohy v edukačnom procese, a súčasne odovzdávať tieto kompetencie a zručnosti ďalej, poslucháčom technických fakúlt, a takto ich pripravovať na prax v rôznych inštitúciách v novom globálnom priestore.

Inovácia študijného plánu takýmto spôsobom, by umožnila získavať komplexnejšie vzdelanie vysokoškolským pedagógom, a súčasne i poslucháčom technických fakúlt. Vzhľadom na to, že tak učelia, ako aj ich žiaci a študenti, žijú a realizujú svoje osobné i spoločenské plány v novom globálnom prostredí, konkrétnejšiu pozornosť si zasluhujú

napríklad *interkultúrne kompetencie*⁷, vďaka ktorým dokážu porozumieť odlišnej kultúre, integrovať sa do širšieho multikultúrneho prostredia, pričom ich osobná a kultúrna identita zostáva zachovaná. Rovnakú pozornosť si zaslúžia aj *globálne zručnosti*, na základe ktorých dokážu porozumieť iným kultúram a pracovať v medzinárodnom prostredí.

2.5.3 Interkultúrne kompetencie a globálne zručnosti

„Pojem interkultúrny, v spojení s kompetenciami, označuje schopnosť nadhľadu nad rôznymi kultúrami, schopnosť vnímať ich v interakciách. Je jedným zo spôsobov, ktorý posilňuje kompetencie na život v pluralitnej spoločnosti“ (Jakubovská, Predanociová, 2011, s. 17).

Ako sa uvádza na stránke *Higher Education Academy* (Intercultural, 2014), interkultúrne kompetencie sú tie vedomosti, zručnosti a postoje, ktoré zahŕňajú schopnosť človeka realizovať prácu a učenie s ľuďmi z rôznych kultúr (*intercultural competencies*). Zvlášť sú dôležité najmä pre ľudí, ktorí žijú mimo krajiny svojho pôvodu, teda pre migrantov. Potrebuje ich ale aj každý učiteľ na to, aby bol schopný kriticky vnímať špecifickú jednotlivých kultúr, kultúrnu výmenu, medzikultúrnu komunikáciu, a sprostredkovať svoju reflexiu žiakom. Súčasne, môže na základe nich podporovať medzikultúrne porozumenie, rozvíjať schopnosti pre chápanie a interpretovanie znakov, prejavov a významov iných kultúr, ako i sprostredkovať kontakty rôznych kultúr v triede (Mistrík, 2000). Na podobné účely slúžia učiteľovi aj takzvané *globálne zručnosti*, ktoré sa vyznačujú nasledovnými charakteristikami:

- globálne komunikačné zručnosti – schopnosť komunikovať cez kultúry, vrátane cudzojazyčných znalostí,
- globálny náhľad – porozumenie a akceptácia odlišných kultúr, náboženstiev, ekonomík, vlád a globálnych problémov,
- vlastná iniciatíva – schopnosť riskovať a nestáť v ústraní,
- globálne perspektívy – schopnosť komunikovať cez vlastné perspektívy, a taktiež perspektívy ostatných (Global skills, 2012).

Douglas Bourn⁸ poznamenáva, že existujú rôzne interpretácie globálnych zručností (*global skills*), pričom na základe výskumu môžeme identifikovať niektoré spoločné myšlienky. Za prvé – ide o väzbu medzi zručnosťami a ekonomickými potrebami, a to špeciálne v kontexte „síl globálneho trhu“. Toto je často interpretované ako podporovanie potreby priority takých zručností, ktoré súvisia s tímovou spolupracou, s využívaním informačných technológií, s ovládaním jazykov a riešením problémov. Za druhé, týkajú sa väčšieho interkultúrneho porozumenia, ktoré sa často vzťahuje k cestovaniu po zahraničí, k práci v rozličných krajinách či k poznávaniu zvyšujúcej sa kultúrnej rôznorodosti pracovných síl. A napokon, je to radikálnejšia perspektíva, ktorá je pôvodom mimo ďalšieho vzdelávania, ale vidí využitie pojmu globálne zručnosti v podporovaní globálnych perspektív a kritického myslenia (Bourn, 2011).

Z pohľadu uvedených charakteristík sú globálne zručnosti širším pojmom ako interkultúrne kompetencie, lebo na základe nich sa dosahuje nielen vzájomné porozumenie medzi

⁷ Tento termín (lat. *inter* – medzi) zahŕňa vzájomnosť a dialóg odlišných sociokultúrnych skupín, pričom interkulturalita predpokladá dialóg, spoluprácu, vzájomné obohacovanie.

⁸ Douglas Bourn je riaditeľom Development Education Research Centre na Inštitúte vzdelávania University of London, v Anglicku.

jednotlivými kultúrami, ale aj sa realizujú pracovné činnosti v rozličných krajinách v súčasnom svete. Globálne zručnosti podľa Bourn (2008) pokrývajú množstvo rôznych oblastí: spoločné chápanie kľúčových zručností vo svete, schopnosť pracovať v medzinárodnom prostredí, zručnosti pre prácu v globálnej ekonomike, schopnosť porozumieť globalizácii a širším svetovým otázkam. Súčasne Bourn (2011) potvrdzuje, že rozvoj týchto zručností súvisí aj s ďalšími otázkami. Týkajú sa prístupu k učeniu v rámci ďalšieho vzdelávania a odbornej prípravy najmä v pedagogike, pričom zdôrazňuje potrebu zabezpečiť, aby boli pedagógovia schopní pretransformovať tieto elementy do kurzov.

2.5.4 Výsledky

Zmeny, ktoré prebiehajú vo svete, najmä tie, ktoré súvisia so vznikom nového globálneho priestoru, vplývajú na zmeny v štruktúre i v obsahovej náplni vzdelávacích sústav v jednotlivých krajinách. Vzdelávacie inštitúcie zastávajú významnú rolu v príprave absolventov na nové úlohy v rôznych inštitúciách na globálnom trhu. Okrem iných, formujú u nich aj sociálne kompetencie, na základe ktorých sa dokážu adaptovať v novom ekonomickom a spoločenskom prostredí a realizovať v ňom svoju prax. Predtým, ako takéto kompetencie získajú absolventi vysokých škôl, je nevyhnutné, aby nimi disponovali vysokoškolskí pedagógovia. Vzhľadom na potrebu zvyšovať pedagogickú spôsobilosť vysokoškolských pedagógov na technických univerzitách sme poukázali predovšetkým na význam interkultúrnych kompetencií a globálnych zručností v ich pedagogickej činnosti. Môžu ich získavať aj vďaka Kurzu vysokoškolskej pedagogiky, pričom v tejto súvislosti sa ukazuje potreba inovovať obsah kurzu na technických univerzitách tak, aby posilňoval formovanie niektorých sociálnych kompetencií vysokoškolských pedagógov na technických univerzitách, vrátane interkultúrnych kompetencií a globálnych zručností. Predpokladá to dôkladne zvážiť spôsoby implementácie niektorých tém, prípadne predmetov, do uvedeného kurzu. Na základe nich by pedagógovia získavali nielen prehľad o dianí v novom globálnom prostredí, ale súčasne aj multikultúrne kompetencie a sociálne zručnosti, pomocou ktorých budú skvalitňovať edukáciu na svojich fakultách a univerzitách. Zaradenie niektorých spoločenskovedných tém alebo celých spoločenskovedných predmetov, prípadne vytvorenie nového predmetu, ktorý by zahŕňal témy z viacerých spoločensko-vedných predmetov do Kurzu vysokoškolskej pedagogiky, je jednou z možností. Vzniká ale potreba dôkladnejšie zvážiť aj ďalšie spôsoby, a tiež metódy, ktorými je možné formovať u učiteľov technických univerzít multikultúrne kompetencie a globálne zručnosti.

2.5.5 Diskusia

Jednou z možností, ako by mohlo prebiehať formovanie interkultúrnych kompetencií a globálnych zručností u vysokoškolských pedagógov na technických univerzitách, je zaradenie takých predmetov do študijných plánov Kurzu vysokoškolskej pedagogiky, ako: Sociológia, Sociológia výchovy, Etika, Politológia, prípadne Medzinárodné vzťahy, a podobne. Ďalšou z možností je vytvorenie nového predmetu, ktorý by zahŕňal vybrané témy z horeuvedených predmetov a rozširoval by vedomosti vysokoškolských pedagógov o spoločenskom dianí v novom globálnom spoločenskom prostredí. Tak, aby dokázali vnímať komplexnú povahu súčasného sveta, to znamená vzájomnú previazanosť prírody, kultúry, technológií a ekonomiky, ako i previazanosť jednotlivých regiónov,

či napríklad vzájomnú interdependenciu rozvinutých a rozvojových štátov a podobne. Pomocou získaných poznatkov by sa u vysokoškolských učiteľov súčasne formovali interkultúrne kompetencie a globálne zručnosti, ktoré by prispeli ku kultivácii osobnosti vysokoškolského učiteľa.

2.5.6 Záverom

Možno súhlasiť, že: „sféra vzdelávania v plnom slova zmysle ako celoživotného vzdelávania má okrem zásadnej funkčnej väzby na trhu práce aj nezastupiteľnú úlohu ako oblasť, kde sa formuje komplexná integrita ľudskej osobnosti. Popri profesionálnych znalostiach sa utvára a formuje aj kultúrna a etická dimenzia osobnosti, predpoklady zdieľania hodnotovej orientácie a identifikácie s príslušnou sociálnou skupinou“ (Šikula, 2007, s. 4). Pomocou vzdelávania sa u osobnosti formujú aj sociálne kompetencie, medzi ktoré radíme i interkultúrne kompetencie a globálne zručnosti, ktoré sú v súčasnom svete užitočné pre každého človeka, bez ohľadu na profesiu či odbor, v ktorom pôsobí. Napokon, v súčasnom globálnom prostredí sú nepostrádateľné aj pre samotných pedagógov, ktorí ich prostredníctvom vzdelávania majú formovať u svojich študentov. V príspevku sme predovšetkým poukázali len na význam interkultúrnych kompetencií a globálnych zručností pre vysokoškolských pedagógov technických univerzít ako aj pre ich študentov a v tejto súvislosti na potrebu realizovať obsahovú prestavbu študijného plánu kurzu vysokoškolskej pedagogiky tak, umožnila formovať interkultúrne kompetencie a globálne zručnosti, ktoré kultivujú osobnosť súčasného vysokoškolského učiteľa. Avšak nakoľko tieto kompetencie a zručnosti potrebujú aj pedagogickí pracovníci na ďalších vysokých školách a univerzitách, v súvislosti s potrebou internacionalizovať vysokoškolské vzdelávanie stojí aj pred nimi úloha – zamýšľať sa nad spôsobmi, ako kvalitnejšie pripravovať svojich pedagógov na plnenie náročných úloh vo vzdelávaní obyvateľov globalizujúceho sveta.

2.6 Vzdělávání zaměřené na studenta v pregraduální přípravě budoucích učitelů

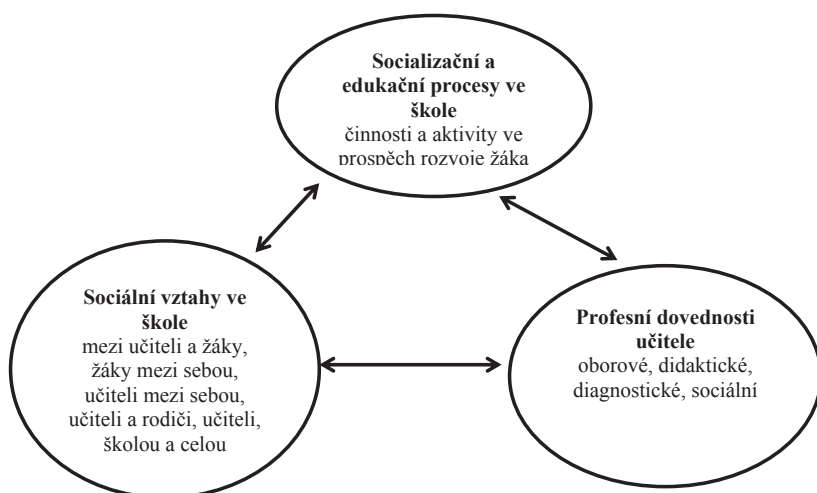
Ivona Skalická

V dnešní době je velmi diskutovaná otázka dovedností, kterými by měl disponovat učitel na kterémkoliv stupni vzdělání. Jaké všechny dovednosti a schopnosti by měl mít učitel? Kdo je ideální učitel? Nejen na tyto otázky se snaží nalézt odborníci v oblasti vzdělávání odpovědi. Výsledkem často bývají nejrůznější typologie učitelů a souhrn vlastností a charakteristik, kterými by měl učitel disponovat.

Problematika tzv. kompetencí učitele – tedy určité dispozice pro činnost a s ní spojený výkon, je složitější z toho důvodu, že učitel musí být odborníkem na vzdělávání v konkrétní oblasti, ale zároveň významně zasahuje do formování osobnosti žáka či studenta (Sekera, 2014). Je tedy nutné rozlišovat minimálně dvě základní oblasti kompetencí učitelů – kompetence osobnostní a kompetence profesní (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Například Švec et al. (2002) mluví o následujících oblastech, které by měl mít učitel osvojené: předmětová; didaktická a psychodidaktická; sociální, psychosociální a komunikační; diagnostická a intervenční; informatická a informační; manažerská; metodologická a osobnostně kultivující.

Ve všech vymezeních kompetencí učitele je vždy obsažena psychosociální oblast. Celou problematiku názorně shrnuje Gillernová a Krejčová (2012) modelem, který



Obrázek 2.4. Sociálně-psychologické paradigma školního prostředí

Zdroj: Gillernová a Krejčová (2012, s. 55)

nazývají *Sociálně-pedagogické paradigma školního prostředí* (viz Obrázek 2.4). Zde je vidět, že vedle profesních dovedností učitele hraje velkou roli také sociálně-psychologické prostředí školy, což podporuje tvrzení, že učitel musí rozvíjet i sociálně-psychologickou stránku své osobnosti.

Rozdělení kompetencí učitele můžeme nalézt už v dřívějších dobách, kdy např. už ve 40. letech minulého století švýcarský psycholog Caselmann rozdělil typy učitelů na základě jejich zaměření – logotrop (učitel zaměřený na svůj obor či vědu) a paidotrop (učitel zaměřený na žáka) (Đurič, Grác, Štefanovič, 1988).

Z výše uvedeného je patrná nutnost rozvíjet u studentů učitelství nejen znalosti daného oboru, ale také formování jejich osobnosti. Přehledně shrnuje základní důvody této potřeby Sekera (2014), který jako první důvod uvádí výběr posluchačů fakult, který je založen spíše na znalostech a předchozí školní úspěšnosti a nepřihlíží se právě k osobnosti uchazeče. Další důvod autor spatřuje také v tlaku úřadů a formálních autorit, aby co nejvíce studentů úspěšně dokončilo studium. Často tedy zvládání pedagogicko-psychologické přípravy není vnímáno jako rovnocenné s konkrétní aprobační částí, a může docházet k tlaku na vysokoškolského učitele, aby snížil své nároky na studenta. Poslední důvod, který je v dnešní době hodně aktuální a který více rozebírá Lazarová (2008), se týká skutečnosti, že se rozšiřuje role učitele, který často ve své praxi neplní jen základní roli vzdělavatele, ale působí i v roli preventistů, mediátorů, poradců, krizových pracovníků apod.

Cílem kapitoly je informovat o vzdělávání zaměřeném na studenta, které není v českém prostředí tolik známé. Tento přístup ke studentům vychází z přístupu zaměřeného na člověka (PCA), jenž tvoří jeden z hlavních směrů v psychoterapii. Zakladatelem tohoto humanistického směru je americký psycholog C. R. Rogers. Kapitola se také zabývá potřebou osobnostního růstu u studentů učitelství na vysoké škole.

2.6.1 Teoretická východiska vzdělávání zaměřeného na studenta

Jako jeden z možných a účinných přístupů k rozvoji osobnosti nejen studenta učitelství se jeví vzdělávání zaměřené na studenta (*Student-centered Teaching*, SCT). Jedná se o směr, který plně vychází z psychoterapeutického přístupu zaměřeného na člověka (*Person-centered Approach*, PCA), jehož „otcem“ je americký psycholog C. R. Rogers (1902–1987) (Nykl, 2012).

Rogers je autorem jednoho z hlavních směrů v psychoterapii, jehož název se v průběhu vývoje měnil, proto existuje více názvů – nejčastěji se však mluví o „na osobu zaměřeném přístupu“. Vzhledem k tomu, že sám Rogers nebyl pouze psycholog, ale i pedagog, snažil se již on sám principy svého přístupu aplikovat na prostředí školy.

2.6.1.1 Tři základní podmínky

Rogers zdůraznil tři základní podmínky, které jsou nutné pro úspěšnou terapii, ale v obecnějším smyslu slova můžeme říci, že se jedná o základní podmínky důležité pro rozvoj osobnosti člověka. Jsou jimi empatie, bezpodmínečné přijetí a autenticita neboli kongruence.

Kongruence znamená v psychoterapeutickém vztahu mezi klientem a terapeutem to, že terapeut je ve vztahu takový, jaký ve skutečnosti je, bez předstírání. Otevřenost také znamená, že terapeut mluví o pocitech, které prožívá. *Bezpodmínečné přijetí* klienta terapeutem umožní klientovi plně vyjádřit své pocity, což mu dovolí dosáhnout většího

přijetí sebe sama. Rogers se domníval, že přijetím sebe sama se dostáváme do většího kontaktu se svým vnitřním já a v důsledku toho jsme méně ovládáni myšlenkami, pocity a slovy druhých lidí. Poslední podmínka – *empatie* – znamená, že si terapeut udržuje stálý zájem a závazek porozumět tomu, jak klient prožívá své pocity právě z jeho úhlu pohledu, a nikoliv z úhlu terapeuta. Dále je také důležité, aby terapeut byl schopen klientovi sdělit své porozumění jeho pocitům takovým způsobem, aby klient měl možnost skutečně zažívat, že je slyšen a pochopen (Casemore, 2008).

Výše zmíněné základní podmínky je možné a žádoucí aplikovat i ve školství. Vždy je ovšem nutné tyto podmínky přizpůsobit na konkrétní stupeň vzdělání.

Akceptování osobnosti žáků, popř. i rodičů a kolegů, znamená přijímat je takové, jací jsou, oddělit projevy chování jedince od rysů a vlastností jeho osobnosti. Neznamená souhlasit se vším, co žák dělá, ale naopak ukazuje cestu možného působení a výchovy. Otevřeně či autenticky projevovat své emoce, názory a postoje zase pomáhá studentům orientovat se v chování, poznávat cesty i hranice jeho působení. Důležitá je však forma autentických projevů učitele. Být empatický, tedy zjednodušeně řečeno vcítit se do světa druhého, lze, i když se s daným člověkem neztotožňujeme, což vyjadřuje šanci pro rozvoj vztahů ve škole (Gillernová, Krejčová, 2012).

Empatii ve vzdělávacím procesu se blíže zabývá Pelikán (2007), který o výchově mluví jako „*o pomoci v bytí*“, což je v určitých věcech blízké právě Rogersově chápání. Pelikán dále rozpracovává příčiny, které ovlivňují nedostatečnou empatii ve vztahu učitel – žák. Obecně rozděluje příčiny na ty, které vyplývají z osobnosti pedagoga, a na ty, které vyplývají z osobnosti žáka.

Příčiny vyplývající z osobnosti pedagoga

Příčiny nedostatečné empatie plynoucí ze strany pedagoga rozčleňuje Pelikán (2007) do tří kategorií. Nedostatečná empatie vůči žákovi může pramenit ze samotných *osobnostních specifík pedagoga*. Zde uvádí autor např. přílišnou introverzi pedagoga, zvýšenou úroveň neurotičnosti, velkou ovlivnitelnost názory jiných, např. kolegy, což vede k vytvoření stereotypů o žácích, či přílišnou rigiditu a vliv prvního dojmu. Dalšími důvody mohou být také *postojové příčiny*. Pedagog necítí potřebu proniknout do způsobu prožívání žáků. Důležitější je pro něj jeho vlastní názor. Dále může být problém v tom, že sice učitel má snahu vcítit se do prožívání druhého, ale snaží se ho pochopit na základě osobní zkušenosti a vlastních minulých zážitků. To je značně problematické, protože každý člověk je odlišný a vyvíjí se v jiném psychokulturním prostředí. Faktorem, který může ovlivnit nedostatečné empatické vnímání žáka pedagogem, může být také zkreslená představa o tom, že osobnost dospívajícího je ucelená, konzistentní a rovnoměrně vyvinutá. Na základě této mylné představy pak učitel jedná se žákem. Poslední oblastí na straně pedagoga jsou *dovednostní deficit* v oblasti empatie. Zde můžeme zahrnout nedostatek zkušenosti s komunikací s lidmi, či nedostatek dovedností v poznávání lidí, popř. i nedostatek dovedností v oblasti prosociálního myšlení, citění a jednání.

Příčiny vyplývající z osobnosti žáka

Problém proniknout do myšlení a citění žáka může spočívat v přílišné uzavřenosti žáka, ve skutečnosti, že vnější projevy žáka nejsou z různého důvodu v souladu s jeho vnitřním duševním stavem, popř. žák není z mnoha příčin ochoten otevřít se pedagogovi.

Jak příčiny na straně pedagoga, tak i na straně žáka Pelikán (2007) považuje spíše za obecnější a vedle nich rozeznává i příčiny situační, které vedou spíše k dočasnému

nedorozumění, přestože někdy mohou mít i trvalejší efekt. Mezi nejčastější situační příčiny řadí autor vzájemné očekávání partnerů (v našem případě tedy učitel–žák), odlišnou interpretaci prožívané situace či momentální duševní stav aktérů. V prostředí školy je empatie také značně zkomplikována i větším počtem žáků ve třídě a skutečností, že učitel žáka poznává pouze jednostranně ve školních situacích. Zde si dovoluji poznámku, že posledně zmiňovaná skutečnost se od psychoterapeutického procesu nikterak neliší, zde terapeut poznává klienta také pouze v jedné situaci a je odkázán na to, co mu klient řekne a pro rozvinutí empatie je to plně dostačující.

2.6.1.2 Vzdělávání zaměřené na studenta

Rogers (1995) sám tvrdí, že pokud se pedagogové zajímají o učení, které je funkční, má význam, proniká člověkem a jeho činy, potom lze čerpat z oblasti psychoterapie. Vztah ke vzdělání a výchově, který Rogers zaujímal, shrnuje jeho následující výrok (Rogers, 1969 in Motschnig, Nykl, 2011, s. 113): „*Jediné, co může v naší moderní době vůbec přicházet v úvahu jako cíl výchovy, je schopnost změny a větší důvěry v proces než ve statické vědomosti.*“ Tomu odpovídá i skutečnost, že učitele nazývá facilitátorem – tedy tím, kdo usnadňuje poznání druhému člověku.

Rogers (in Motschnig, Nykl, 2011) chápal proces učení ve dvou rovinách: jako *celostní učení* – ve smyslu současného působení intelektu, schopností, dovedností, postojů a emocí a jako *signifikantní učení* – chápaného v tom smyslu, že vede k významným změnám.

Učení má nejtrvalejší účinek, pokud v klimatu zaměřeném na člověka, resp. studenta (zjednodušeně popsané výše) zahrnuje tři vývojové roviny – intelekt, sociální dovednosti a osobnostní rovinu. Vedle získání konkrétních vědomostí při tomto učení dochází i k osobnostnímu růstu v následujících oblastech:

- vyšší sebedůvěra, sebedůvěra a stanovení vlastního směru,
- vyšší přijetí druhých osob,
- lepší porozumění a prožívání sebe sama i druhých,
- vyšší shoda s ideálním Já, větší vyrovnanost, nižší míra stresu,
- vyšší flexibilita, otevřenost vůči zkušenosti,
- větší blízkost realitě, lepší schopnost řešení problémů (Motschnig, Nykl, 2011).

Sám Rogers (1995) mluví o výsledcích učení, které probíhá v atmosféře popsané výše. Mluví o tom, že učení se faktických znalostí je zhruba na stejné úrovni jako při klasickém vyučování. Ve třídách, kde se uplatňuje přístup zaměřený na studenta je významně vyšší nárůst osobní adjustace, tedy přizpůsobení se společenským normám, iniciativního učení se látky navíc, ne jen té, která je předepsaná v osnovách. Také je u těchto žáků vyšší míra tvořivosti a zodpovědnost.

Rogers (1999) dále srovnává politiku výchovy a vzdělávání v tradičním školství s přístupem orientovaným na člověka, resp. studenta. Tradiční školství dle autora charakterizují následující znaky:

- Učitel vlastní poznání, student je jeho příjemcem. V postavení mezi učitelem a studentem je velký rozdíl.
- Základními aspekty vzdělávání a vychovávání jsou hodina – ta slouží k předání vědomostí studentovi a zkoušení – odhalující stupeň jejich osvojení.
- Učitel vlastní moc, student je ten, kdo poslouchá.
- Důvěra je minimální. V takto nastaveném školství je patrná nedůvěra jak ze strany učitele ke studentovi, tak i opačně. Učitel nevěří studentovi, že bude schopný bez

neustálého dohledu pracovat uspokojivě. Student naopak nedůvěřuje učitelovým pohnutkám, upřímnosti, spravedlnosti, popř. kompetencím.

- Studenti jsou nejvíce ovladatelní tehdy, pokud jsou střídavě nebo neustále drženi ve strachu. Čím vyšší stupeň vzdělání, tím je strach u žáka či studenta vyšší, protože toho může ztratit více. Na základní škole může být jedinec objektem pohrdání, nebo mu můžou nadávat. Na střední škole k tomu přibývá strach z nedokončení maturity, které by přineslo značné odborné, ekonomické a studijní nevýhody. Na vysokých školách se tyto důsledky zvětšují a zintenzivňují.
- V praxi se demokracie a její hodnoty často ignorují. Tím měl Rogers na mysli, že např. student se nepodílí na výběru svého studijního plánu, způsobu práce či svých cílů. Tyto věci mu jsou určené.
- Ve výchovně-vzdělávacím systému není místo pro celého člověka, ale pouze pro intelekt. Tuto myšlenku lze vysvětlit tím, že např. přílišná zvědavost a přebytná energie dítěte na základní škole je brzděná a nezřídka i potlačovaná.

Oproti tomuto staví právě přístup zaměřený na studenta, kde základním předpokladem je, že vedoucí, případně člověk považovaný v danou chvíli za autoritu, je dostatečně jistý sám sebou a svými vztahy k ostatním a má základní důvěru ve schopnosti druhých myslet a učit se pro sebe. V případě splnění tohoto předpokladu je možnost naplnění následujících aspektů, které jsou charakteristické právě pro učení zaměřené na studenta:

- Facilitátor se s ostatními, především studenty, spolupodílí na zodpovědnosti za učební proces.
- Facilitátor zabezpečuje zdroje výuky – pocházející od něj samotného, z jeho vlastních zkušeností, z knih, materiálů. Nabádá studenty, aby dané zdroje rozšířili o své vlastní poznatky a zkušenosti.
- Student si sám, anebo ve spolupráci s druhými, připravuje konkrétní program výuky – ovšem za tato rozhodnutí je sám zodpovědný.
- Je zabezpečené prostředí, které usnadňuje proces učení – jedná se o prostředí popsané výše, které poskytuje přijetí, autenticitu a empatii. Z počátku toto prostředí vytváří vyučující, postupem času si ho jsou schopni poskytnout studenti navzájem.
- Disciplínou potřebnou na dosažení stanovených cílů je především sebedisciplína studenta, kterou sám chápe a přijímá jako vlastní zodpovědnost.
- Hodnocení stupně a významu toho, co se student učí, dělá především on sám, nicméně nechybí i zpětná vazba od druhých lidí.

Učení v tomto růst-podporujícím prostředí je hlubší, postupuje rychleji, víc proniká do života a chování studenta, než učení pocházející z tradiční školy.

Z výše zmíněných skutečností je patrný rozdíl mezi tzv. klasickou školou a školou zaměřenou na studenta. Rogersovy názory v jeho době byly poněkud revoluční, v dnešní době se školství posouvá stále více „humanistickým směrem“. Je ovšem zřejmé, že ne vše, je možno na každém stupni vzdělání zcela respektovat.

Přístup zaměřený na studenta můžeme chápat ve dvou rovinách. V užším slova smyslu se jedná o přístup k žákovi či studentovi podle výše zmíněných pravidel. V širším slova smyslu lze toto pojetí chápat jako osobnostní růst studenta. Obě dvě roviny zde již byly nastíněny. V první rovině se jedná o vzdělávání, které můžeme nazvat demokratické (Rogers, 2000).

Rogers (1998) vyzdvihoval důležitost propojování učení prožitkového a kognitivního.

Jde tedy o to, aby učení nebylo zaměřené pouze na jednostranné předávání informací, ale aby studenti měli možnost si dané věci také vyzkoušet, čímž dochází i k lepšímu zapamatování dané látky.

2.6.1.3 Aplikace principů v praxi

Výše zmíněné samozřejmě není v praxi tak jednoduché aplikovat. Systém školství je v České republice nějakým způsobem nastaven a nelze do něj vstupovat s takovými poměrně převratnými novinkami. Je proto vhodné spíše přebírat jen určité jednotlivé principy a zásady z popsaného přístupu. Jedním z hlavních principů je vytvoření akceptující atmosféry ve třídě, dále pak vznik a vývoj individuálních a skupinových cílů, které se týkají vzdělání studentů a v neposlední řadě také měnící se role vedoucího (Rogers, 2000). Otázkou, která může čtenáře napadnout po seznámení se s tímto přístupem, je problematika hodnocení. Hodnocení je nedílnou součástí školství, a přestože se některé alternativní školy snaží o slovní hodnocení bez známek, převládající je stále známkování. I zde Rogers (2000) zastává názor, že by měli studenti participovat na svém hodnocení. V českém prostředí se to často děje takovou formou, že se učitel zeptá studenta, jakou známkou by se ohodnotil.

Jak bylo zmíněno, v rámci vysokoškolského studia je vhodné vybrat jen dílčí principy, které se aplikují ve výuce. Pro oblast osobnostního růstu se nabízí prostor na školách v pedagogických a především psychologických předmětech. Proto je často psychologie zařazována i do studijních programů technického zaměření, ovšem bez předchozího objasnění se setkává s nepochopením ze strany studentů. Je zřejmé, že rozvoj vlastní osobnosti, je důležitý pro každého člověka, nicméně u pomáhajících profesí je na tuto oblast brán větší zřetel. Proto učitel, který předává vědomosti a formuje osobnosti studentů, musí mít sám alespoň základy sebepoznání.

Na Institutu celoživotního vzdělávání (ICV) Mendelovy univerzity v Brně jsou studenti připravováni v programech Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku a Učitelství odborných předmětů. Pedagogickým a psychologickým předmětům je zde věnován značný prostor. V psychologických předmětech je snaha propojit teorii s praktickými ukázkami a s cvičeními, které mají sloužit právě k rozvoji osobnosti studentů. Praktická část je plynule začleněná do teorie.

Podle Vosečkové a Hrstky (2010) propojení teorie s praktickými ukázkami napomáhá v rozvoji člověka ve třech rovinách:

- Rovina sociálních dovedností – člověk je schopen lépe regulovat dynamiku svých sociálních vztahů a svého zapojení do nich. Je tedy celkově způsobilější k sociální interakci.
- Osobnostní rovina – člověk se stává jistější v hodnocení sebe sama, často dochází k trvalejšímu zájmu o rozvoj vlastní osobnosti.
- Edukační rovina – doplnění teoretického rámce v souvislosti s vlastním prožitkem.

Na ICV se jedná spíše o využívání jednotlivých principů daného přístupu, než o aplikaci uceleného přístupu.

Na některých vysokých školách je SCT již více rozvinuté. Častou podmínkou toho, aby se tento přístup začal ucelněji aplikovat, je působení na škole člověka, který prošel plným psychoterapeutickým výcvikem v PCA. Hluběji se aplikaci tohoto přístupu věnují na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity, kde se snaží o „dvousemestrální pokus“

s budoucími učiteli, jehož podstata leží ve snaze cíleně rozvíjet učitelskou identitu podle principů PCA (Sekera, 2014). Tohoto principu také využívají ve výuce Psychologie zdraví na Univerzitě obrany v Hradci Králové (Vosečková, Hrstka, 2010).

2.6.2 Diskuse

Rogersova koncepce vzdělávání má v praxi řadu omezení a je zřejmé, že ji nelze aplikovat bezmyšlenkovitě v jakékoliv škole jakéhokoliv stupně vzdělání. Nicméně práce s třemi základními podmínkami – kongruence, empatie a bezpodmínečné přijetí je, dle mého názoru, v oblasti školství stále nedoceněná a Sekera (2014) považuje kongruenci pro učitelskou osobnost za významný základ rozvoje identity, a potažmo i budování vztahu k žákovi či studentovi.

Ve výchovně-vzdělávacím procesu představuje vztah ve smyslu „setkávání se“, tak jak je to chápáno v Rogersově pojetí, stále málo doceněný potenciál rozvoje a seberozvoje studentů i vyučujících (Vosečková, Hrstka, 2010).

Osobnostní rozvoj je důležitou součástí každého člověka a lepší pochopení sebe sama dovolí učiteli lepší pochopení svých žáků a studentů, což může v mnohých případech usnadnit jeho praxi jako takovou.

Je tedy nutné vedle znalostí daného oboru, rozvíjet u studentů i oblast osobnostní. Zde se ovšem vyskytuje riziko ve formě nepochopení smyslu tohoto rozvoje ze strany studenta. Učitel by měl tedy vždy velmi pečlivě vysvětlit, k čemu studentovi nově nabyté znalosti a dovednosti budou.

K zamyšlení je také osobnost učitele či facilitátora, který tyto znalosti a dovednosti studentům předává. Je zřejmé, ovšem v praxi to není vždy pravidlem, že by se mělo jednat o člověka s patřičným vzděláním. V našem konkrétním případě se jedná o člověka, který absolvoval, popř. je frekventantem psychoterapeutického výcviku PCA, nejlépe v kombinaci s psychologickým vzděláním. Těchto osob ovšem není mnoho a jen velmi málo z nich pracuje ve školství. Absence kvalifikovaných lidí v této oblasti ve školství a mnoho rozdílných přístupů v rozvoji osobnosti vede k tomu, že dosud neexistuje ucelený koncept osobnostního rozvoje studentů vysokých škol.

2.6.3 Závěrem

Každý odborník má na oblast vzdělávání rozdílné názory, někomu vyhovuje jeden přístup, druhému zase jiný. Cílem odborného textu bylo přiblížení směru, který vychází z humanistické psychologie a je založen na předpokladu, že studentovi může učitel důvěřovat. Důvěra ve studenta není v mnohých případech jednoduchá, je potřeba si uvědomit, že se nejedná o liberální přístup, kdy necháme studenta či žáka samotného a budeme doufat, že se bude chtít sám od sebe vzdělávat. V tomto případě se jedná spíše o demokratický přístup, ve kterém je učitel v roli facilitátora, člověka, který studentovi usnadňuje proces vzdělávání.

Přístup lze aplikovat v různé míře – buď jako ucelený přístup ke vzdělávání, nebo jen jeho jednotlivé principy. Cenné informace přináší tento přístup také v oblasti osobnostního rozvoje, kde se jedná o celoživotní proces.

2.7 Dotazník pro výzkum organizačního klimatu fakult připravujících učitele: pilotáž výzkumného nástroje

Helena Grecmanová, Miroslav Dopita

Organizační klima je trvalou součástí pracovních procesů a jejich relativně stálou kvalitou. Vytváří se dlouhodobě a akademičtí pracovníci jej mohou vnímat, prožívat a hodnotit až po určité době, kterou působí v organizaci. Na organizačním klimatu fakulty se podílí mnoho činitelů, zvláště významné jsou však sociální vztahy a kultura, které jsou její součástí. Příznivé organizační klima vysokých škol a fakult přispívá k rozvoji pracovních kompetencí akademických pracovníků v kontextu současného pojetí terciárního vzdělávání. Cílem příspěvku je seznámit s dotazníkem „dva v jednom“ pro výzkum organizačního klimatu fakult připravujících učitele a výsledky jeho pilotáže.

2.7.1 Vývoj výzkumného nástroje

Organizační klima je ovlivňováno především pracovními skupinami, afekty, firemní kulturou, symbolickým managementem a fyzickým prostředím, jak uvádí Ashforth (1985). Pracovní skupiny nabízejí některé pravděpodobné parametry symbolických interakcí, které vedou ke vnímání klimatu a určují význam informálního a normativního sociálního vlivu. Afekty poskytují nezbytnou redukci příliš kognitivního přístupu interakcionistů, když naznačují, že nováčci jsou méně kritičtí k přijímání percepce klimatu a mají menší vliv na status quo. Kultura klade důraz na vliv výchozích předpokladů a hodnot pro vnímání klimatu. Symbolický management naznačuje, že symbolické interakce mohou být usměrňovány, a proto nejsou zcela spontánní. Fyzické prostředí nabízí některé jemné a všudypřítomné způsoby, které pracovní prostředí interakcí tvaruje a vyvolává tak důsledky a očekávání (srov. Ashforth, 1985, s. 845).

Při koncipování výzkumu organizačního klimatu fakult připravujících učitele jsme se proto zaměřili na vzájemné vztahy mezi akademickými pracovníky (spolupráci, podporu, empatii, pochopení), osobní rozvoj, pracovní aktivitu, vytíženost, přístup k práci (tvořivost, rutina) a pracovní morálku, dodržování pravidel, styl vedení (způsob hodnocení, spravedlivý přístup, srozumitelnost pokynů) a další. Výzkum jsme v souladu s teoriemi organizačního klimatu zaměřili kvantitativně. Inspirovali jsme se především zahraničními výzkumy a jejich nástroji (Ekvall, Ryhammar, 1998; Hoy, Smith, Sweetland, 2002–2003; Idogho, 2006; Gül, 2008; Arabaci, 2010, 2011; podrobněji Grecmanová et al., 2011, 2013), konzultovali jsme s odborníky. Z důvodu kulturní odlišnosti představených nástrojů jsme se rozhodli sestavit a ověřit vlastní dotazníky.

Přistoupili jsme následně k vytvoření inventáře, který čítal 70 položek, a po předvýzkumu jsme konstruovali dotazník se stejným počtem položek. Na základě výsledků pilotáže a jejich statistickém zpracování jsme dotazník upravili na 34 položek. Formální struktura dotazníku pro respondenty má mimo úvodní slovo čtyři části. První část je věnována chování akademických pracovníků (17 položek), druhá část se zaměřuje na chování vedení pracovišť (7 položek), třetí část se orientuje na chování vedení fakulty (10 položek), čtvrtá část je věnována demografickým údajům, jako je pohlaví respondentů a délka působení na fakultě. Položky jsou na základě faktorové analýzy pilotáže rozděleny do pěti dimenzí, a to hodnocení vedení fakulty (9 položek), podpora vedení pracoviště (7 položek), zátěž prostředí ovlivňující výkonnost (8 položek), pozitivní nahlížení na kolegy (6 položek), hodnocení vlastní výkonnosti (4 položky).

Dotazníky výzkumu organizačního klimatu pracovišť často sledují současné, aktuální klima pracovišti. Existují však i verze srovnávající percepci aktuálního stavu organizačního klimatu s preferovanou verzí klimatu. Z tohoto důvodu jsme připravili i preferovanou verzi dotazníku, která umožní identifikovat shody a rozdíly mezi skutečností a tím, v jakém prostředí by akademičtí pracovníci na fakultách připravujících učitele chtěli pracovat. S ohledem na obsahové znění položek a hodnoty škály naznačují shody mezi daty aktuální a preferované verze organizačního klimatu příznivé klima v organizaci, naopak rozdíly poukazují na fakt, čemu je v organizaci třeba věnovat pozornost. Z toho důvodu jsme se rovněž rozhodli mezi sebou srovnat výsledky aktuální a preferované verze.

Při tvorbě a ověřování preferované verze jsme se však dostali do „slepé uličky“. První problém nastal při převodu obsahu položek z oznamovacího způsobu reálného stavu dotazníku do podmínovacího způsobu (kondicionálu), který odpovídal preferovanému stavu dotazníku. Například v aktuální verzi dotazníku položka zněla, na pracovišti jsou mezi kolegy dobré pracovní vztahy a v preferované verzi přál/a bych si, aby na pracovišti byly mezi kolegy lepší pracovní vztahy. V obou případech musel být zachován obsahový význam položek, což se však vždy nedařilo. Některé položky zněly po tomto zásahu velmi nesrozumitelně. Druhý problém se ukázal při posuzování položek v preferované verzi. Byla nastolena otázka, jak odpovídat na dané škále. Jsou-li spokojeni se vztahy v aktuální verzi dotazníku a označili na škále „rozhodně ano“, tak v preferované verzi dotazníku by měli označit „rozhodně ne“. Proběhne tato myšlenková operace v hlavách respondentů tak, jak to očekávají výzkumníci? Třetí problém se objevil v době návratnosti dotazníků zjišťujících preferovaný stav. Návratnost byla velmi nízká. Na malém počtu vyplněných dotazníků je nebylo možné ověřit. Podařilo se to až tehdy, když jsme výzkum provedli na jiné fakultě. Zvolili jsme obrácenou strategii. Zadáli jsme nejdříve preferovanou verzi. Díky tomu byla návratnost dotazníků preferovaného stavu solidní. Mohli jsme uplatnit statistické ověřovací procedury. Protože jsme ale pro změnu neobdrželi dostatek dotazníků aktuálního stavu, domníváme se, že z důvodu jeho zadání jako druhého v pořadí a tím pádem přesyceností akademických pracovníků našim výzkumem, nemohli jsme přistoupit k dalšímu důležitému kroku: srovnat mezi sebou výsledky obou verzí. Přivedlo nás to na myšlenku připravit dotazník „dva v jednom“.

Dotazníky dva v jednom nalezneme od 70. let 20. století. Obdobnou podobu má i dotazník *School Climate Profil* Charlese F. Ketteringa (Howard, Howell, Brainard, 1987, s. 55–71). Charakteristické pro tento výzkumný nástroj je, že se nemění formulace položek a k posuzování je použita stejná čtyřstupňová škála s deskriptory téměř nikdy, občas, často, téměř vždy, avšak je uvedena u aktuální verze instrukcí „co je“ a u preferované verze, „co by mělo být“. V kvalifikační práci Schermanové (2002) jsme objevili další sloučenou podobu dotazníku pod názvem *School Climate Questionnaire*. Autorka pro aktuální verzi použila čtyřstupňovou škálu, a to rozhodně souhlasím, souhlasím, spíše nesouhlasím, rozhodně nesouhlasím, ale pro preferovanou verzi zvolila čtyřstupňovou škálu – žádná změna nutná, je potřeba mírné zlepšení, je zapotřebí velké zlepšení, naléhavé a okamžité zlepšení je zapotřebí.

2.7.2 Pilotáž dotazníku „dva v jednom“

Dotazník „dva v jednom“ čítá pět dimenzí jako dotazníky aktuální a preferované verze. Pro ověření jsme rozdělili dotazník na tři sloupce. V prostředním sloupci je znění položek. V pravém sloupci, nazvaném aktuální stav, je použita čtyřstupňová škála – rozhodně souhlasím, spíše souhlasím, spíše nesouhlasím a rozhodně nesouhlasím. Levý sloupec nazvaný preferovaný stav má škálu – není nutná změna, je třeba mírná změna, je třeba velká změna a je nutná úplná změna.

Pilotáž dotazníku „dva v jednom“ proběhla se 39 respondenty. Jedná se o 27 % oslovených respondentů. Považujeme proto výsledky jen za orientační. V popisných statistikách jsme se zaměřili na vypočítání průměrů:

- za celý dotazník (aktuální a preferovanou verzi zvlášť) – tzv. celkový index percepce,
- za oblasti: chování akademických pracovníků, chování vedení pracovišť, chování vedení fakulty – tzv. dílčí indexy percepce (celkem tedy tři), jež odpovídají struktuře baterií otázek v dotazníku,
- za jednotlivé položky (34), kde nás zajímaly i směrodatné odchylky, mediány, modusy.

Při posuzování hodnot u položek, oblastí i celého dotazníku organizačního klimatu akademickými pracovníky jsme navrhli následující hodnocení. Zjištěné průměrné výsledky jsme rozložili do intervalů, kterým jsme přiřadili charakteristiky organizačního klimatu a jeho součástí: 1,00–1,50: příznivé; 1,51–2,50: spíše příznivé; 2,51–3,00: spíše nepříznivé; 3,01 a výše bylo již nepříznivé. Hodnoty směrodatné odchylky oscilují kolem hodnoty 1,0.

Z popisných statistik vyplynulo, že u dotazníku, kterým se sledoval aktuální stav, vyšel vyšší index percepce (2,69) než u dotazníku zaměřeného na stav preferovaný (1,77). V této souvislosti je nutné sdělit, že čím nižší hodnota se objevuje u indexu percepce dotazníku aktuálního stavu, tím lépe. Všechny škály nabývají hodnot od 1 do 4. Nízké hodnoty na škále znamenají příznivé hodnocení, vysoké spíše nepříznivé. Je tedy patrné, že index percepce za aktuální stav celého dotazníku vypovídá o spíše nepříznivém klimatu, avšak u preferovaného stavu můžeme hovořit o spíše příznivém klimatu. Znamená to, že respondenti by preferovali pozitivnější klima. Obdobné je i hodnocení jednotlivých dimenzí aktuálního stavu. Nejvyšší index byl nalezen u chování akademických pracovníků (2,75), potom chování vedení fakulty (2,66) a chování vedení pracovišť (2,62). Všechny tyto hodnoty tedy dokazují spíše nepříznivé

zjištění. Zaměříme-li pozornost na hodnocení oblastí preferovaného stavu, nejvyšší index se objevuje u oblasti chování vedení pracovišť (1,84), následují oblast chování akademických pracovníků (1,77) a oblast chování vedení fakulty (1,71). Hodnoty oblastí i jejich pořadí se u obou dotazníků liší.

Z hlediska položek dotazníku zkoumajícího aktuální stav se pohybovaly nejvyšší průměry v intervalu 3,03–3,44. Bylo jich celkem šest (položky č. 5, 8, 9, 10, 11, 18):

- Položka 5: Mám pozitivní vztah ke své práci na fakultě.
- Položka 8: Mám zájem o prohlubování své kvalifikace.
- Položka 9: Rád/a diskutuji se svými kolegy o problémech, které souvisejí s mým odborným zaměřením.
- Položka 10: Ve své práci mohu plně využít své schopnosti.
- Položka 11: Dobře odvedená práce mě motivuje k dalším výkonům.
- Položka 18: Vedení pracoviště (katedra, ústav) sleduje pracovní zátěž pracovníků spojenou s vědeckovýzkumnou činností.

Nejnižší průměr byl 2,15 u položky č. 14: Nestačím se připravovat na výuku z důvodu mnoha pracovních povinností. Nejvyšší průměry položek u dotazníku preferovaného stavu byly v intervalu 2,08–2,00 (položky č. 15, 13, 12, 4, 3):

- Položka 15: Většinu pracovní doby se zabývám administrativou.
- Položka 13: V práci mám dostatek času na vědecko-výzkumnou činnost.
- Položka 12: Většina mých kolegů na pracovišti (katedra, ústav) patří mezi uznávané odborníky.
- Položka 4: Mezi akademickými pracovníky fakulty se vyskytují časté konflikty.
- Položka 3: V našem pracovním kolektivu funguje efektivní pracovní komunikace.

Nejnižší průměr 1,38 byl naměřen u tří položek, a to č. 5, 8, 11):

- Položka 5: Mám pozitivní vztah ke své práci na fakultě.
- Položka 8: Mám zájem o prohlubování své kvalifikace.
- Položka 11: Dobře odvedená práce mě motivuje k dalším výkonům.

Z přehledu je zřejmé, že se položky většinou neopakují, což ale neplatí pro položky č. 5 a č. 8, které v aktuální verzi patří mezi položky s nejvyšším průměrem, naopak v preferované verzi mají průměr nejnižší. Výsledky obou dotazníků byly korelovány při využití t-testu pro závislé vzorky. Na hladinách významnosti 0,05 i 0,01 byl zjištěn statisticky významný rozdíl (0,93). Předpokládali jsme, že míra odlišnosti mezi aktuálním stavem a preferencemi může signalizovat problém. Může vyjádřit napětí mezi tím, co je a jaké by to mělo být (jaké bychom si to přáli). Zajímavé je, že v našem případě jsme sice zaznamenali odlišnosti ve výsledcích měření aktuálního a preferovaného stavu organizačního klimatu, avšak u dotazníku preferovaného stavu respondenti sdělili, že buď není nutná změna, anebo je třeba mírná změna. Vyjádřili spokojenost s daným stavem věcí. Napětí mezi realitou a preferencemi nebylo zvýšeno, nýbrž sníženo. Část dotazníku zaměřená na preferovaný stav se ukázala k části dotazníku orientované na aktuální stav jako kontrolní (lži skóre), potvrzující či zpřesňující.

2.7.3 Závěrem

Vzhledem k malé návratnosti dotazníků není možné s výsledky příliš pracovat. Při vyhodnocování pilotáže se objevila některá zjištění, ale i nové otázky. Pozitivním zjištěním je minimalizace rozdílných významů formulovaných položek při reformulaci aktuální verze v preferovanou verzi. Otázkou však zůstává, jestli volit stejné škály pro obě verze, jako C. F. Kettering, či pracovat se škálou V. Schermanové, která ale není stavová, nehodnotí stav, ale změnu. Pozitivní se rovněž ukázala shodná návratnost a časová úspora pro respondenty i výzkumníky díky verzi „dva v jednom“. Ovšem vyskytly se také otázky. Má význam časový odstup mezi distribucí preferované verze a aktuální verze dotazníku? Jak se vyrovnat s nízkou návratností při realizaci výzkumu?

2.8 Porovnání výsledků testů hodnocených člověkem a hodnocených počítačem

Josef Budík, Vladimír Nulíček

Tlak na zlepšení výsledků vzdělávání studentů roste po celém světě. Výukové postupy a techniky zkoušení pomáhají utvářet studijní zkušenosti a zvýšit motivaci a úspěch studentů. Ke zlepšování výuky může pomoci, obdobně jako v jiných oborech, týmová práce, výzkum a uplatňování výsledků výzkumu v praxi.

Mezi pedagogy se diskutuje mimo jiné o tom, zda je vhodnější nějaká metoda počítačové podpory zkoušení, nebo zda je lepší zkoušení realizované pedagogem. Pedagogy zajímá, jaké výsledky dosáhli při zkoušení jejich studenti a také, jestli a jak by měli změnit metody zkoušení a otázky v testech. Ne vždycky se ale na konci semestru dostanou k tomu, aby výsledky analyzovali.

Cílem tohoto příspěvku je prezentování analýzy výsledků zkoušení více než stovky studujících v jednom předmětu jednoho ročníku bakalářského studia na jedné z českých univerzit a diskuse, jakým způsobem by měli vysokoškolští pedagogové prohlubovat své přístupy k prověřování znalostí studentů.

2.8.1 Materiál a metody

Předkládaný příspěvek se zabývá výzkumem jedné součásti pedagogické práce na univerzitě a tou je zkoušení a testování znalostí studujících. Zájem o problematiku pedagogického výzkumu charakterizuje fakt, že k dotazu na „pedagogical research“ bylo v databázi ProQuest nalezeno 7 426 záznamů o vědeckých textech a dalších odborných pojednáních publikovaných v roce 2013, zatímco v roce 1993 stejná databáze uvádí pouhých 308 záznamů. V současnosti jsou mezi publikovanými výsledky také příspěvky přednesené na mezinárodních odborných konferencích.

Systémovým přístupem ke vzdělávání, především distančnímu, se zabývali Bashel a Córdoba-Pachón (2014) proto, že informační a komunikační technologie (ICT) se neustále zdokonalují a rozšiřují do různých oblastí lidské činnosti. Vysoké školy po celém světě používají tyto technologie, které některým z nich pomáhají také získat mezinárodní prestiž, stejně jako zvýšit počty studujících prostřednictvím výuky založené na ICT. Nicméně, úspěšná realizace distančního vzdělávání pomocí informačních a komunikačních technologií přináší řadu problémů. Patří mezi ně problémy organizační i technické. Podle autorů by systémový přístup k distančnímu vzdělávání mohl pomoci identifikovat a řešit problémy s ohledem na studenty, zlepšit přístup ke vzdělání a kvalitu vyučovaných programů.

K tématu integrace využívání informačních a komunikačních technologií a dalších zdrojů s cílem dosáhnout přeměny způsobu, jakým se studující učí, napsal a na konferenci

publikoval příspěvek Palmeiro (2014). Řešil v něm využití Moodle platformy, práci s kopiemi historických dokumentů a videozáznamů rozhovorů s odborníky. Jejich propojením usiloval o zkvalitnění výuky. Zabýval se současně procesem průběžného hodnocení, které zahrnovalo sebehodnocení studentů i hodnocení výsledku procesu učení, které prováděl učitel.

O enormním významu komunikace poznatků se široce diskutuje. Senapathi (2011) ve svém článku zkoumá mechanismy pro šíření znalostí. Uvádí, že nejprve je třeba definovat, co je poznání. Pak může následovat diskuse o využití různých médií, prostřednictvím kterých mohou být znalosti šířeny. Předávání znalostí vždy existovalo v různých formách, jako jsou formální učení, firemní knihovny, odborná školení a mentoring, výuka nejlepší známé praxe, apod. Při dnešním širokému využívání informačních a komunikačních technologií (ICT) a internetu, není potřeba znalosti hledat jen v knihách, ale je možné získat je klepnutím na tlačítko a to z libovolného místa na Zemi (jsou technologická omezení, ale postupně mizí). Je ale stále naléhavější propracovávat systémy evaluace znalostí.

Tým autorů Shao-Hua, Pei-Chun a Zih-Chuan (2007) zkoumal rozdíly v hodnocení při různých způsobech bodování testů počítačem. Jeden ze závěrů, ke kterým studie dospěla, ukázal, že testy realizované počítačem dávají stejné výsledky jako testy bez podpory výpočetní techniky, tedy tradičně, s papírem a tužkou. Podle textu, který publikovali Maj a Veal (2010) mohou výsledky zkoušení ovlivnit také způsoby, kterými jsou znalosti při výuce strukturovány a prezentovány. Způsob prezentování může vést buď ke zhoršení, nebo ke zlepšení studijních výsledků posluchačů. Výstavba a struktura základních kamenů poznání je proto důležitým aspektem učení a hodnocení procesu. Autoři se zabývají především strukturováním znalostí. Ukázali značné potenciální pedagogické výhody tohoto přístupu.

Během období studia na vysoké škole se postupně rozvíjí více či méně široký rozsah všeobecných kompetencí příčně k jednotlivým vyučovaným předmětům, obsahu výuky a metodám vzdělávání. Aby bylo možné určit, jak progresivní získávání kompetencí se stane, zpracovali Morales-Fernandez, Trechera-Herreros a Castro-Freire (2014) studii k vývoji metodiky analýzy a hodnocení kompetencí. Za tímto účelem vznikl a byl ověřen dotazník specificky se vztahující ke třinácti vybraným obecným kompetencím. Výsledky po jeho vyhodnocení ukázaly významné rozdíly v kompetenčních profilech žáků v průběhu několika akademických let. V současnosti vyhodnotili jako nejrychleji se rozvíjející kompetence využívání informačních a komunikačních technologií, kvalitní verbální komunikaci, kvalitní písemnou komunikaci, perfektní interpersonální komunikaci a zájem o inovace.

Pro realizaci výzkumu je důležitá jeho metodika. Gavora (2000, s. 27) uvádí, že „při relačním výzkumu se ptáme, zda existuje vztah mezi zkoumanými jevy a jak těsný je tento vztah.“ Autoři předkládaného textu provedli vlastní výzkum. Vycházeli z faktu, že už byly publikovány články o využití informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání, technologie že mění způsoby vzdělávání a usnadňují cestu k získávání informací a znalostí. Ale že řada pedagogů si naopak občas posteskuje, že v souvislosti s rozvojem a dostupností informačních a komunikačních technologií vznikají problémy při zkoušení s kopírováním, fotografováním a vzájemným předáváním testů a v nich obsažených testových otázek. Tím že studenti znehodnocují práci pedagogů při tvorbě testů.

2.8.2 Diskuse a výsledky

Řada univerzit a vysokých škol obecně využívá interně různé informační systémy. Ty zpravidla obsahují i nějaký modul umožňující podporu zkoušení. Pokud takový modul nemají, existují na webech zdarma funkce podporující šíření znalostí a jejich testování. Proto autoři realizovali výzkum, který má ukázat souvislosti mezi hodnocením znalostí studujících a způsobem jejich testování. Sběr výzkumných dat proběhl po ukončení kurzu, který měl trvání jeden semestr výuky na jedné ze soukromých univerzit a hodnocení znalostí jednotlivých studentů jsou ukládány do univerzitního informačního systému.

Proto není v textu příspěvku uvedena žádná identifikace skupiny studujících a je nutné zdůraznit, že nešlo o skupinu z univerzity, za kterou jsme příspěvek zpracovali a poslali na konferenci. Cílem výzkumu bylo přispět ke zkvalitnění přístupu pedagoga k testování znalostí. Proto nejsou údaje o konkrétní skupině studujících relevantní. Nešlo ale o malou skupinu. Analýza se týkala výsledků zkoušení celkem 175 posluchačů, z nichž bylo 9 mužů a 166 žen. Posluchači se mohli rozhodnout, zda zkoušení z předmětu absolvují s využitím počítačového testovacího prostředí, nebo zda využijí možnost být zkoušeni pedagogem.

Celkově se 98 studujících (56 %) rozhodlo pro zkoušení učitelem a 75 studujících (42,8 %) se rozhodlo pro zkoušení počítačovým systémem. Ke zkoušení se nedostavili celkově dva studující (1 muž a 1 žena). Základní analýza byla zaměřená na průměrnou známku. Ukázala, že ženy měly horší známky při hodnocení počítačem a lepší při hodnocení pedagogem. Muži měli výsledek v obou variantách zkoušení stejný, jak ukazují průměrné známky na Tabulce 2.13.

Tabulka 2.13. Průměrné známky

Studující	Zkoušení počítačem	Zkoušení učitelem
Muž	1,50	1,50
Žena	1,55	1,38

Menší počet studujících mužů zhoršil, podle názoru autorů, vypovídací schopnost údajů z Tabulky 2.13 a eliminoval rozdíl ve výsledcích při porovnání obou způsobů zkoušení. Výsledek lze interpretovat tak, že ženám méně vyhovuje neosobní a strohá forma kladení otázek strojem, lépe komunikují s člověkem – zkoušejícím. Dalším důvodem pro lepší hodnocení pedagogem může být skutečnost, že studující z praxe (a to studující kombinované formy studia zpravidla jsou) může doplnit ke zkoušenému tématu zkušenosti z praxe a tím posunout zkoušení spíše na úroveň odborné rozpravy.

Zajímavým tématem pro analýzu může být otázka, zda se mění kvalita znalostí se změnou délky doby mezi termínem ukončení výuky a prvním možným termínem zkoušení. Zkoušení začínalo pro všechny stejně, se začátkem zkouškového období, „předtermíny“ nebyly vypisovány. Byly analyzovány výsledky tří studijních skupin kombinovaného studia a Tabulka 2.14 ukazuje výsledek. Studující zkoušení počítačem měli horší výsledky než studující zkoušení učitelem a delší doba mezi ukončením výuky a zkoušením umožnila delší a zřejmě i lepší přípravu na zkoušku. A podle výzkumu byla faktorem, který mohl vést k lepším výsledkům při zkoušení.

Tabulka 2.14. Průměrné známky ve vztahu k délce doby mezi ukončením výuky a začátkem zkoušení

Skupina	Doba mezi koncem výuky a zkouškou (dní)	Zkoušení počítačem	Zkoušení učitelem
A	14	1,49	1,05
B	14	1,54	1,37
C	1	1,86	1,64

Pro studující i pro pedagoga by mělo být podstatné, zda jsou jeho nároky na znalosti studujících optimální, zda není zkoušení málo náročné, nebo naopak příliš přísné. Zpětnou vazbu mu může dát přehled četnosti známek. Univerzity používají zpravidla čtyřstupňové, nebo šestistupňové hodnocení⁹. V Tabulce 2.15 je použito čtyřstupňové hodnocení.

Tabulka 2.15. Četnost známek

Známka	Počet
1	106
2	55
3	12

Z Tabulky 2.15 vyplývá, že hodnocení studujících bylo ve zkoumaném předmětu hodně mírné s výraznou převahou hodnocení „výborně“. Pro pedagoga z výsledku vyplývá, že by měl výrazně zpřísnit hodnocení.

2.8.3 Závěr

Poměrně velká část studujících (56 %) zvolila možnost být zkoušena pedagogem. To se ukázalo výsledně jako racionální rozhodnutí, protože výsledky zkoušení počítačem byly prakticky ve všech případech horší. Testování počítačem víc vyhovovalo mužům. Pro pedagoga může být využití počítače pro zkoušení cestou k větší objektivitě při hodnocení znalostí studujících, na druhé straně má méně příležitostí získat ke svým teoretickým znalostem některé aktuální poznatky z praxe.

⁹ Při čtyřstupňovém hodnocení znamená známka 4, že studující nevyhověl, při šestistupňovém znamená totéž stupeň F a hodnocení si studující mohou opravit. Proto v přehledu četnosti známek nefiguruje.

2.9 Problematika odpisovania a plagiátorstva v univerzitných podmienkách

Eleonóra Černáková, Lucia Palšová

Akademická pôda reprezentuje vedecko-vzdelávacie prostredie, v ktorom sa predpokladá vysoká úroveň dodržiavania etických pravidiel. Mnoho sa diskutuje o otázke plagiátorstva v akademickom prostredí, pretože práve ono by malo vychovávať a vzdelávať študentov k dodržiavaniu autorských práv iných a viesť k odsudzovaniu plagiátorstva. Škola zohráva dôležitú úlohu pri celkovom rozvoji osobnosti študenta. Funkcie školy sú nielen vzdelávacia, teda predat' vedomosti, zručnosti, ale hlavne rozvinúť a podporiť schopnosť premýšľať, rozhodovať sa, vyhľadávať a spracovávať informácie. V súčasnosti venujú vysoké školy zvýšenú pozornosť detekcii plagiátorstva záverečných prác študentov, pričom bol vytvorený a celoplošne zavedený Centrálny register záverečných prác (CRZP), tzn. systém porovnávania zhody autorského textu s už zaregistrovanými prácami. Možno konštatovať, že CRZP priniesol z hľadiska dodržiavania autorských práv v mnohých prípadoch pozitívnu zmenu v zlepšovaní dodržiavania publikačnej etiky. Dôvodom zlepšenia publikačnej etiky u študentov môže byť aj akási obava, že v prípade preukázania zhody im hrozí sankcia vyplývajúca z disciplinárneho poriadku. Na druhej strane sa však nachádzajú rôzne formy obchádzania a podvádzania systému tak, aby zhoda textu študenta bola čo možno najnižšia, čím sa systém odhaľovania plagiátorstva v týchto prípadoch stáva neúčinným. K odstráneniu by mohla prispieť dobrá znalosť etiky publikovania a citačných noriem zo strany študentov a výchovná činnosť počas celej školskej dochádzky, s dôrazom aj na výchovu budúcich učiteľov.

2.9.1 Cieľ a metodika

Cieľom príspevku je zhodnotenie akademickej etiky v oblasti plagiátorstva študentov Slovenskej poľnohospodárskej univerzity v Nitre. Dosiahnutie stanoveného cieľa je rozdelené na dosiahnutie parciálnych cieľov práce:

1. Analyzovať a zhodnotiť právnu úpravu a vnútorné predpisy týkajúce sa akademickej etiky v oblasti plagiátorstva študentov SPU v Nitre.
2. Zhodnotiť stav poznania problematiky plagiátorstva u študentov na SPU v Nitre. Cieľovou skupinou boli študenti 1. a 2 ročníka bakalárskeho – 48 študentov (FEŠRR) a študenti 1. a 2 ročníka a inžinierskeho stupňa – 64 študentov (FEM a FEŠRR).

Bola využitá metóda štúdia a analýzy školských dokumentov a zákonov a dotazník pre študentov; jeho výsledky boli spracované pomocou MS Excel.

Pri naplňaní 2. čiastkového cieľa boli overované nasledovné predpoklady:

1. študenti bakalárskeho štúdia budú mať nižšie povedomie o plagiátorstve na SPU v Nitre ako študenti inžinierskeho štúdia,
2. študenti, ktorí používajú plagiáty, nevedia, že im hrozia sankcie za porušovanie autorského práva,
3. študenti si myslia, že CRZP je dostatočným prostriedkom na eliminovanie

2.9.2 Teoretické východiská

Edukáciou sa formuje celá osobnosť človeka; vzdelávanie má za úlohu 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. Pri tom sú dôležité diagnostické kompetencie učiteľa a aj znalosť problematiky podvádzania študentov. 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 prechádzajú mnohými inováciami a aj vplyvom rozvoja IKT. Študenti sú často krát technicky zdatnejší ako učitelia, v tomto zmysle zneužívajú i dovolené technické zariadenia ako kalkulačky, mobilný telefón, počítač. Predpokladá sa, že učiteľ automaticky bude pôsobiť proti podvádzaniu žiakov a viesť ich k čestnému správaniu. Zabránenie podvádzaniu, následné odhalenie a reagovanie na takéto správanie je na samotnom učiteľovi (Uhráková, 2009). Zamedzenie odpisovania by práve malo dať objektívny obraz o zvládanom učive a podporovať kvalitu vyučovacieho procesu.

Odpisovanie a plagiátorstvo je 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 štádia výskumu, písania alebo zverejnenia práce, tlačenej aj elektronickej verzie (Skalka et al., 2009). Určite sa učitelia stretávajú s touto podobou podvádzania v školách v referátoch, esejach, protokoloch prípadne v projektoch študentov a musia na to reagovať – žiadať zverejňovanie autorstva myšlienok a zdôrazňovať autorské práva aj na produkty duševnej práce.

Študenti chápu odpisovanie ako správanie prestupujúce normy školy, ale zvyčajne ho chápu aj ako súčasť študentského života. Myslíme si, že v tejto oblasti je potrebné dôsledne vplývať, aby chápali odpisovanie ako podvod, ako prejav nemorálneho správania. Preto je nutné diskutovať so študentmi o princípoch morálky a morálnom konaní, o životných postojoch a hodnotách. 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. V najširšom slova zmysle rozumieme ňou náuku, vedu o mravnosti, resp. vedu o morálke (Višňovský, Kačáni et al., 2000). 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).

Pripomeňme ešte v čom môže tkvieť porušovanie akademickej čestnosti – je to vedomé umožnenie odpisovania inému študentovi počas skúšky, poskytnutie seminárnej, alebo

inej práce inému študentovi za účelom plagiarizovania, umožnenie inému študentovi predložiť akúkoľvek prácu v inom mene, klamanie pedagógovi za účelom získania lepšieho ohodnotenia výkonu, krádež testov, falšovanie podpisov na výkazoch alebo iných dokumentoch. Za podvádzanie (angl. *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, používanie neautorizovaných materiálov, požiadanie, aby niekto iný namiesto nás napísal nejakú úlohu, článok, esej, uvádzanie literárnych zdrojov v práci z 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 čomkoľvek z vyššie uvedeného. Možné dôvody uvedeného konania sú ignorácia čestnosti, zlý časový manažment, slabé študijné zručnosti, neprimeraná súťaživosť, agresívni rodičia (Pisomné práce, 2006).

Farková (2013) uvádza možnosti minimalizácie plagiátorstva. Je vhodné viesť motivačné činitele k tomuto nečestnému správaniu – *zo strany študenta* to môže byť tlak na výkon v škole, obavy z nesplnenia očakávaní, osobnostná nezrelosť, systém hodnotenia prác, nezrelé postoje k výsledku práce, neznalosť základných pravidiel písania textov, klíma školy; ale aj *učitelia* niekedy využijú opisovanie – tam môže byť motiváciou tlak v odbore alebo na pracovisku, citačné indexy a impaktovanie, absencia psychosociálnej zodpovednosti osobnosti, systém odmeňovania, utilitarizmus, absencia sebaúcty a úcty k vede, celospoločenská klíma. Uvádza tiež, že plagiátorstvo študentov môže byť ovplyvnené aj učiteľovou osobnosťou a to zhovievavosťou k podvodníkom, nereagovaním učiteľa na zistené prípady plagiátorstva, učiteľ je technicky menej zdatný ako študent, neschopnosť učiteľa vyhodnotiť výstup z detekčného zariadenia (Farková, 2013). Zaujímavosťou je, že v Čechách existuje od roku 2010 oficiálny antiplagiátorský systém seminárnych prác Odevzdej.cz.

Je potrebné vidieť problém aj z druhej strany. Pri práci učiteľa je nevyhnutné správať sa k študentom korektne, využívať pedagogický takt a správať sa eticky. Feik uvádza, že osobne považuje nespravodlivé známkovanie na skúške zo strany učiteľa za rovnaký prehrešok ako podvádzanie pri skúške zo strany študenta (Feik, 2008).

Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre je v zmysle zákona č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov je verejnou vysokou školou. SPU v Nitre predstavuje vrcholnú vzdelávaciu, vedeckú ustanovizeň, pričom počas uskutočňovania a naplňania tohto poslania univerzita vykonáva vzdelávanie, výskum v súlade s právnymi predpismi a akademickou etikou. V posledných rokoch sa práve akademická etika, v oblasti plagiátorstva analyzuje v akademických kruhoch o niečo častejšie. Dôvodom je aj zavedenie systému odhaľovania a eliminovanie plagiátorstva pre študentov vysokých škôl. Problematika plagiátorstva na vysokých školách je zaradená pod ochranu autorských práv autorov prevažne školských diel. Základom ochrany a tvorby diel je Ústava SR č. 460/1992 Zb., ktorá problematiku ochrany tvorivej duševnej činnosti štruktúrne zaraďuje medzi základné práva a slobody, konkrétne medzi hospodárske, sociálne a kultúrne práva. V čl. 43 ods. 1 ustanovuje: „Sloboda vedeckého bádania a umenia sa zaručuje. Práva na výsledky tvorivej duševnej činnosti chráni zákon“. V nadväznosti na ústavné zmocnenie bol schválený zákon č. 618/2003 Z. z. o autorskom práve a právach súvisiacich s autorským právom (autorský zákon) v znení neskorších predpisov, ktorý

upravuje ochranu autorského práva vo vzťahu k školskému dielu. Špecifiká týkajúce sa školského diela, ktoré je vytvorené študentom vysokej školy pri plnení študijných povinností upravuje tiež zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (zákon o vysokých školách).

Školské dielo vzniká pri plnení študijných povinností, najmä pri tvorbe slovesného diela-písomného (napríklad seminárna práca, záverečná práca) alebo ústneho (napríklad prezentácia). Školské dielo obyčajne preukazuje schopnosť študenta vyjadriť svoj postoj k určitej odbornej téme, prípadne schopnosť odborne analyzovať a kompilovať diela rôznych autorov. Z tohto dôvodu prichádza pri tvorbe školského diela študentov často k použitiu iného diela autora. Takéto použitie má svoje legálne obmedzenia. Autorský zákon stanovuje, že dielo autora môže študent použiť s jeho súhlasom na základe licenčnej zmluvy alebo bez jeho súhlasu na základe *zákonnej licencie*, ktorej medze vymedzuje autorský zákon. Najčastejšie vyskytujúcim sa prípadom zákonnej licencie je citácia upravená v § 25 autorského zákona, ktorý stanovuje: „Bez súhlasu autora možno použiť krátku časť zverejneného diela vo forme citácie v inom diele, len na účel recenzie alebo kritiky tohto zverejneného diela alebo na vyučovacie účely, vedeckovýskumné účely alebo umelecké účely; použitie musí byť v súlade so zvyklosťami a jeho rozsah nesmie presiahnuť rámec odôvodnený účelom citácie. Pri citácii sa musí uviesť meno autora alebo jeho pseudonym, ak nejde o anonymné dielo, alebo meno osoby, pod ktorej menom sa dielo uvádza na verejnosti, ako aj názov diela a prameň. Za takéto použitie nevzniká povinnosť uhradiť autorovi odmenu.“ Na Slovensku sa formálnymi náležitosťami citácií zaoberá technická norma ISO 690 z mája 2012, ktorá však má len odporúčajúci charakter. Je obvyklé, že spôsob a ustálenú formu citácie školských diel určujú pre študentov často vnútorné predpisy jednotlivých vysokých škôl. Pri citovaní sa hodnotí etika citovania a technika citovania podľa č. 4 ods. 1 metodického usmernenia č. 56/2011 o náležitostiach záverečných prác, ich bibliografickej registrácii, uchovávaní a sprístupňovaní.

Práve pri tvorbe školských diel dochádza pomerne často k plagiátorstvu, teda k autorizovaniu cudzieho diela. Z pohľadu práva ide o vážne porušenie autorského zákona a zákona o vysokých školách. Použitím cudzieho diela sa v zmysle § 18 ods. 2 autorského zákona rozumie najmä vyhotovenie rozmnoženiny diela, verejné rozširovanie diela predajom alebo inou formou prevodu vlastníckeho práva, verejné rozširovanie diela nájmom alebo vypožičaním, spracovanie, preklad a adaptácia diela, zaradenie diela do súborného diela, verejné vystavenie diela, verejné vykonanie diela a verejný prenos diela. Z hľadiska detekcie plagiátorstva bol na vysokých školách v roku 2009 celoplošne zavedený Centrálny register záverečných prác záverečných, rigorózných a habilitačných prác, ktorého právnu úpravu stanovuje § 63 ods. 7 zákona o vysokých školách. V zmysle predmetného ustanovenia Ministerstvo školstva SR spravuje CRZP. Pred pripustením študenta k obhajobe záverečnej práce, rigoróznej práce alebo habilitačnej práce vysoká škola zašle túto prácu v elektronickej forme do CRZV a na základe informácie z CRZP overí mieru originality zaslanej práce. Zaslaná práca sa v CRZP uchováva spolu s menom a priezviskom autora a názvom vysokej školy, ktorá záverečnú, rigoróznú alebo habilitačnú prácu zaslala, po dobu 70 rokov odo dňa registrácie. Na základe zákonného zmocnenia §63 ods. 8 zákona o vysokých školách bolo za prevádzkovateľa centrálného registra záverečných prác určené Centrum vedecko-technických informácií SR. Ministerstvo školstva SR v nadväznosti na zákonné ustanovenie o CRZP vydalo v roku 2009 metodického usmernenia č. 14/2009, ktoré sa nahradilo metodickým

usmernením č. 56/2011 o náležitostiach záverečných prác, ich bibliografickej registrácii, uchovávaní a sprístupňovaní s účinnosťou od 1. septembra 2011. Metodické usmernenie bolo na jednotlivé vysoké školy implementované plošne prostredníctvom schválenia vnútorných predpisov jednotlivých vysokých škôl, čím sa efektívne zaviedol nástroj na eliminovanie a odhaľovanie plagiátov. Odhalenie plagiátorstva v konkrétnej záverečnej práci vyplýva až z následného preštudovania protokolu o originalite školiteľom, ktorý zároveň môže vyvodiť voči študentovi sankcie. Sankcie voči plagiátorovi na vysokých školách môžu mať rôznu rovinu.

Ako už bolo viackrát spomenuté, použitie plagiátov študentmi vysokých škôl má právny ako aj etický rozmer. Práve etický rozmer sa v súčasnosti pomerne často diskutuje na pôdach vysokých škôl, pričom tieto po vzore zahraničných vysokých škôl vydávajú etické kódexy, v ktorých je vyjadrená etika publikovania a aj sankcie, ktoré hrozia študentom, ako aj vedecko-výskumným pracovníkom pri ich nedodržovaní. Aj keď z pohľadu etiky sú sankcie skôr mimoprávne, napríklad vylúčenie zo študentskej obce, poukazovanie na neetické správanie sa, tieto nie sú dostatočne účinné, pretože plagiátorstvo sa na slovenských vysokých školách medzi študentmi ospravedlňuje dokonca berie ako bežné študentské správanie sa pri plnení študentských povinností. V súvislosti s celoplošným uplatňovaním etických noriem na vysokých školách SR boli Slovenskou rektorskou komorou vydané dva dokumenty:

- Opatrenia na odstránenie plagiátorstva pri spracovaní a prezentovaní bakalárskych, diplomových a dizertačných písomných prác – ide o veľmi stručné opatrenie, ktorým Slovenská rektorská konferencia usmerňuje vysoké školy v tom, ako postupovať pri odstraňovaní plagiátorstva v školskom diele. Opatrenie vymedzuje jednak:
- morálna zodpovednosť každého študenta pri spracovaní školského diela – študent podpíše čestné vyhlásenie študenta, že v práci bude uvádzať kompletne údaje (citácie) o použitých literárnych zdrojoch a ostatných informáciách, ktoré získal alebo mu boli poskytnuté,
- zodpovednosť vysokej školy pri vzdelávaní v oblasti ochrany autorského práva,
- zodpovednosť školiteľa (aj konzultanta, oponenta, komisií) pri predchádzaní plagiátorstva, v tom, že školiteľ permanentne kontroluje postupy spracovania školského diela,
- zavedením vnútorného sankčného systému školy pri odhalení plagiátorstva.

Etický kódex zamestnancov vysokých škôl (2006) – ide o vyhlásenie zamestnancov vysokých škôl, ktorým sa prihlasujú k etickým princípom vysokého školstva.

2.9.3 Právne a etické aspekty plagiátorstva na SPU v Nitre

Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre reaguje na zákonné zmocnenia úpravou vnútorných predpisov, pričom tieto sa problematikou akademickej etiky v oblasti plagiátorstva zaoberajú alebo priamo alebo odkazujú na zákonné, resp. podzákonné ustanovenia. V tomto smere možno vnútorné predpisy týkajúce sa danej problematiky, ktoré sa na SPU v Nitre prijímajú možno rozdeliť na:

- univerzitné opatrenia – vnútorné predpisy prijíma vedenie univerzity alebo Akademický senát SPU v Nitre obyčajne na návrh prorektora pre vedu a výskum resp. prorektora pre vzdelávaciu činnosť a ECTS,

– fakultné opatrenia – fakulty v rámci svojej kompetencie dopĺňajú niektoré opatrenia týkajúce sa akademickej etiky a plagiátorstva na jednotlivých fakultách SPU v Nitre (napr. v štatúte fakulty, disciplinárnych poriadkoch a pod.).

Univerzitné opatrenia – v roku 2009 bol v oblasti akademickej etiky a plagiátorstva prijatý dokument pod názvom Morálny kódex a plagiátorstvo. Tento kódex mal výchovný a informačný charakter a jeho ustanovenia sú primárne adresované vedecko-výskumným pracovníkom a okrajovo študentom. V zmysle čl. IV ods. 1 a 2 predstavuje plagiátorstvo ako zámerné použitie vedeckého, literárneho alebo výtvarného produktu, ktorý bol predtým zverejnený bez prehľadného označenia citovaním pôvodného autora s prípadným uvedením tohto produktu v úvodzovkách. SPU v Nitre uplatňuje princíp „nulovej tolerancie plagiátorstva“ v školských dielach. Čl. VI ods. 6 kódexu stanovuje, že za zjavné plagiátorstvo sa považuje minimálne 30 % zhoda textov, grafických, mapových a tabuľkových interpretácií s iným autorom, ktorého práce boli skôr publikované a boli použité doslovne alebo pozmenene vo výsledkoch, alebo bez citácií interpretovaných v literárnej rešerši.

Na druhej strane kontrolu vedeckých diel vykonáva SPU v Nitre vnútornými prostriedkami – na tento účel bolo zriadené Kontrolné stredisko SPU pri Slovenskej poľnohospodárskej knižnici. Žiaľ, práve vnútorná kontrola vedeckých diel na SPU v Nitre sa nerealizuje. Z kódexu vyplýva povinnosť každej fakulty zriadiť tzv. Etickú komisiu pre účely hodnotenia a posudzovania miery porušenia akademickej etiky a autorských práv pri spracovávaní kvalifikačných záverečných správ a publikačných výstupov. Možno konštatovať, že zriadenie etických komisií nebolo zatiaľ na žiadnej fakulte SPU v Nitre realizované. Z vyššie uvedeného vyplýva, že samotný dokument Morálny kódex a plagiátorstvo je koncipovaný vecne a mohol by napomôcť pri dodržiavaní pravidiel akademickej etiky, no jeho implementácia sa nerealizovala.

V súčasnosti je otázka akademickej etiky v oblasti plagiátorstva záverečných prác zaradená do niektorých dokumentov, a to konkrétne:

- *Smernica o záverečných a habilitačných prácach* 36/2013, účinná od 11. 2. 2013. Vo svojom čl. 2 ods. 2 nepriamo zakazuje plagiátorstvo, keď ustanovuje: Záverečná práca je samostatnou prácou študenta (autora); každá záverečná práca musí byť originálna, nesmie neoprávnene zasiahnuť do práv alebo právom chránených záujmov tretích osôb, najmä nesmie porušovať práva duševného vlastníctva tretej osoby alebo neoprávnene nakladať s utajovanými skutočnosťami alebo osobnými údajmi, dôvernými informáciami či obchodným tajomstvom tretej osoby. Za záverečnú prácu považuje smernica školské dielo v zmysle zákona o vysokých školách. Čl. 6 smernice sa zaoberá použitím citácie a bibliografickými odkazmi v záverečnej práci, pričom vo veľkej miere reflektuje na metodické usmernenie 56/2011.
- *Publikačná etika* – dokument je vo vzťahu k akademickej etike v oblasti publikovania koncipovaný pomerne všeobecne a je možné podradiť mu každé školské dielo. Zároveň dokument uvádza aj povinnosť autora uviesť v zozname bibliografických odkazov všetky použité pramene. Nad rámec zákona, zaväzuje autora uvádzať aj také dielo, ktoré autor v práci necituje ani neparafrázuje, ale preštudoval ho v súvislosti s prípravou práce, tzn. že jeho obsah autora práce vedome alebo nevedome ovplyvnil. Význam dokumentu spočíva aj v definovaní publikačnej (citačnej) etiky,

ide o *morálnu povinnosť autora* vedeckej/odbornej práce uviesť práce, na ktoré bezprostredne a vedome nadviazal, resp. z ktorých čerpal; odlíšiť zreteľne výsledky svojej práce a práce iných; citovať, avšak necitovať „špekulatívne“. Dokument má vecný charakter, no možno mu vyčítať absenciu efektívneho sankčného postihu za jeho porušenie. Domnievame sa, že v prípade, ak autor nepociťuje hrozbu sankcie, nie je vo veľkej miere motivovaný k striktnému dodržiavaniu schválenej publikačnej etiky. V tejto súvislosti možno za negatívne uviesť, že implementácia publikačnej etiky nie je zaradená ani do stratégie prijatej v roku 2008 pod názvom Dlhodobý zámer Slovenskej poľnohospodárskej univerzity v Nitre na roky 2008–2015.

- *Dodržiavanie povinností študentov*, vrátane zákazu plagiátorstva ustanovujú všeobecne vnútorné predpisy SPU v Nitre, a to konkrétne v čl. 28 odst. 2, písm. a) a b) Študijného poriadku SPU v Nitre, ktoré ustanovuje, že povinnosťou študenta je dodržiavať Štatút SPU a fakulty a Študijný poriadok SPU a fakulty a relevantné vnútorné predpisy a plniť si študijné povinnosti v súlade so svojim študijným programom; osobitné ustanovenie sa týka študentov III. stupňa štúdia upravené v čl. 40 odst. 3 písm. a) a b); a v čl. 22 odst. 5 Štatútu SPU v Nitre, v ktorom sa ustanovuje, že študent je povinný dodržiavať vnútorné predpisy univerzity a jej súčastí.
- *Disciplinárny poriadok SPU v Nitre*: Kľúčový vnútorný predpis, ktorý postihuje tento typ nezákonných činností je Disciplinárny poriadok SPU č. 10/2011, pričom upravuje disciplinárne konanie študentov študujúcich na všetkých stupňoch vo všetkých formách štúdia, ktoré uskutočňuje SPU alebo niektorá z jej fakúlt. Disciplinárne konanie sa viaže na porušenie právnych predpisov alebo vnútorných predpisov univerzity alebo jej súčastí alebo verejného poriadku. Za disciplinárne opatrenie ukladá disciplinárny poriadok: pokarhanie, podmienkové vylúčenie zo štúdia a pri zvlášť závažnom priestupku vylúčenie zo štúdia.

Fakultné opatrenia sa realizujú na jednotlivých fakultách individuálne. V rámci vnútorných predpisov dostupných na webových stránkach jednotlivých fakúlt SPU v Nitre možno konštatovať, že jednotlivé fakulty majú prijaté vnútorné predpisy zaoberajúce sa študentskými povinnosťami, a to konkrétne: štatút fakulty; študijný poriadok fakulty; disciplinárny poriadok fakulty. Všetky uvedené dokumenty obsahujú ustanovenia týkajúce práv a povinností študentov, pričom predmetné ustanovenia kopírujú vnútorné predpisy SPU v Nitre. Ani jedna z fakúlt neustanovuje vo svojich vnútorných predpisoch povinnosti, prípadne usmernenia týkajúce sa akademickej etiky v oblasti plagiátorstva. Pokiaľ ide o disciplinárne poriadky, fakulty FEŠRR, TF a FAPZ odkazujú na použitie disciplinárneho poriadku SPU v Nitre. Fakulty FBP a FEM majú síce upravený vlastný disciplinárny poriadok, tento však v prevažnej miere kopíruje disciplinárny poriadok SPU v Nitre. Jedným z mála rozdielov je práve spresnenie disciplinárneho priestupku – plagiátorstva (čl. 3 odst. 2 disciplinárneho poriadku FEM ako aj FBP), v ktorom je ustanovené, že disciplinárny priestupok je „privlastňovanie si školskej práce iného autora, vydávaním za originál (plagiátorstvo)“. Napriek tomu, že fakulty na rozdiel od univerzity podávajú konkrétnejšiu úpravu disciplinárneho priestupku plagiátorstva, nie je daná úprava dostatočná. Je teda možno konštatovať, že SPU v Nitre, prípadne samotné fakulty by mali vymedziť pojem plagiátorstva v zmysle súčasnej akademickej etiky. Fakulta FZKI nebola do hodnotenia zaradená nakoľko nemá na web stránke vnútorné dokumenty

fakulty k dispozícii. Významnosť akademickej etiky reflektuje vo svojich vnútorných dokumentoch len Technická fakulta. Cieľom je rozpracovať Etický kódex Technickej fakulty SPU v Nitre, ako dokument, ktorý bude presne vymedzovať uplatňovanie morálnych hodnôt, princípov a noriem s cieľom rozvíjať korektné medziľudské vzťahy a dobrú pracovnú atmosféru na základe osobného presvedčenia a platnej legislatívy.

2.9.4 Zhodnotenie plagiátorstva študentmi SPU v Nitre

Z dotazníkového prieskumu vyplynulo, že problematikou akademickej etiky v oblasti plagiátorstva je dôležité sa na akademickej pôde intenzívne zaoberať. Vo vybranej prieskumnej vzorke sme overovali výskumné predpoklady, pričom výsledkom bolo:

- Úroveň povedomia týkajúca sa plagiátorstva je takmer rovnaká u študentov bakalárskeho ako aj inžinierskeho stupňa.
- Väčšia časť študentov, ktorí používajú plagiáty, nevie, že im hrozia sankcie za porušovanie autorského práva. Z vybranej skupiny študentov, ktorí vedia, že im za plagiátorstvo hrozí sankcia, je rovnaký počet takých, ktorí používali plagiáty a ktorí plagiáty nepoužívali.
- Študenti nepovažujú CRZP za dostatočný prostriedok na eliminovanie plagiátorstva na SPU Nitre.

Z dotazníkového prieskumu vyplynula skutočnosť, že študenti majú nízke povedomie týkajúce sa akademickej etiky v oblasti plagiátorstva. Táto skutočnosť vyplýva jednak s nedostatočného informovania študentov ohľadne plagiátorstva a slabého sankčného systému a jednak z nedostatočnej motivácie študentov pracovať samostatne a kvalitne. Jeden z mála systémov, ktorého cieľom je detekcia plagiátorstva a jeho prevencia je Centrálny register záverečných prác. Za pozitívum možno uviesť, že CRZP pracuje celoplošne na všetkých vysokých školách na Slovensku, na druhej strane z dotazníkového prieskumu vyplynulo, že študenti sa snažia tento systém skôr oklamať, aby ich zhoda originality, bola čo najnižšia, a preto považuje viac ako polovica opýtaných študentov CRZP za nedostatočný nástroj na elimináciu plagiátorstva. S takýmto názorom možno súhlasiť, nakoľko CRZP je technické zariadenie, ktorého úlohou je síce detekovať plagiátorstvo, na druhej strane nijakým spôsobom nezvyšuje povedomie akademickej etiky v oblasti plagiátorstva. Napriek existencii vnútorných predpisov SPU, ktoré sa priamo alebo nepriamo venujú danej problematike, ich implementácia sa zdá byť neefektívna, pretože aj keď takmer polovica opýtaných študentov vie, že dokument Etika publikovania existuje nemajú vedomosti o jej obsahu. Situácie je rovnaká aj v oblasti sankcií za porušenie plagiátorstva, pretože študenti nevedia či a aké sankcie im hrozia za plagiát. Na základe uvedeného navrhujeme, aby sa dokument „Etika publikovania“ stal záväzným dokumentom pre všetky fakulty SPU a pre všetky školské diela, pričom v dokumente by sme navrhovali doplniť časť týkajúcu sa sankčného postihu, nakoľko Disciplinárny poriadok SPU v Nitre a disciplinárne poriadky fakúlt nemajú jasne stanovené skutkové podstaty plagiátorstva. Fakulty SPU by boli zároveň povinné mať dokument k dispozícii na svojich webových stránkach a fyzicky k dispozícii na študijných oddeleniach. V tejto súvislosti navrhujeme tiež dôslednejšie uplatňovanie postihov pri zistení plagiátorstva. Z dôvodu zlepšenia povedomia týkajúceho sa plagiátorstva je tiež nevyhnutné zapojiť zodpovednosť všetkých pedagógov pri prevencii a odhaľovaní plagiátorstva. Každý pedagóg by mal vyvodzovať zodpovednosť za plagiátorstvo voči

každému napísanému školskému dielu a motivovať študentov pri písaní diel dodržiavať etiku publikovania. Nakoľko dôvodmi používania plagiatov je okrem iného uľahčenie si práce, nedocenenie originálnych diel študentov, práca pedagóga voči študentom je o to významnejšia, aby motivovala študentov tvorivo a originálne pristupovať k písaniu, resp. prezentovaniu práce a aby študent zvýšil svoju individuálnu zodpovednosť, keď sa bude rozhodovať či použije alebo nepoužije plagiat.

2.9.5 Záverom

Dodržiavanie etických pravidiel je v akademickom prostredí hlavným predpokladom zabezpečenia kvalitného vysokoškolského štúdia. Moderná doba so sebou však prináša rýchly životný štýl zameraný skôr na uspokojenie materiálnych potrieb, čo sa premieta aj do názorov a postojov súčasných študentov. Plagiátorstvo v tomto smere síce nezohráva najdôležitejšiu úlohu, ale jeho rozširovanie až akceptácia zo strany študentov len potvrdzuje uvedené konštatovanie. Vysoké školy v tomto smere zohrávajú kľúčovú úlohu, pretože práve na tomto stupni sa študenti často stretávajú s ochranou autorského práva a etikou publikovania. Hlavným cieľom bolo zhodnotiť akademickú etiku v oblasti plagiátorstva študentov Slovenskej poľnohospodárskej univerzity v Nitre. Za hlavné metódy sme si zvolili metódu analýzy dokumentov a metódu dotazníkového prieskumu určeného pre vybraných študentov bakalárskeho a inžinierskeho stupňa na SPU v Nitre. Z výsledkov príspevku vyplynulo, že študenti nemajú dostatočné povedomie týkajúce sa akademickej etiky v oblasti plagiátorstva. K používaniu plagiatov pri písaní seminárnych/záverečných prác ich motivuje predovšetkým nevyvodzovanie zodpovednosti pedagóga za použitie plagiatu, nedostatočná motivácia študentov k vytváraniu originálnych a kvalitných prác ako aj slabé povedomie týkajúce sa etiky publikovania. Zavedený systém CRZP nepovažujú študenti za dostatočnú ochranu pri eliminácii plagiátorstva. Za hlavný nedostatok CRZP považujú študenti to, že systém sa dá pomerne ľahko „oklamať“, pretože nereaguje na parafrázované myšlienky, dokonca ani zmenený text, rovnako nereaguje na preklady textov z cudzieho jazyka, prípadne na text napísaný inou osobou ako osobou autora. Študenti SPU považujú za najlepší spôsob predchádzaniu plagiátorstvu zvýšenie povedomia týkajúceho sa plagiátorstva v rámci širšej verejnosti a viac informácií od pedagógov. Nakoľko SPU v Nitre disponuje kvalitnými dokumentmi, ktorých implementácia nie je dostatočná, navrhujeme, aby sa dokument „Etika publikovania“ stal záväzným dokumentom pre všetky fakulty SPU a pre všetky školské diela, pričom v dokumente by sme navrhovali doplniť časť týkajúcu sa sankčného postihu; distribúciu predmetného dokumentu na všetky fakulty SPU v Nitre, dôslednejšie uplatňovanie postihov za zistené plagiátorstvo, zvyšovať zodpovednosť pedagóga pri motivácii študentov písať a prezentovať školské diela kvalitne a originálne.

„Dobrá škola by mala vychovávať k občianskym cnostiam, k slušnosti a čestnosti. Stačí sa opýtať absolventov dobrých západných škôl, nakoľko sa tam toleruje podvádzanie a odpisovanie, a o koľko vyššia je slovenská tolerancia voči nim – a tu je dôležitý spôsob výchovy k čestnému konaniu“ (Bútora, Križ, 2008). Pripomeňme hlavné argumenty proti nečestnému konaniu v školách (Písomné práce, 2006): pri podvádzaní sa nehrá podľa pravidiel, podvádzanie zraňuje iných ľudí, podvádzaním sa dá stratiť, ale aj nečestne získať (napr. skúška, doping), podvádzanie predstavuje slabosť charakteru, podvádzanie naruša vzťahy.

*A prečo nezačať prípadne prečo prestať podvádzať:
veda je o pravde a vyžaduje spoľahlivé informácie,
počas štúdia sa má formovať etické správanie,
vzdelávanie sa nemá redukovať na hodnotenie.*

2.10 Vztah mezi detekcí lži a sebe-monitorováním u studentů oboru ekonomika a management

Lenka Mynaříková

Z psychologické perspektivy je lhaní velmi komplexní fenomén, který závisí na řadě intra- a interpersonálních faktorů a je důležitý v mnoha aplikovaných oblastech. Jedna z možných typologií dělí lži podle jejich závažnosti (Vrij, 2011). Sociální lži říkáme denně, abychom ukázali sami sebe nebo své blízké v lepším světle nebo abychom druhé potěšili. Vážné lži se objevují často v průběhu vyšetřování trestných činů u podezřelých, svědků i obětí. Jiná typologie dělí lži podle míry modifikace pravdivé informace (Granhag, Vrij, 2005). Falsifikace jsou úplné lži, zcela odlišné od pravdy, distorze jsou drobnými odklony od pravdy a utajení, objevují se, pokud klamavě tvrdíme, že si něco nepamatujeme nebo nevíme.

Typické motivy pro lhaní jsou vyhýbání se trestu nebo ochrana druhé osoby před potrestáním, získání odměny nebo obdivu, vyhnutí se nepříjemné nebo trapné situaci a uchování tajemství (Gudjonsson, 1994). Podle konceptu označovaného jako „duping delight“ někteří lidé lžou, i když jim to nepřináší zjevný zisk – zažívají potěšení z klamání a z toho, že nejsou chyceni (Vrij, 2011). DePaulo et al. (1996) studovali deníkové záznamy univerzitních studentů a zjistili, že motivy pro lhaní lze kategorizovat do 3 dimenzí: lhaní pro dobro své nebo druhých, lhaní pro získání odměny nebo vyhnutí se trestu a lhaní z materiálních nebo psychologických důvodů.

Doložená frekvence lhaní se pohybuje mezi 1–2 lžemi denně až po 2 lži každých 10 minut (Hancock, Thom-Santelli, Ritchie, 2004). Respondenti ve výzkumu Hancocka, Thom-Santelli a Ritchieho (2004) přiznali, že běžně lžou v 14 % e-mailové konverzace, 27 % osobních interakcí a 37 % telefonních hovorů. Boon a McLeod (2001) dodávají, že za určitých okolností lidé považují lhaní za ospravedlnitelné a ačkoliv ve vztazích touží po upřímnosti, lžou partnerům o svém příjmu, úspěších, vzdělání nebo jiných sexuálních vztazích. Podle Lewise a Saarniho (1993) lžeme nejčastěji svým partnerům a rodinným příslušníkům. Naopak DePaulo a Kashy (1998) považují za častější lži cizím lidem. Frekvence lhaní může záviset i na typu vztahové vazby, která u nás převažuje. Nejistý typ attachmentu souvisí se lhaním cizím lidem, zatímco vyhýbavý typ vede k častějšímu lhaní intimním partnerům (Ennis, Vrij, Chance, 2008).

Pokud jde o genderové rozdíly, ženy říkají častěji lži zaměřené na druhé, aby neranily jejich city nebo nebyly příliš kritické. Naopak muži říkají častěji lži zaměřené na sebe, aby se ukázali jako schopnější nebo vzdělanější (DePaulo et al., 1996). Při výzkumu mezi studenty v České republice jsme však našli opačný vzorec (Mynaříková, 2012).

Genderové rozdíly by mohl vysvětlit například rozdílný výchovný přístup rodičů (Vrij, 2011). Dívky jsou častěji chváleny za projevování emocí a učí se projevovaly v obličeji méně známek lhaní, a tedy se i zlepšují v předstírání emocí, které necítí. Chlapci jsou vedeni k potlačování a neutralizování negativních emocí a stávají se tak schopnějšími v předstírání neutrálních pocitů, pokud se jim něco nelíbí nebo se jich něco dotýká.

Vývojové aspekty lhaní získávají na významu hlavně v souvislosti s morálním vývojem, teorií mysli nebo teorií attachmentu. Dovednost lhát se objevuje kolem dvou let věku (Reddy, 2007), kdy se dítě učí utajovat informaci, aby oklamalo druhé; složitější falsifikace se objevují později. Lhaní se děti učí především díky napodobování chování dospělých osob. Rodiče je často nabádají k prosociálním lžím ve zdvořilostních situacích, aby ochránily něčí city nebo zachovaly dobré sociální vztahy. Adekvátní užívání prosociálních lží se objevuje kolem čtvrtého roku. Lži předškolních dětí nejčastěji prozradí jejich verbální chování. Uchování konzistence mezi primární lží a jejím následným opakováním si osvojují děti až kolem sedmi let (Talwar, Murphy, Lee, 2007).

Kulturní rozdíly ve lhaní souvisejí s kulturní specifikou morálního usuzování. Fu, Lee, Cameron a Xu (2001) srovnávali koncepty lhaní mezi čínskými a kanadskými dětmi. Děti v Číně raději zalžou, aby pomohly celé skupině, i kdyby to ublížilo jednotlivci. Naopak kanadské děti spíše pomohou jednotlivci, i přes negativní dopad na celou skupinu. Mezi dospělou populací čínští studenti nepovažují za lhaní, pokud zapřou své vlastní dobré skutky, Kanadčané to za lež považují (Fu et al., 2001). Rozdílné koncepty lhaní reflektují dvě dimenze společnosti (Aune, Waters, 1994). V kolektivistické společnosti lidé spíše zalžou, aby pomohli členům své skupiny nebo svým rodinným příslušníkům, v individualistické spíše proto, aby ochránili své soukromí nebo city svých blízkých. V některých zemích, například v Ekvádoru, je také lhaní vnímáno jako výrazně negativnější jev než například v USA (Mealy, Stephan, Urrutia, 2007).

2.10.1 Detekce lži

Nejen oblast lhaní, ale také detekce lži získává stále výraznější zájem odborné i laické veřejnosti. Jedním z nejužívanějších způsobů detekce lži, který užíváme i v každodenním životě, je analýza verbálního a neverbálního chování. Lidé se obecně zaměřují a hodnotí neverbální projevy druhých, protože se jedná o důležitý aspekt komunikace a zdroj mnoha informací o myšlenkách a emocích komunikačního partnera (DeVito, 2008). Řada studií zkoumala roli emocí, kognice a kontroly chování při lhaní a úniku lží. Emoční arousal během lhaní může vést k dilataci zornic, zvýšenému tónu hlasu nebo častějším chybám v řeči (Ekman, 1996). Specifické emoce jako strach z odhalení, úzkost nebo vina mohou vést ke snížené frekvenci řeči, častější nepřímé řeči, odvracení pohledu nebo častějším pohybům nohou (DePaulo et al., 2003). Mohou se objevit i pocity jako je nadšení či naděje. Kognitivní nároky a tendence ke kontrole chování mohou způsobit další viditelné či slyšitelné změny ve verbálním i neverbálním chování lhoutelů. Na přesnost detekce lži mohou mít vliv různé aspekty, jako je rozmanitost v kvalitě a intenzitě chování, zkušenosti lhoutelů s toho, kdo se lež snaží odhalit či osobnostní charakteristiky.

Výzkumy neverbální detekce lži mezi profesními skupinami, jako policisté, vyšetřovatelé či příslušníci tajných služeb, i mezi laickou veřejností zpravidla poukázaly na nízkou přesnost detekce, která se pohybuje níže než náhoda (DePaulo et al., 2003; Vrij, 2004). Důvodů může být mnoho, například očekávání, že náš komunikační partner nám

bude sdělovat pravdu, nedostatek znalostí a zkušeností v oblasti detekce lži, zaměření na různé projevy chování, které se lhaním souvisejí pouze zdánlivě nebo u profesních skupin nedostatečný výcvik v rozlišování pravdivých a lživých výpovědí (Blair, Kooi, 2004). Ekman a O'Sullivan (1991) ve svém výzkumu našli skupinu respondentů, jejichž přesnost detekce lži byla daleko nad průměrem populace. Tyto respondenty označili jako tzv. „lie detection wizards“ a snažili se objevit společné charakteristiky pro tuto skupinu. Jiné studie ovšem našly značné metodologické problémy v celém výzkumu s wizarďy (Bond, 2008).

Výzkumy chování lhoucích osob a detekce lži mohou být obzvláště přínosné v oblasti forenzní psychologie nebo forenzních věd obecně. Psychologická podpora vyšetřování trestných činů může přinést výsledky v případech, kdy vyšetřovatelé potřebují rozlišit pravdivé a lživé výpovědi podezřelých nebo svědků. V případech, kdy není dostatek důkazů nebo věrohodných svědků, mohou mít vyšetřovatelé výraznější tendenci spoléhat se na intuici (Porter, ten Brinke, 2009). Chybná představa o pravdivosti výpovědi může pak snadno navést vyšetřování nesprávným směrem.

Klamání je však narůstajícím problémem i v oblasti lidských zdrojů, například při náboru zaměstnanců. Jeden ze tří uchazečů uvádí lživé informace o svém vzdělání, praxi nebo pracovní náplni (Dalton, Metzger, Wimbush, 1994). Neupřímnost uchazečů o zaměstnání při výběrovém řízení přímo souvisí s neefektivním chováním na pracovišti, jako je absentismus, zneužívání návykových látek, disciplinární problémy a další projevy, které mohou být pro organizaci velmi finančně náročné (Dalton, Metzger, Wimbush, 1994; Tesser, Millar, Moore, 1988; Meier, Short, 1982). Pokud jde o přesnost detekce lži během výběrových řízení, pouze jedna studie se věnovala přímo této oblasti (Kraut, Poe, 1980). Lhaní stávajících zaměstnanců, například manažerů, může mít destruktivní vliv na další pracovníky i na atmosféru podniku - může vést ke ztrátě důvěryhodnosti, neschopnosti delegovat úkoly nebo hodnotit efektivitu práce (Bourque, 2000).

2.10.2 Detekce lži a sebe-monitorování

Někteří lidé se snaží zachovávat konzistenci mezi svými postoji a skutečným chováním, jiní se snaží přizpůsobovat a vyvolat vždy takový dojem, který se hodí ke konkrétní situaci. Snyder (1974) zkoumal rozdíly mezi veřejným a soukromým self a vytvořil koncept označovaný jako self-monitoring neboli sebe-monitorování (dále SM). Ovlivňuje plánování a provádění klamných nebo pravdivých sebe-prezentací a také má vliv na přesnost hodnocení chování druhých lidí. Lidé s vysokou úrovní SM se zajímají o vhodnost svého sociálního chování pro danou situaci a jsou citliví na verbální i neverbální chování druhých. Snaží se kontrolovat a regulovat své chování a sebe-prezentaci vzhledem k dosažení svých cílů. Volí slova a chování, která jim pomáhají utvářet určitý dojem a ne reflektovat jejich vnitřní stav. U lidí s nízkou úrovní SM naopak jejich veřejné self přesně odráží postoje a pocity a nemění se v závislosti na situaci.

Citlivost na verbální a neverbální chování, která umožňuje lidem s vysokou úrovní SM kontrolovat a regulovat vlastní projevy, ovlivňuje i způsob, jakým jsou vnímáni okolím (Snyder, 1974; Long, Dobbins, 1992). Lidé s vysokou úrovní SM jsou také dovední v odhalování různých taktik v oblasti impression managementu. Dále jsou lepší ve lhaní, protože jejich lži bývají odhaleny méně často než lži osob s nízkou úrovní SM (Miller, deTurck, Kalbfleisch, 1983). Výzkum detekce lži a přesnosti svědeckých

výpovědi naznačuje, že lidé s vysokou úrovní SM jsou přesnější v detekci lži (Aamodt, 2006; Hosch, et al., 1984; Ickes, Barnes, 1977). Možné vysvětlení souvislosti mezi SM a přesností detekce lži může vycházet z tendence osob s vysokou úrovní SM užívat více sebe-prezentujících a na druhé zaměřených taktik impression managementu, projevovat více verbálních i neverbálních způsobů chování, a tudíž mohou mít i lepší dovednost v maskování lži a identifikaci lživého chování druhých.

2.10.3 Metodologie výzkumného šetření

V tomto výzkumu se zajímáme o dovednost respondentů detekovat lež skrze pozorované chování a o možnou souvislost mezi přesností detekce pravdy a lži a mírou sebe-monitorování. Sebe-monitorování pomáhá mimo jiné studentům ve vzdělávacím procesu při dosahování lepších studijních výsledků i při regulaci chování. Současně však také ovlivňuje interpersonální kontakt, sociální a emocionální inteligenci a v neposlední řadě některé výzkumy naznačují, že souvisí také s dovedností detekovat lež. Sebe-monitorování i detekce lži mohou být cennými faktory v oblasti managementu. Například manažeři s vysokou mírou sebe-monitorování a vyšší přesností detekce lži bývají ve své profesi úspěšnější (Long, Dobbins, 1992).

Výzkumu se zúčastnilo 161 respondentů (věk 19–25, $M = 21,4$, $SD = 1,16$), 80 mužů a 81 žen. Jednalo se o studenty vysoké školy studující obor ekonomika a management. Výzkumu se účastnili dobrovolně bez nároku na odměnu.

Respondenti měli za úkol posoudit pravdivost výpovědí osob na videozáznamech, pořízených při vyšetřování trestných činů. Konkrétně se jednalo o 21 záznamů (12 s pravdivou výpovědí a 9 lživých), představujících 8 různých podezřelých (z toho 6 mužů, 2 ženy). Pozice kamery se měnila, některé záznamy ukazovaly pouze tvář či horní polovinu těla, jiné zabíraly celou scénu včetně vyšetřovatele, dalších osob a prostředí. Vybrány byly takové případy, u nichž byly jasné důkazy o pravdivosti nebo lživosti výpovědi. Respondenti obdrželi následující instrukci: „Uvidíte sadu videozáznamů, ve kterých různé osoby podávají výpovědi týkající se spáchání trestných činů. Každý záznam je celou dobu pravdivý nebo celou dobu lživý. Po zhlédnutí každého záznamu poznačte do předložených formulářů, zda osoba na záznamu říká pravdu nebo lež a napište také, podle čeho jste se rozhodli“. Délka každého záznamu byla přibližně 30–40 vteřin.

Poté respondenti vyplnili *Self-Monitoring Scale* navrženou Snyderem (1974). Škála zahrnuje 25 tvrzení ohledně reakcí na určité situace. Respondenti označili ta tvrzení, která nejbližše vystihovala jejich vlastní reakce.

Přesnost detekce pravdy a lži byla vypočítána po přiřazení skóre 1 za správně posouzený videozáznam a skóre 0 za chybně posouzený. Přesnost má dvě složky – přesnost detekce lži, kterou tvoří podíl správně určených lživých videozáznamů a všech lživých videozáznamů, přesnost detekce pravdy, tvořenou podílem správně určených pravdivých výpovědí a všech pravdivých výpovědí. Nerovnoměrný počet lživých a pravdivých záznamů byl zvolen kvůli eliminaci efektu hádání.

Dále bylo vypočteno skóre pro *Self-monitoring Scale* a na základě funkce medián split byli respondenti rozděleni na osoby s vysokou úrovní sebe-monitorování (bylo jim přiřazeno skóre 2) a s nízkou úrovní sebe-monitorování (přiřazeno skóre 1). Koeficient Cronbachovo alfa pro *Self-Monitoring Scale* byl 0,68.

2.10.4 Výsledky

K vyhodnocení dat a výpočtu korelačních koeficientů byl použit software IBM SPSS Statistics. Přesnost detekce lži byla 0,631, což je signifikantně vyšší přesnost než náhoda a také než doložená průměrná přesnost detekce lži mezi laickou populací 0,440 (Vrij, 2000) na hladině významnosti 0,01.

Přesnost detekce pravdy byla 0,482, což není signifikantně odlišná přesnost než náhoda, ale je signifikantně nižší než doložená přesnost detekce pravdy mezi laickou populací 0,670 (Vrij, 2000) na hladině významnosti 0,01.

Celková přesnost detekce byla 0,546, což je signifikantně vyšší přesnost detekce, než kdyby respondenti pouze hádali.

Mezi respondenty byly 2 osoby, které dosáhly 100 % přesnosti detekce pravdy, 6 osob se 100 % přesností detekce lži a 2 osoby se 100 % přesností celkové detekce.

Muži byli lepší než ženy v přesnosti detekce pravdy a v celkové přesnosti detekce, ženy dosáhly vyšší průměrné přesnosti v detekci lži, ale rozdíly nebyl signifikantní. Všechny přesnosti byly nezávislé na věku respondentů.

Tabulka 2.16 naznačuje silnou korelaci ($p < 0,01$) mezi skóre sebe-monitorování a přesností detekce pravdy, detekce lži i celkovou přesností. Respondenti s vyšší úrovní sebe-monitorování byli přesnější v hodnocení pravdivosti či lživosti výpovědi na videozáznamech. Tato korelace byla výraznější u mužů, ne však signifikantně. Signifikantní korelace mezi přesností detekce pravdy a detekce lži naznačuje, že výsledky jsou ovlivněny tzv. lie-bias, tedy tendencí hodnotit výpovědi, situace či osoby spíše jako lživé než pravdivé.

Tabulka 2.16. Korelace mezi sebe-monitorováním, detekcí pravdy, detekcí lži a celkovou detekcí

		Pravda	Lež	Celková detekce	Self- monitoring
Pravda	Korelace	1	0,202*	0,811**	0,232**
	sig.		0,010	0,000	0,003
	N	161	161	161	161
Lež	korelace	0,202*	1	0,737**	0,244**
	sig.	0,010		0,000	0,002
	N	161	161	161	161
Celková detekce	korelace	0,811**	0,737**	1	0,306**
	sig.	0,000	0,000		0,000
	N	161	161	161	161
Self- monitoring	korelace	0,232**	0,244**	0,306**	1
	sig.	0,003	0,002	0,000	
	N	161	161	161	161

2.10.5 Diskuse

Výzkumy se studenty, ale také s profesionály jako jsou vyšetřovatelé, zpravidla uvádějí, že lidé nejsou v detekci lži lepší, než je pouhá náhoda. Výsledky naší studie mohou být tedy překvapivé, protože ukazují nadprůměrné výsledky pro detekci lži i pro celkovou detekci. Detekce lži je také vyšší než doložená průměrná přesnost detekce (44 %). Detekce pravdy, která naopak bývá ve výzkumech v některých případech vyšší než náhoda (přehled viz Vrij, 2011), byla u našich respondentů signifikantně nižší než doložená přesnost (67 %) a také nižší než pouhé hádání.

Výsledky jsme porovnávali s doloženými přesnostmi získanými u laické populace, ale například přímo pro respondenty z řad studentů managementu nebo vystudovaných manažerů jsou takové hodnoty nedostupné. Pouze jeden výzkum se doposud věnoval sledování neetického a klamavého chování manažerů, prodejců a dalších pracovníků z oblasti reklamy a public relations (Murnighan, Kim, Metzger, 1993). Přitom dovednost rozlišovat pravdu a lež může být pro studenty managementu velmi přínosná, protože ve své budoucí kariéře se budou pravděpodobně setkávat s osobami, snažícími se zatajit informace nebo jednat klamavě například během výběrových řízení.

Ve výzkumu jsme našli dva respondenty, kteří dosáhli stoprocentní přesnosti detekce pravdy i lži. V některých výzkumech (O'Sullivan, 2007) jsou tyto osoby označovány jako tzv. lie-detection wizards, tedy osoby s vysoce nadprůměrnou dovedností odhalovat lži. Bylo by však potřeba opakovaných testů, abychom mohli určit, zda se zmínění dva respondenti mohou řadit do této skupiny.

Dále studie poukázala na vztah mezi detekcí pravdy a lži a sebe-monitorováním. Lidé s vyšší mírou sebe-monitorování, kteří přizpůsobují chování a postoje situaci a druhým lidem, jsou lepší v detekci pravdy a lži, než lidé, kteří zachovávají své postoje stabilní napříč situacemi. To může být zajímavým podnětem pro realizaci různých tréninkových programů zaměřených na detekci lži a sociálně-emocionální kompetence obecně. Porozumění a práce s vlastní úrovní sebe-monitorování mohou vést k lepší dovednosti detekovat lež a k lepšímu chápání různých projevů chování osob v našem okolí.

Vyšší přesnost v detekci pravdy je spojena mimo jiné s existencí tzv. truth-bias, tedy tendencí laické populace přistupovat k tvrzením, situacím či osobám jako k pravdivým/pravdomluvným. Lidé za běžných podmínek očekávají, že druhí jsou upřímní a říkají pravdu (Vrij, 2000). Opačná tendence, která byla patrná v našem výzkumu (tedy tzv. lie-bias), bývá typická spíše pro specifické skupiny respondentů, které mají profesní zkušenosti s detekcí lži nebo obecně s forenzní oblastí. Naši respondenti projevovali i tendenci k určitým stereotypním hodnocením, především osoby odlišné národnosti než jejich, mladší osoby a osoby s určitými rysy/charakteristikami (např. muže s holou hlavou) hodnotili jako lhouty téměř ve všech případech. Kromě těchto stereotypních úsudků mohlo k převaze lie-bias vést i zaměření studie. Byl sice použit nerovnoměrný počet pravdivých a lživých videozáznamů, aby byl eliminován vliv prostého hádání, ale respondenti mohli přesto očekávat, že osoby na záznamech budou lhát, protože výzkum je zaměřen na detekci lži. Dále také u zvolené skupiny respondentů mohla být vyšší míra podezřívavosti.

Dalším faktorem, který mohl ovlivnit výsledky, byly použité materiály. Videozáznamy z vyšetřování reálných trestných činů umožnily pozorovat motivované osoby v náročných situacích, kdy jim velmi záleží na výsledku a pravdivá i lživá tvrzení byla reálná,

nejednalo se o hrané scény. Navíc záznamy představují rozmanitý vzorek osob, pokud jde o věk, pohlaví, vzhled, inteligenční a další charakteristiky. Z těchto důvodů jsou použité materiály tedy velmi přínosné, je však třeba dívat se na ně i z jiného pohledu, jako na materiály, jejichž největší význam se projeví právě ve výzkumu se specifickou skupinou respondentů, jako jsou policisté. Pro ně je tento podnětový materiál poměrně běžný, naopak studenti v našem výzkumu se s takovými materiály setkali poprvé. Již vědomí toho, že se jedná o záznamy z vyšetřování, mohou vést k předpokladu, že osoby na záznamech budou lhát. Dále ve své budoucí profesi se respondenti budou setkávat s jinou formou klamání a jiným typem lhoucích osob, ovšem osoby lhoucí například ve výběrovém řízení nebo i dále při výkonu povolání budou často také vysoce motivované ve své snaze o to, nebýt odhaleny.

2.10.6 Závěrem

Výsledky výzkumu mohou být přínosné pro teorii i praxi. Například tendence hodnotit druhé podle stereotypních předpokladů založených na národnosti, pohlaví nebo vzhledu druhých, mohou vést k nepatřičným závěrům. Také vliv lie-bias může představovat problém, pokud se jedinec snaží posuzovat druhé objektivně a nezaujatě. Výzkum může pomoci porozumět a předvídat chování a budoucí pracovní výsledky ve vztahu k výběru nových zaměstnanců. Budoucí výzkum zaměřený na oblast výcviku zaměstnanců by mohl přinést pozitivní výsledky pro různé typy organizací.

V dalších výzkumech by bylo zajímavé zaměřit se na konkrétní projevy chování, které respondenti využívají k rozlišování pravdivých a lživých výpovědí a dále na charakteristiky respondentů, které by mohly ovlivnit jejich přesnost detekce. Zatímco věk nebo pohlaví respondentů pravděpodobně nemá žádný vliv na dovednost detekovat lež, jiné faktory mohou přispívat k vyšší přesnosti detekce a nabízet tak i možnosti pro její zlepšení. V předloženém výzkumu se jako jeden z takovýchto faktorů ukázal právě self-monitoring. Mohou zde však být i další proměnné, například sociální a emocionální inteligence, které souvisejí i se zmíněným self-monitoringem. Již v předchozím výzkumu (Mynaříková, Boukalová, 2013) jsme poukázali na vztah mezi dovedností detekovat lež a well-beingem. Další výzkum by se tedy mohl vydat jednou z těchto cest.

Závěr

Kapitola nazvaná *Terciární vzdělávání* ve svých dílčích částech řeší a upozorňuje na celou řadu důležitých témat spojených se vzděláváním na vysokých školách.

D. Linhartová a L. Danielová analyzovaly vnější a vnitřní vlivy, které na oblast terciárního vzdělávání působí. Kromě aktuálního stavu vysokého školství ukazují jeho možné budoucí proměny a priority. Stěžejními úkoly terciárního vzdělávání, na něž je upozorňováno, jsou rozšiřování účasti ve vysokoškolském vzdělávání, orientace na celoživotní učení, sociální dimenzi terciárního vzdělávání a zajišťování kvality výuky. Autorky poukazují na stále naléhavější potřebu spolupráce škol na evropské úrovni.

Kromě systémových změn jsou pro zvyšování úrovně terciárního vzdělávání důležité kvality akademických pracovníků – vysokoškolských pedagogů. Těm se věnovali M. Slavík, K. Tomšíková a L. Smékalová. Autoři doporučují iniciovat sebereflexi vysokoškolských pedagogů pomocí evaluace výuky. Cílená reflexe a zlepšování kvality výuky jsou možné pouze tehdy, když jsou k dispozici přesně identifikované kompetence. Ty byly předmětem empirického šetření, na jehož základě autoři dospěli k závěru, že je třeba u vysokoškolských pedagogů zajistit rozvoj pedagogických kompetencí, konkrétně kompetence obecně pedagogické, didaktické, psychodidaktické a kompetence profesně a osobnostně kultivující. Rozvoj uvedených kompetencí musí navíc korespondovat se současnými vzdělávacími trendy, legislativou a kurikulární politikou.

Na dynamické proměny ve společnosti i ve školství musí reagovat rovněž vysoké školy. Vysoké školy by měly produkovat nejenom absolventy s odbornými kompetencemi, ale i s kompetencemi klíčovými, které jim umožní obstát jak v osobním životě, tak v konkurenci na dynamicky se proměňujícím trhu práce. Podle J. Lindra je nalezení optimální proporce mezi rozvojem všeobecnosti a odbornosti pro současné školství obtížný úkol. Obzvláště na technických univerzitách, kde převažuje složka odborná, je třeba dbát na zastoupení společenskovedních studijních předmětů, které u studentů zabezpečí rozvoj klíčových kompetencí. A to přestože nemusí být zastoupení společenskovedního vzdělání v technických oborech vnímáno studenty vždy příznivě.

T. Šeben Zaťková rovněž upozorňuje na nutnost implementace výuky zaměřené na rozvoj klíčových kompetencí. Sama se věnuje globálnímu rozvojovému vzdělávání, které vnímá jako efektivní nástroj podpory kvality a excelence vysokých škol. Globální výchova může přispět k hlubšímu porozumění diverzity světa, problémů lidstva a Země, k rozvoji kritického myšlení vysokoškolských studentů a zároveň k motivaci studentů aktivně se zajímat o současné problémy ve světě a aktivnímu přístupu k jejich řešení.

Obdobné tematické, avšak z odlišného úhlu pohledu, se věnuje E. Svitačová. Zamýšlí se nad tím, jak by mohlo být koncipováno formování interkulturních kompetencí a globálních dovedností u vysokoškolských pedagogů na technických univerzitách. Jednou z možností je zařadit do kurzů vysokoškolské pedagogiky témata ze sociologie, sociologie výchovy, etiky, politologie, mezinárodních vztahů apod. Společným apelem J. Lindra, T. Šeben Zaťkové a E. Svitačové je zahrnutí společenskovedních témat nebo celých společenskovedních předmětů jak do studijních programů technicky, přírodovědně a ekonomicky orientovaných oborů, tak do pedagogické přípravy vysokoškolských učitelů.

I. Skalická se snažila podat přehled o psychologických poznatcích vztahujících se ke vzdělávání zaměřeného na studenta. Zdůrazněním, že vedle znalostí daného oboru je nezbytné rozvíjet u studentů i oblast osobnostní, tematicky navazuje na předchozí autory. Osobnostní rozvoj zdůrazněn mj. u budoucích učitelů, neboť jak autorka podotýká, hlubší pochopení sebe sama dovolí učiteli lepší pochopení žáků a studentů, což může v mnohých případech usnadnit jeho pedagogické působení.

Další části kapitoly se věnují specifickým oblastem terciární sféry vzdělávání. H. Grecmanová a M. Dopita zdůrazňují vliv organizačního klimatu na rozvoj pracovních kompetencí akademických pracovníků. Sami na základě existujících nástrojů připravili a pilotně ověřili dotazník „dva v jednom“ pro měření organizačního klimatu. J. Budík a V. Nulíček se věnovali dvěma možnostem evaluace znalostí studentů – zkoušení pedagogem a zkoušení počítačem. Ukázalo se, že studenti mírně upřednostňují zkoušení pedagogem před zkoušením počítačem. Zkoušení pedagogem má však svá úskalí v nižší objektivitě hodnocení. E. Černáková a L. Palšová zaměřily pozornost na problematiku opisování a plagiátorství, a to jak z pohledu právního, tak legislativního. Poněvadž v poslední době dochází k rozšiřování tohoto fenoménu a jeho akceptování ze strany studentů, autorky doporučují, aby školy kromě kontroly opisování a plagiátorství své studenty vychovávaly k občanským ctnostem, slušnosti a čestnosti. Jiný pohled podává L. Mynaříková, která se věnovala detekci lži u studentů oboru ekonomika a management. Pro praxi jsou důležité jak prezentované teoretické poznatky o lhaní, tak o možnostech a průkaznosti detekce lži skrze pozorované chování. Uvedené dovednosti jsou pro absolventy vysokých škol důležité, neboť se budou ve svém životě či profesní kariéře s odhalováním lži potýkat.

Kapitola ukázala, že se v rámci terciárního vzdělávání objevuje řada problémových oblastí, jimž je třeba věnovat teoretickou a empirickou pozornost. Přestože jsou řešená témata druhé kapitoly značně diverzifikovaná, všechna směřují ke stejnému cíli – k posílení kvality vzdělávání na vysokých školách a vychovávání absolventů schopných obstát v měnícím se globalizovaném světě.

Literatura

- AAMODT, M. G. Who can best catch a liar? A meta-analysis of individual differences in detecting deception. *Forensic Examiner*. 2006, roč. 15, č. 1, s. 6–11.
- ARABACI, B. I. Academic and administration personnel's perceptions of organizational climate (Sample of Educational Faculty of Firat University). *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2010, roč. 2, č. 2, s. 4445–4450.
- ARABACI, B. I. Organizational Climate of Firat University. *International Online Journal of Educational Sciences*. 2011, roč. 3, č. 1, s. 161–180.
- ASHFORTH, B. E. Climate formation: Issues and extensions. *The Academy of Management Review*. 1985, roč. 10, č. 4, s. 837–847.
- AUNE, K. R. a L. L. WATERS. Cultural differences in deception: Motivations to deceive in Samoans and North Americans. *International Journal of Intercultural Relations*. 1994, roč. 18, č. 2, s. 159–172.
- BASAHHEL, S. a J. R. CÓRDOBA-PACHÓN. A systems approach to distance education (DE) – Initial conceptualisation and proposal. In: *INTED2014 Proceedings*. Valencia: IATED Academy, 2014, s. 445–452. ISBN 978-84-616-8412-0.
- BELL, A., R. MLADENOVIC a R. SEGARA. Supporting the reflective practice of tutors: What do tutors reflect on? *Teaching in Higher Education*. 2010, roč. 15, č. 1, s. 57–70.
- BELL, M.. Supported reflective practice: A programme of peer observation and feedback for academic teaching development. *International Journal for Academic Development*. 2001, roč. 6, č. 1, s. 29–39.
- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998, 247 s. ISBN 80-7178-216-5.
- BLAIR, J. P. a B. KOOI. The gap between training and research in the detection of deception. *International Journal of Police Science and Management*. 2004, roč. 6, č. 2, s. 77–83.
- BOND, C. F. Commentary: A few can catch a liar, sometimes: Comments on Ekman and O'Sullivan (1991), as well as Ekman, O'Sullivan, and Frank (1999). *Applied Cognitive Psychology*. 2008, roč. 22, č. 9, s. 1298–1300.
- BOON, S. D. a B. A. McLEOD. Deception in romantic relationships: Subjective estimates of success at deceiving and attitudes toward deception. *Journal of Social and Personal Relationships*. 2001, roč. 18, č. 4, s. 463–476.
- BOURN, D. Global skills: From economic competitiveness to cultural understanding and critical pedagogy. *Critical Literacy: Theories and Practices*. 2011, roč. 6, č. 1, s. 3–20.
- BOURN, D. *Global skills*. London: Development Education Research Centre Institute of Education, 2008, 31 s.
- BOURQUE, R. Lying's never a good idea, no matter who's doing it. *New Hampshire Business Review*. 2000, roč. 22, č. 4, s. 6.
- BÚTORA, D. a M. KRÍŽ, M. Ťažká reforma. *Týždeň*. 2008, 17. 3. 2008.

- CASEMORE, R. *Na osobu zaměřená psychoterapie*. Praha: Portál, 2008, 144 s. ISBN 978-80-7367-454-0.
- DALTON, D. R., M. METZGER a J. C. WIMBUSH. Integrity testing in personnel selection: Review and research. In: FERRIS, G. R. *Research in Personnel and Human Resources Management*. Greenwich: JAI Press, 1994, s. 125–160. ISBN 978-15-593-87-200.
- DePAULO, B. M. a D. A. KASHY. Everyday lies in close and casual relationships. *International Relations and Group Processes*. 1998, roč. 74, č. 1, s. 63–79.
- DePAULO, B. M., et al. Cues to deception. *Psychological Bulletin*. 2003, roč. 129, č. 1, s. 74–118.
- DePAULO, B. M., et al. Lying in everyday life. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1996, roč. 70, č. 5, s. 979–995.
- DeVITO, J. A. *The Interpersonal Communication Book*. New York: Allyn & Bacon, 2008, 416 s. ISBN 978-02-0565-2853.
- ĎURIČ, L., J. GRÁC a J. ŠTEFANOVIČ. *Pedagogická psychológia: celoštátna vysokoškolská učebnica pre filozofické a pedagogické fakulty vysokých škôl*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1988, 333 s.
- EKMAN, P. a M. O'SULLIVAN. Who can catch a liar? *American Psychologist*. 1991, roč. 46, č. 9, s. 913–920.
- EKMAN, P. Why don't we catch liars? *Social Research*. 1996, roč. 63, č. 3, s. 801–817.
- EKVALL, G. a L. RYHAMMAR. Leadership Style, social climate and organizational outcomes: A study of a Swedish University College. *Creativity and Innovation Management*. 1998, roč. 7, č. 3, 126–130.
- ENDERS, J. a U. TEICHLER. *Povolání vysokoškolského učitele v mezinárodním srovnání*. Praha: Centrum pro studium vysokého školství, 1999, 80 s. ISBN 80-86302-14-8.
- ENNIS, E., A. VRIJ a C. CHANCE. Individual differences and lying in everyday life. *Journal of Social and Personal Relationships*. 2008, roč. 25, č. 1, s. 105–118.
- Etický kódex zamestnancov vysokých škôl* [online]. 2006, 11. 10. 2006 [cit. 2013-04-01] Dostupné z: http://www.mtf.stuba.sk/docs/doc/legislativa/ETICKY_KODEX_ZAMESTNANCOV_VYSOKYCH_SKOL.doc.pdf
- FARKOVÁ, B. Strategie k minimalizaci plagiátorství ze strany vzdělávací instituce. *Pedagogika*. 2013, roč. 63, č. 2, s. 220–241.
- FEIK, M. *Ťaháky cez mobil sú len vrchol ľadovca* [online]. Bratislava: SME.sk, 2008, 24. 8. 2008 [cit. 2012-10-01]. Dostupné z: <http://feik.blog.sme.sk/c/161612/Tahaky-cez-mobil-su-len-vrcholom-ladovca.html>
- Financování vysokých škol* [online]. Praha: MŠMT, 2014, 15. 8. 2014 [cit. 2014-08-19]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/financovani-vysokych-skol-1>
- FU, G., et al. Chinese and Canadian adults' categorization and evaluation of lie- and truth-telling about pro- and anti-social behaviors. *Journal of Cross Cultural Psychology*. 2001, roč. 32, č. 6, s. 740–747.

- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
- GILLERNOVÁ, I. a L. KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012, 247 s. ISBN 978-80-247-3472-9.
- Global skills: Preparing grads for today's job market* [online]. 2012 [cit. 2014-03-13]. Dostupné z: <http://www.gointernabroad.com/why-intern-abroad/global-skills>
- GRANHAG, P. A. a A. VRIJ. Deception detection. In: BREWER, N. a D. W. KIPLING. *Psychology and law: an empirical perspective*. New York: Guilford Press, 2005, s. 43–92. ISBN 978-159-385-1224.
- GRECMANOVÁ, H., et al. Identifikace dimenzí k výzkumu percepce klimatu VŠ. In: JANÍK, T., P. KNECHT a S. ŠEBESTOVÁ (eds.). *Smišený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 138–142. ISBN 978-80-210-5774-6.
- GRECMANOVÁ, H., et al. *Organizační klima fakult připravujících učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, 163 s. ISBN 978-80-244-3863-4.
- GUDJONSSON, G. H. Psychological evidence in court. In: LINDSAY, S. J. E. a E. P. GRAHAM. *The Handbook of clinical adult psychology*. New York: Routledge, 1994, s. 705–721. ISBN 978-04-1507-2168.
- GÜL, H. Organizational climate and academic staff's perception on climate factors. *Humanity & Social Sciences Journal*. 2008, roč. 3, č. 1, s. 37–48.
- HANCOCK, J. T., J. THOM-SANTELLI a T. RITCHIE. Deception and design: The impact of communication technologies on lying behavior. *Proceedings, Conference on Computer Human Interaction*. 2004, č. 6, s. 130–136.
- HARTL, P. a H. HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2010, 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5.
- Hodnocení kvality výuky 2010/11* [online]. Interní dokument FAST VUT v Brně, 2011 [cit. 2012-05-08]. Dostupné z: <http://skas.fce.vutbr.cz/hkv>
- Hodnocení kvality výuky 2011/12* [online]. Interní dokument FAST VUT v Brně, 2012 [cit. 2013-05-20]. Dostupné z: <http://skas.fce.vutbr.cz/hkv>
- Hodnocení kvality výuky 2012/13* [online]. Interní dokument FAST VUT v Brně, 2013 [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://skas.fce.vutbr.cz/hkv>
- HOSCH, H. M., et al. Victimization, self-monitoring and eyewitness identification. *Journal of Applied Psychology*. 1984, roč. 69, č. 2, s. 280–288.
- HOWARD, E. R., B. HOWELL a E. BRAINARD. *Handbook for conducting school climate improvement projects*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1987, s. 55–71. ISBN 0-87-367-797-8.
- HOY, W. K., P. A. SMITH a S. R. SWEETLAND. The development of the organizational climate index for high schools: Its measure and relationship to faculty trust. *The High School Journal*, 2002–2003, roč. 86, č. 2, s. 38–49.

- HRMO, R. a I. TUREK: *Návrh systému klíčových kompetencí* [online]. 2003 [cit. 2014-08-05]. Dostupné z: https://www.mtf.stuba.sk/docs/internetovy_casopis/2003/2/hrmo2.pdf
- HUPKOVÁ, M. a E. PETLÁK. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: Iris, 2004, 138 s. ISBN 80-89018-77-7.
- ICKES, W. a R. D. BARNES. The role of sex and self-monitoring in unstructured dyadic interactions. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1977, roč. 35, č. 5, s. 315–330.
- IDOGHO, P. O. Academic staff perception of the organizational climate in universities in Edo State, Nigeria. *Journal of Social Sciences. Interdisciplinary Reflection of Contemporary Society*, 2006, roč. 3, č. 1, s. 71–78.
- Intercultural competencies* [online]. Heslington: The Higher Education Academy, 28. 6. 2014, 2014 [cit. 2014-05-14]. Dostupné z: https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/Intercultural_competencies.pdf
- JAKUBÍKOVÁ, D. *Strategický marketing: strategie a trendy*. 2., rozš. vyd. Praha: Grada, 2013, 362 s. ISBN 978-80-247-4670-8.
- JAKUBOVSKÁ, V a L. PREDANOCYOVÁ. *Multikultúrna výchova*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2011, 156 s. ISBN 978-80-8094-983-9.
- JANÍK, T., et al. *Cíl a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido, 2009, 181 s. ISBN 978-80-7315-194-2.
- JANIŠOVÁ, D. a M. KŘIVÁNEK. *Velká kniha o řízení firmy: praktické postupy pro úspěšný rozvoj*. Praha: Grada, 2013, 400 s. ISBN 978-80-247-4337-0.
- JARVIS, P. Meaningful and meaningless experience: Toward an analysis of learning from life. *Adult Education Quarterly*. 1987, roč. 37, č. 3, s. 164–172.
- JAY, J. K. a K. L. JOHNSON. Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 2002, roč. 18, č. 1, s. 73–85.
- KAHN, P., et al. Theory and legitimacy in professional education: a practitioner review of reflective processes within programmes for new academic staff. *International Journal for Academic Development*. 2008, roč. 13, č. 3, s. 161–173.
- KOLÁŘ, J. *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 260 s. ISBN 978-80-210-6297-9.
- KORTHAGEN, F. A. J. Je škoda, když se reflexe stane jen fintou. In: NEHYBA, J., et al. *Reflexe v procesu učení: desetkrát stejně a přece jinak*. Brno: Masarykova univerzita, 2014, s. 31–37. ISBN 978-80-210-6489-8.
- KOUCKÝ, J. Ekonomů je víc a berou méně. Technici to mají naopak. *Mladá fronta dnes*. 2014, 4. 2. 2014.
- KRAUT, R. E. a D. POE. Behavioral roots of person perception: The deception judgments of customs inspectors and laymen. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1980, roč. 39, č. 5, s. 784–798.
- LAZAROVÁ, B. *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. 2., upr. vyd. Brno: Paido, 2008, 69 s. ISBN 978-80-7315-169-0.

- LEWIS, M. a C. SAARNI. *Lying and deception in everyday life*. New York: The Guilford Press, 1993, 221 s. ISBN 978-0898-62894-4.
- LONG, E. D. a G. H. DOBBINS. Self-monitoring, impression management, and interview ratings: A field and laboratory study. *Academic Management Proceedings*. 1992, č. 1, s. 274–278.
- Maastricht Global Education Declaration* [online]. 2002 [cit.2012-12-03]. Dostupné z: <http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/GE-Guidelines/GEgs-app1.pdf>
- MACHALOVÁ, M. *Psychológia vo vzdelávaní dospelých*. Bratislava: RádioPrint, 2004, 224 s. ISBN 80-969339-6-5.
- MAJ, S. P. a D. VEAL. Parsimony analysis: A novel method of structured knowledge representation for teaching computer science. *Modern Applied Science*. 2010, roč. 11, č. 4, s. 3–12.
- MAŇÁK, J. et al. *Kurikulum v súčasnej škole*. Brno: Paido, 2008, 127 s. ISBN 978-80-7315-175-1.
- McJIMSEY, M., B. ROSS a S. YOUNG. *What are global and international education?* [online]. National Council for the Social Studies, 2013 [cit. 2014-07-03]. Dostupné z: <http://www.socialstudies.org/positions/global/whatisglobaled>
- MEALY, M., W. STEPHAN a I. C. URRUTIA. The acceptability of lies in the United States and Ecuador. *International Journal of Intercultural Relations*. 2007, roč. 31, č. 6, s. 689–702.
- MEIER, R. a J. SHORT. The consequences of white-collar crime. In: EDELHERTZ, J. a T. OVERCAST. *White-collar crime: An agenda for research*. Lexington: DC Health, 1982, s. 23–49.
- Metodické usmernenie č. 56/2011 č. 56/2011 o náležitostiach záverečných prác, ich bibliografickej registrácii, uchovávaní a sprístupňovaní* [online]. 2014 [cit. 2014-11-11]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/metodicke-usbmerenie-c-562011-o-nalezitostiach-zaverecnych-prac-ich-bibliografickej-registracii-uchovavani-a-spristupnovani/>
- MIEDZGOVÁ, J. *Základy etiky*. Bratislava: SPN, 1994, 107 s. ISBN 80-08-2745-2.
- MILLER, G. R., M. A. DeTURCK a P. J. KALBFLEISCH. Self-Monitoring, rehearsal, and deceptive communication. *Human Communication Research*. 1983, roč. 10, č. 1, s. 97–117.
- MISTRÍK, E. Zmysel a možnosti rozvojového vzdelávania. In: CENKER, M. (ed). *Rozvojové vzdelávanie: témy a metódy*. 2. vyd. Bratislava: Pontis, 2014, s. 6–34. ISBN 978-80 971310-2-3.
- MISTRÍK, E., et. al. *Multikultúrna výchova v príprave učiteľov*. Bratislava: Iris, 2000, 63 s. ISBN 80-89018-11-4.
- Modernizace vysokého školství v Evropě 2011: financování a sociální dimenze* [online]. Euridice, 2011 [cit. 2014-08-19]. Dostupné z: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/131CS_HI.pdf

- MORALES-FERNANDEZ, E. J., J. L. TRECHERA-HERREROS a M. S. CASTRO-FREIRE. *Progressive Development of general skills in university students of business administration*. In: *INTED2014 Proceedings*. Valencia: IATED Academy, 2014, s. 2756–2760. ISBN 978-84-616-8412-0.
- MOTSCHNIG, R. a L. NYKL. *Komunikace zaměřená na člověka: rozumět sobě i druhým*. Praha: Grada, 2011, 172 s. ISBN 978-80-247-3612-9.
- MURNIGHAN, J. K., J. W. KIM a A. R. METZGER. The volunteer dilemma. *Administrative Science Quarterly*. 1993, roč. 38, č. 4, s. 515–538.
- MUSIL, J. V. *Speciální psychologie 2: pedagogicko psychologické kompetence učitele 2*. Olomouc: Psychologická a výchovná poradna, 2002, 27 s. ISBN 80-238-8932-X.
- MYNAŘÍKOVÁ, L. a H. BOUKALOVÁ. *The role of stereotypes in the nonverbal deception detection*. Prezentováno na European Congress of Psychology, Stockholm, 2013.
- MYNAŘÍKOVÁ, L. Deception as a form of communication in the Czech Republic. *Bingol University Journal of Social Sciences Institute*. 2012, roč. 3, č. 2, s. 59–66.
- Národná stratégia pre globálne vzdelávanie na obdobie rokov 2012–2016 [online]. 2012 [cit. 2012-12-01]. Dostupné z: http://www.statpedu.sk/files/documents/odborne_info/narodna_strategia_globalne%20vzdelavanie_2012_2016.pdf
- NÁVOJSKÝ, A. Globálne vzdelávanie. In *ZOOMm* [online]. 2011, 3/2010, s. 8–10 [cit. 2014-06-09]. Dostupné z: http://www.mladez.sk/zoom/wp-content/uploads/2011/01/ZOOMm_3_2010.pdf
- NĚMEČKOVÁ, M a T. ŠTYGLEROVÁ. Projekce obyvatelstva v krajích České republiky do roku 2051. *Demografie, revue pro výzkum populačního vývoje*. 2014, roč. 56, č. 1, s. 79–94.
- NYKL, L. *Carl Ransom Rogers a jeho teorie: přístup zaměřený na člověka*. Praha: Grada, 2012, 183 s. ISBN 978-80-247-4055-3.
- NÝVLT, O. a G. STRAŠIDLOVÁ. *Trh práce 1993–2013* [online]. Praha: Český statistický úřad, 2014, 15. 8. 2014 [cit. 2014-08-18]. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/tz.nsf/ifrh_prace_1993_2013_20140804
- Obyvatelstvo* [online]. Praha: Český statistický úřad, 2014, 15. 8. 2014 [cit. 2014-08-18]. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/obyvatelstvo_lide
- O'SULLIVAN, M. Unicorns or Tiger Woods: Are lie detection experts myths or rarities? A response to on lie detection „wizards“ by Bond and Uysal. *Law and human behavior*. 2007, roč. 31, č. 1, s. 117–123.
- PALMEIRO, R. Information and Communication Technologies and Historical Archives in the Transformation of Teaching into a Significant Learning. In: *INTED2014 Proceedings*. Valencia: IATED Academy, 2014, s. 2593–2598. ISBN 978-84-616-8412-0.
- PELIKÁN, J. *Pomáhat být: otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha: Karolinum, 2007, 159 s. ISBN 80-2460-345-2.
- PIKE, G. a D. SELBY. *Globální výchova*. Grada: Praha, 1994, 322 s. ISBN 80-85623-98-6.

Písomné práce [online]. 2006, 29. 11. 2006 [cit. 2014-05-16].

Dostupné z: <http://www.lefa.sk/internet/HandoutyJH/slov/08Pub.pdf>

Pohyb obyvatelstva v České republice v letech 1992–2014 [online]. Praha: Český statistický úřad, 2014, 15. 8. 2014 [cit. 2014-08-18]. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/oby_cr_m

POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2009, 194 s. ISBN 978-80-210-4499-9.

PORTER, S. a L. TEN BRINKE. Dangerous decisions: A theoretical framework for understanding how judges assess credibility in the courtroom. *Legal and Criminological Psychology*. 2009, roč. 14, č. 1, s. 119–134.

Pracovní dokument útvarů Evropské komise k Posouzení národního programu reforem a konvergenčního programu, který pro rok 2014 předložila Česká republika [online]. Brusel: Evropská komise, 2014, 11. 7. 2014 [cit. 2014-08-22] Dostupné z: http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/csr2014/swd2014_czech_cs.pdf

PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV, 2001, 211 s. ISBN 80-85866-72-2.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008, 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 80-2620-403-9.

RASLAVSKÁ, I. *Globálna dimenzia na vysokých školách* [online]. Bratislava: Ekonomom, 2009, 7. 4. 2009 [cit. 2014-07-03]. Dostupné z: www.adra.cz/file/180

REDDY, V. Getting back to the rough ground: deception and „social living“. *Biological Sciences*. 2007, roč. 362, č. 1480, s. 621–637.

ROGERS, C. R. *Ako byť sám sebou*. Bratislava: IRIS, 1995, 345 s. ISBN 80-8877-866-2.

ROGERS, C. R. *O osobnej moci*. Modra: Persona, 1999, 231 s. ISBN 80-9679-801-4.

ROGERS, C. R. *Způsob bytí: klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Praha: Portál, 1998, 292 s. ISBN 80-7178-233-5.

ROGERS, C. R., et al. *Klientom centrovaná terapia: jej súčasná prax, aplikácia a teória*. Modra: Persona, 2000, 497 s. ISBN 80-9679-803-0.

RÝDL, K. *Inovace školských systémů*. Praha: ISV, 2003, 281 s. ISBN 80-86642-17-8.

SÁMELOVÁ, S. Vysokoškolský pedagog – vedec alebo učiteľ? In: *Učiteľ na ceste k profesionalite*. Prešov: PU v Prešove a Škola plus, 2013, s. 305–313. ISBN 978-80-555-0984-6.

SAVKO, L. *Postavení českého trhu práce v rámci EU* [online]. Praha: Český statistický úřad, 2014, 15. 8. 2014 [cit. 2014-08-18]. Dostupné z: <http://www.czso.cz/csu/csu.nsf/informace/czam072914analyza14.docx>

- SEKERA, J. „Předexperiment“ v osobnostním rozvoji učitele základní a střední školy v pregraduální přípravě. *ACORát* [online]. 2014, roč. 3, č. 1, s. 13–18.
Dostupné z: http://www.acor.cz/acor/media/content/Acorat/Acorat3/3_Sekera1.pdf
- SENAPATHI, R. Dissemination and utilisation: Knowledge. *SCMS Journal of Indian Management*. 2011, roč. 8, č. 2, s. 85–105.
- Senioři [online]. Praha: Český statistický úřad, 2014, 15. 8. 2014 [cit. 2014-08-18].
Dostupné z: <http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/seniori>
- Senioři v ČR v letech 2009. Praha: Český statistický úřad, 2009, 104 s.
ISBN 978-80-250-1991-7.
- SHAO-HUA, CH., L. PEI-CHUN a L. ZIH-CHUAN. Measures of partial knowledge and unexpected responses in multiple-choice tests. *Journal of Educational Technology & Society*, 2007, roč. 10, č. 4, s. 95–109.
- SCHERMAN, V. *School climate instrument: A pilot study in Pretoria and Environs*. Pretoria, 2002. Diplomová práce. University of Pretoria, Faculty of Humanities, Department of Psychology. Vedoucí práce David Maree a Sarah Howie.
- SKALKÁ, J., et al. 2009. *Prevencia a odhaľovanie plagiátorstva*. Nitra: UKF, 2009, 125 s.
ISBN 978-80-8094-612-8.
- SLAVÍK, M. Profesní standard vysokoškolského učitele. In: SLAVÍK, M., et al. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada, 2012, s. 73–81. ISBN 978-80-247-4054-6.
- Složení obyvatelstva podle pohlaví a věku [online]. Praha: Český statistický úřad, 2014a, 15. 8. 2014 [cit. 2014-08-18]. Dostupné z: [http://www.czso.cz/csu/2013edicniplan.nsf/t/380034ACC9/\\$File/14091305.xls](http://www.czso.cz/csu/2013edicniplan.nsf/t/380034ACC9/$File/14091305.xls)
- Složení obyvatelstva podle pohlaví a věku [online]. Praha: Český statistický úřad – veřejná databáze, 2014b, 15. 8. 2014 [cit. 2014-08-18]. Dostupné z: <http://vdb.czso.cz/vdbvo/tabparam.jsp?voa=tabulka&cislatab=04-02>
- SNYDER, M. Self-monitoring of expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1974, roč. 30, č. 4, s. 526–537.
- STN ISO 690 Informácie a dokumentácia. Návod na tvorbu bibliografických odkazov na informačné pramene a ich citovanie.
- Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 [online]. Praha: MŠMT, 2014, 15. 7. 2014 [cit. 2014-08-19]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf
- SVITAČOVÁ, E., A. MRAVCOVÁ a D. MORAVČÍKOVÁ. *Globálne rozvojové vzdelávanie na Fakulte ekonomiky a manažmentu SPU v Nitre – jedna z foriem internacionalizácie vzdelávania*. Rukopis, 2014.
- SVITAČOVÁ, E., A. MRAVCOVÁ a T. ZAŤKOVÁ. Globálne rozvojové vzdelanie – cesta ku globálnemu občianstvu a zodpovednému pôsobeniu na globálnom trhu. *Lifelong Learning*. 2013, roč. 3, č. 2, s. 7–25.

- ŠIKULA, M. *Utváranie znalostnej ekonomiky a spoločnosti ako základný determinant prístupu k vízií a stratégii rozvoja slovenskej spoločnosti* [online]. 2007, 12. 11. 2014 [cit. 2013-08-25]. Dostupné z: <http://www.inst-asa.sk/userfiles/file/Sikula.doc>
- Študijná príručka 2013–2014: *Fakulta ekonomiky a manažmentu* [online]. Nitra: Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre. 2013, 2. 10. 2013 [cit. 2014-07-03]. Dostupné z: http://spu.fem.uniag.sk/fem/subory/2013_STUDIJNA_PRIRUCKA.pdf.
- ŠVEC Š. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: Iris, 2002, 318 s. ISBN 80-89018-31-9.
- ŠVEC, V., et al. *Cesty k učiteľské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických schopností*. Brno: Paido, 2002, 306 s. ISBN 80-7315-035-2.
- TALWAR, V., S. M. MURPHY a K. LEE. White lie-telling in children for politeness purposes. *International Journal of Behavioral Development*. 2007, roč. 31, č. 1, s. 1–11.
- TESSER, A., M. MILLAR a J. MOORE. Some Affective consequences of social comparison and reflection processes: The pain and pleasure of being close. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1988, roč. 54, č. 1, s. 49–61.
- TOLLINGEROVÁ, D. Profese – vysokoškolský učiteľ. *Aula*. 2000, roč. 8, č. 8, s. 50–87.
- TURECKIOVÁ, M. a J. VETEŠKA. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008, 160 s. ISBN 80-4717-708.
- UHRÁKOVÁ, E. Podvádanie v škole z pohľadu vyučujúcich. In: *Inovácie v pedagogicko-psychologickej príprave budúcich učiteľov stredných odborných škôl*. Nitra: SPU, 2009, s. 98–104. ISBN 978-80-552-0462-8.
- 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, 2002, 283 s. ISBN 80-7290-100-1.
- VIŠŇOVSKÝ, Ľ. a V. KAČÁNI, et al. *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava: Iris, 2000, 227 s. ISBN 80-89012-25-4.
- VOSEČKOVÁ, A a Z. HRSTKA. Využití přístupu zaměřeného na studenta ve výuce Psychologie zdraví. *Vojenské zdravotnické listy* [online]. 2010, roč. 79, č. 4, s. 167–172. Dostupné z: http://www.unob.cz/fvz/fakulta/Documents/VZL/2010/4_2010/009_voseckova.pdf
- VRIJ, A. *Detecting lies and deceit: Pitfalls and opportunities*. 2. vyd. Chichester: Wiley, 2011, 502 s. ISBN 97-8111-9965-763.
- VRIJ, A. *Detecting lies and deceit: The psychology of lying and its implications for professional practice*. Chichester: Wiley, 2000, 254 s. ISBN 97-8047-185-316-9.
- VRIJ, A. Why professionals fail to catch liars and how they can improve. *Legal and Criminological Psychology*. 2004, roč. 9, č. 2, s. 159–181.
- Výkonové ukazatele [online]. Praha: MŠMT, 2014 [cit. 2014-08-18]. Dostupné z: http://dsia.uiv.cz/vystupy/vu_vs.html

- Vysoké školy v České republice* [online]. Praha: ČSÚ, 2014, 12. 11. 2014 [cit. 2014-11-12]. Dostupné z: http://www.czso.cz/cz/cr_1989_ts/1208.xls
- WALTEROVÁ, E. *Kurikulum, proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita, 2004, 185 s. ISBN 80-210-0846-6.
- WALTEROVÁ, E., et al. *Školství – věc (ne)veřejná? Názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2010, 307 s. ISBN 978-80-246-1882-1.
- Zákon č. 131/2002 Z. z. z 21. februára 2002 o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov* [online]. Bratislava: IURA EDITION, 2002, 29. 12. 2005 [cit. 2014-11-12]. Dostupné z: <http://www.zbierka.sk/sk/predpisy/131-2002-z-z.p-6289.pdf>
- Zákon č. 460/1992 Zb., Ústava Slovenskej republiky* [online]. 2011, 13. 9. 2011 [cit. 2014-11-12]. Dostupné z: http://www.uvzsr.sk/docs/leg/460_1992_ustava_sr.pdf
- Zákon č. 618/2003 Z.z. o autorskom práve a právach súvisiacich s autorským právom (autorský zákon) v znení neskorších predpisov* [online]. Zákony pre ľudí.sk, 2014 [cit. 2014-11-12]. Dostupné z: <http://www.zakonypreludi.sk/zz/2003-618>
- Zaostřeno na vysoké školství v Evropě v roce 2010: nová zpráva o dopadu Boloňského procesu* [online]. Euridice, 2011 [cit. 2014-08-19]. Dostupné z: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122CS_HI.pdf
- ZAŤKOVÁ, T. *Rozvíjanie diagnostických a evalvačných kompetencií ako predpoklad evalvácie kvality vzdelávania* [online]. 2009, 12. 10. 2009 [cit. 2014-06-16]. Dostupné z: http://www.pf.ujep.cz/files/_konferenceKPG/kolar/Zatkova.pdf
- Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2013*. Praha: MŠMT, 2014, 109 s. ISBN 978-80-87601-21-1.
- Evropa 2020: strategie pro inteligentní a udržitelný růst podporující začlenění* [online]. Brusel: Evropská komise, 2010, 3. 3. 2010. Dostupné z: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:CS:PDF>
- Vysoké školy v ČR a jejich veřejné finanční zdroje (s důrazem na kapitoly 333) a srovnání s regionálním školstvím: 2004–2012* [online]. Praha: MŠMT, 2012, 6. 4. 2012 [cit. 2014-11-12]. Dostupné z: http://www.radavs.cz/prilohy/4p7_R_MSMT_Analyza_financovani_VVS_RgS_2004_2012.pdf

Kapitola 3

VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

Petr Adamec

Lenka Danielová

Václav Holeček

Marie Horáčková

Dita Janderková

Věra Kosíková

Viléma Novotná

Ivan Pavlov

Gabriela Petrová

Miroslav Procházka

Jiří Semrád

Iveta Šimůnková

Milan Škrabal

Mária Šnídlová

Jitka Vorálková

Úvod

Vzdělávání pedagogických pracovníků je stěžejní téma našeho školství. Bez kvalitně připravených a erudovaných pedagogů nelze očekávat kvalitní vzdělávací a výchovné výsledky. Jen dobře připravený pedagog je zárukou kvalitního pedagogického působení. Přípravu pedagogů je dnes nutné chápat velmi široce. Není to „pouhé“ získání vysokoškolského diplomu, je potřeba stále se vzdělávat. Jedná se prakticky o proces, který trvá po celou dobu profesní činnosti učitele. Nelze se spoléhat, že vystačí s tím, co se kdysi naučil. Proto téma vzdělávání pedagogických pracovníků je jedno ze stěžejních současných pedagogiky a školství.

Jedním z podstatných problémů, které je nutné diskutovat, představují možnosti rozvoje profesních kompetencí budoucích učitelů středních škol se zaměřením na komunikační dovednosti. V této oblasti se s úspěchem může uplatnit metoda videonahrávek, jako podpůrná metoda pro rozvíjení komunikačních dovedností v rámci výuky předmětu Pedagogická komunikace u studijního oboru Učitel praktického vyučování a odborného výcviku na Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně.

Námětem další části kapitoly je nejednotný stav koncepce studijních programů připravujících učitele tělesné výchovy (TV), který se negativně projevuje v úrovni dosažených profesních kompetencí absolventů. Jedná se o téma veskrze aktuální, zvláště z pohledu rozvoje tělesné zdatnosti žáků na našich školách. Prostřednictvím gymnastických cvičení se jedinec učí uvědoměle ovládat pohyby svého těla, které pozitivně přispívají ke stimulaci obratnostních předpokladů. Lze je efektivně využít ve všech pohybových aktivitách dětí a mládeže. Důležité a potřebné profesní kompetence si učitelé tělesné výchovy osvojují v předmětu Sportovní gymnastika v rámci přípravy učitelů pro realizaci gymnastických aktivit ve školní TV. Východiskem pro řešení je komparace názorů expertů z praxe na daný problém. Pro řešení cíle práce byla použita metoda Repertory grid technique (metoda repertoárové mřížky). Bylo provedeno 15 polostrukturovaných rozhovorů s experty, učiteli TV všech stupňů škol. Prostřednictvím obsahové analýzy byly sumarizovány konstrukty ze všech rozhovorů, které byly podle významu rozděleny do kategorií. Vzájemné porovnávání a řazení konstruktů bylo provedeno pomocí metody „Bootstrapping technique“. Z počtu 195 elicitovaných konstruktů bylo vymezeno 9 kategorií prezentujících potřebné kompetence. Názory expertů na kompetence získávané při přípravě učitelů v předmětu Sportovní gymnastika se shodovaly s potřebnými teoretickými znalostmi a praktickými dovednostmi učitele na základních a středních školách.

Vybrané výsledky výzkumu zaměřeného na další vzdělávání učitelů středních škol v Jihomoravském kraji jsou pro čtenáře připraveny v následující části textu. Cílem výzkumného šetření bylo popsat a analyzovat relevantní faktory a podmínky dalšího vzdělávání učitelů středních škol v současnosti a identifikovat souvislosti mezi vztahem učitelů k dalšímu vzdělávání, motivací k dalšímu vzdělávání a marketingovými nástroji vzdělávací instituce na straně jedné a profesně demografickými znaky na straně druhé. K zodpovězení výzkumných otázek byl zvolen kvantitativní přístup. Ke sběru dat (červen 2013) bylo využito dotazníku vlastní konstrukce. Výběrový soubor byl vytvořen z učitelů gymnázií a středních odborných škol v Jihomoravském kraji (ISCED 3A). Výzkum přinesl cenné poznatky přímo od učitelů, kteří mají s dalším vzděláváním praktické zkušenosti.

Celoživotní profesní vzdělávání pedagogů je potřeba v současnosti vnímat jako nezbytnou podmínku pro uplatnění na trhu práce. V další části kapitoly je věnována pozornost problematice výzkumu profesních kompetencí studentů učitelství, nezbytných pro úspěšný pracovní život absolventa vysoké školy. Se vznikem Center celoživotního vzdělávání na středních školách je nezbytné rozvíjet u učitelů nové profesní kompetence související se vzděláváním dospělých. Pozornost se soustředila především na sociální a sociálně andragogické kompetence učitelů středních odborných škol. Teoretická východiska jsou konfrontována s empirickým šetřením realizovaným na Vysokoškolském ústavu Institutu celoživotního vzdělávání na Mendelově univerzitě v Brně a se zkušenostmi s rozvojem sledovaných kompetencí v rámci bakalářských studijních oborů.

Na kompetentnost nahlíží i sami studenti a hodnotí ji. To je velmi důležité, protože jejich názory se pak mohou odrážet v případných korekcích jejich pedagogické přípravy, případně během procesu celoživotního vzdělávání. Pracuje se s reflexemi studentů učitelství a začínajících učitelů do pěti let praxe. Sledují se oblasti, se kterými spojují svůj pocit kompetentnosti a to, jakým způsobem vyjadřují svůj vztah ke své budoucí profesi, k hodnocení aktuální situace a přínosu, který pro ně profese má. Sleduje se i pocit připravenosti na výkon určitých činností celků, které budou budoucí povolání doprovázet. To vše má pak vyústit k nastolení případných změn v pohledech na přípravu studentů učitelství a na jejich nasměrování do praxe.

3.1 PROFESIJNÉ ŠTANDARDY UČITEĽOV V KARIÉRNOM SYSTÉME A ICH PILOTNÉ OVEROVANIE NA SLOVENSKU

Ivan Pavlov, Gabriela Petrová, Mária Šnidllová

Profesijný rozvoj učiteľov a systémová podpora zlepšovania práce učiteľov je ústrednou výzvou pre vzdelávaciu politiku, profesionalizáciu učiteľstva i skvalitňovanie podmienok a výsledkov procesov výučby v školách. V príspevku analyzujeme aktuálny model podpory profesijného rozvoja a poňatie profesijného štandardu učiteľa na Slovensku, približujeme kontexty (teoretický, praktický a politický), v ktorých prebiehajú procesy štandardizácie kompetencií. Predkladáme koncepty procesu štandardizácie (medzinárodný a národný, normatívny, rozvojový a evalvačný), v ktorých sa naplňajú funkcie profesijných štandardov učiteľov a súčasne vytvárajú rámce pre ich výskum a praktické využitie. Poukazujeme na perspektívy i riziká modelu štandardizácie prijatého na Slovensku v zmysle Európskych trendov a uskutočneného pilotného overovania profesijných štandardov v pedagogickej praxi našich škôl.

3.1.1 Poňatie profesijného štandardu v teórii a praxi profesijného rozvoja učiteľov

Úsilie o zlepšovanie kvality vzdelávania sprevádza snaha o zvyšovanie kvality práce učiteľov. Ide o kľúčový faktor vzdelávacích politík krajín OECD aj EÚ. Prijatie Lisabonskej stratégie roku 2000 prinieslo konsenzus v celoeurópskom poňatí profesijných činností učiteľa a ich štandardizácii. Podmienkou ekonomického a sociálneho rozvoja je premena funkcií školy, funkcií a rolí učiteľa, čo sa odráža nielen v zmene chápania práce učiteľa, ale najmä v jeho príprave a podpore rozvoja. Snaha o identifikovanie kompetencií (vedomostí, zručností, postojov, osobnostných predpokladov), ktoré charakterizujú kvalitné vyučovanie/učenie a prácu učiteľa, viedlo k vytvoreniu profesijných štandardov ako východiska pre vzdelávanie, rozvoj a hodnotenie učiteľov. Profesijný štandard vyjadruje široko zdieľnú podstatu profesionality učiteľa, spoločenské očakávania jeho rolí a kompetencií. Konceptie profesijného štandardu sú rôzne v úzkej väzbe na poňatie učiteľskej profesie v každej krajine. Na Slovensku sú otázky štandardizácie profesijných kompetencií učiteľov súčasťou širšej práce nad Konceptiou profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme (po roku 2007) a tvoria jadro teórie profesijného rozvoja učiteľov (Pavlov, I. 2013a).

„**Teória profesijného rozvoja** je spracovaná vo viacerých štúdiách a monografiách, ale spravidla ako súčasť širšej problematiky, napr. vzdelávania učiteľov, profesijných kompetencií, či kurikulárnych zmien“ (Spilková, V. – Vašutová, J. 2008, s. 281). Teoretické zázemie tvorí predovšetkým teória vzdelávania učiteľov, v ktorej je profesijný rozvoj chápaný ako jeho kontinuálna celoživotná súčasť. Táto ukotvenosť sa viaže aj na interdisciplinárne vzťahy s príbuznými disciplínami ovplyvňujúcimi predmet skúmania – učiteľa v situácii profesijného rozvoja. Teoretické východiská problematiky profesijného rozvoja učiteľov nie sú ustálené, tvoria sieť pojmov, ktoré nie sú doposiaľ používané zhodne v adekvátnych kontextoch. Nepresnosť v ich používaní v pedeutologickej teórii, ale aj v praxi učiteľského vzdelávania (profesijného rozvoja) spôsobuje, že sú nekompatibilné v domácom prostredí, a aj v porovnaní so zahraničnými systémami. Preto systemizujeme relevantné pojmy vytvárajúce ucelenú sústavu témotvorných a hierarchicky zoskupených prvkov (pedeutológia, profesia, profesionalizácia, profesijná dráha, profesijný vývoj, profesijná gradácia, profesijná kariéra, profesijné učenie, profesijný rozvoj a ďalšie) do oblasti, ktorú nazývame teória profesijného rozvoja učiteľov.

V súlade s poňatím Píšová, M. – Najvar, P. – Janík T. a kol. (2011, s. 35–40) chápeme profesionalizáciu ako ekvivalent a súčasne podmienku skvalitňovania práce učiteľov (charakteristiky a kritéria), profesionalizmus ako konštrukt vzťahujúci sa k profesijnej komunite (statusové aspekty, postojoyé atribúty a hodnoty) a profesionalitu ako pojem týkajúci sa pedagogického výkonu (vedomosti, spôsobilosti a stratégie) jednotlivcov v profesii. Každý z uvedených konštruktov v posledných desaťročiach v dôsledku spoločenských zmien menil svoje atribúty, vyvíjal sa až po súčasný postmoderný individualizmus, deregulovaný v zmysle slobodnej a zodpovednej voľby podporovanej neoliberalnou politikou a jej školskými reformami. Profesijný rozvoj učiteľov predstavuje oblasť ovplyvňujúcu nielen kvalitu pedagogickej činnosti učiteľa, ale aj učebných výsledkov žiakov. Efektívna podpora profesijného rozvoja učiteľov našich škôl je zásadná téma pre skvalitňovanie školstva (najmä po neuspokojivých výsledkoch v medzinárodných meraniach PISA). V systéme podpory profesijného rozvoja vidíme odraz názorových, teoretických (zjavných i latentných) rozporov v profesionalizácii učiteľstva, ktoré spôsobujú napätie medzi dvomi perspektívami. Rozpor ponúka voľbu z dvoch možností, pričom každá z nich má svoju legitimitu, stoja proti sebe a je zložité uviesť ich do súladu. Rozpor vytvára príležitosť na teoretické skúmanie a hľadanie optimálnych praxeologických riešení. Medzi najvýraznejšie rozpory v teórii i praxi profesijného rozvoja učiteľov počítame:

- Rozpor medzi požiadavkami na výkon profesie a jej aktuálnym výkonom („*očakávaní – reálne možnosti*“).
- Rozpor medzi poňatím učiteľa ako autonómnej osobnosti a direktívne riadeným zamestnancom verejného školstva („*vnútená autonómia – oslobodzujúca direktivita*“).
- Rozpor medzi centralizovaným a decentralizovaným modelom riadenia procesov podpory profesijného rozvoja („*nedôvera – dôvera*“).
- Rozpor medzi poňatím tradičných a aktivizujúcich metód profesijného vzdelávania („*učenia sa po práci – učenia sa pri práci a v práci*“).
- Rozpor medzi rozvojovými potrebami školy a individuálnymi potrebami profesijného rozvoja učiteľov („*čo vyžaduje moja škola – čo potrebujem ja*“).

Hľadanie odpovedí na vznikajúce rozpory v profesijnom rozvoji učiteľov môžeme vnímať z troch rovín: expertnej (teoretickej, akademickej, výskumnej, vývojovej), vzdelávacej politiky (tvorba analytických, koncepčných dokumentov, legislatívne

procesy prijímania zákonov a vykonávacích predpisov, utváranie podmienok na podporu profesionalizácie v duchu národných a medzinárodných stratégií) a praktickej, realizačnej (spätnoväzbová). Každá rovina, ako uvádza Vašutová, J. (2006, s. 61): „je závislá na vlastnom poňatí profesijného rozvoja, a tým sa vytvára značná nekonzistentnosť vo výstupoch. Hľadanie systémového riešenia profesijného rozvoja učiteľov sa stáva komplikované pre nízku úroveň porozumenia, komunikácie a konsenzu v prijatých východiskách i záveroch“. Moos, L. (2013, s. 100–101) charakterizuje: „výskumníkov ako hľadačov pravdivého poznania, praktikov pátrajúcich po vedomostiach, ktoré im pomôžu v praxi a politikov, ktorí potrebujú výskum, aby bol aplikovateľný a užitočný pre prax“. Tento nesúlad expert – politik, politik – praktik, praktik – expert, je možné eliminovať systematickým spoločným úsilím o zmenu (vedecky podloženým argumentovaním, politickou odvahou pre zmeny a praktickými krokmi k naplneniu cieľa). Ak chceme dosiahnuť zhodu v poňatí profesijného rozvoja učiteľov, vyžaduje to neustále vysvetľovanie expertov, trpezlivú diskusiu s praktikmi a skutočný záujem o prijatie rozhodnutí u politikov.

Profesijná dráha (cesta) predstavuje celkový vývoj učiteľa pri výkone povolania (spravidla teoreticky periodizovaný do niekoľkých etáp). Profesijný rozvoj na rozdiel od profesijného vývoja (označuje progresivitu i stagnáciu), chápeme jednoznačne ako pozitívne zmeny, zlepšovanie, zdokonaľovanie učiteľov. **Profesijný rozvoj je permanentný proces, ktorý zahŕňa všetky dimenzie rozvoja osobnosti učiteľa a jeho kompetencií. Súčasne vytvára osobnostné predpoklady a vnútornú motiváciu k spôsobilosti celoživotne využívať príležitosti na formálne, neformálne vzdelávanie a informálne učenie na tvorivé zdokonaľovanie kvality výkonu profesie a edukácie žiakov** (Pavlov, I. 2002, s. 9). Na Slovensku je od roku 2009 termín profesijný rozvoj učiteľov zakotvený v zákone č. 317/2009 ako: „proces prehlbovania, zdokonaľovania a rozširovania kvalifikácie a profesijných kompetencií v súlade s najnovšími vedeckými poznatkami, spoločenskými potrebami a požiadavkami na výkon pedagogickej činnosti a na výkon odbornej činnosti. Profesijný rozvoj sa v kariérovom systéme uskutočňuje prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania, tvorivých aktivít súvisiacich s výkonom pedagogickej činnosti alebo odborných činností a sebazvdelávania“ (§ 25 zákona NR SR č. 317/2009 Z. z.).

Profesijný rozvoj je spätý s výskumom expertnosti v učiteľskej profesii, Píšová, M. – Najvar, P. – Janík, T. a kol. (2011, s. 79–90) ho nachádzajú napr. vo výskumoch fáz jeho profesijnej dráhy, kariéry, identity, profesijných kompetencií, profesijných štandardov, podmienok a vývojových modelov podpory rozvoja a ďalších témach. Uvádzajú tri prístupy (paradigmy, modely) vo výskume profesijného rozvoja učiteľov: pedagogicko-didaktický (orientovaný na vedomosti učiteľov z didaktiky, pedagogiky a kognitívnej psychológie), socio-pedagogický (orientovaný na naratívny a paradigmatický výskum profesijného života, kariéry učiteľov) a socio-pedagogicko-didaktický (orientovaný na procesy, charakteristiky a kvalitu profesijného rozvoja). Profesijný rozvoj učiteľov sa realizuje najmä prostredníctvom **profesijného učenia**, ktoré predstavuje rôznorodé učebné aktivity orientované na osvojenie nových vedomostí, zručností a spôsobilostí zlepšujúcich kvalitu pedagogického procesu. Efektívne podoby profesijného učenia sa učiteľov smerujú od sprostredkovaných k priamym učebným metódam a situáciám, ktoré umožňujú podporu expertnosti v ich pedagogickej činnosti. Kosová, B. (2007, s. 10–11) zastáva názor, že motivácia pre rozvoj a profesijné učenie učiteľov je daná charakterom ich práce (učenie

nedospelých), ktorý určuje aj ich poňatie efektívnych procesov učenia. Učiteľia sú viac objektmi než subjektmi svojho rozvoja (vzdelávania), keďže v učiteľskej profesii nefungujú motívy pre vzdelávanie, ako je to u iných profesií (napr. chýba kariérny postup prinášajúci prestíž, zvýšenie platu či príležitosti na sebarealizáciu). Je to aj preto, že zdravá pracovná nespokojnosť, podnecujúca k rozvoju, nie je prepojená so spätnou väzbou o výsledkoch a kvalite práce od nadriadených, kolegov, expertov. A preto je profesijný rozvoj učiteľov (na rozdiel od iných profesií) motivovaný existujúcou ponukou, módnymi trendmi, tlakom vedenia školy a pod. Pavlov, I. – Šnídlová, M. (2013, s. 13) uvádzajú, že profesijné učenie učiteľa o vlastnej pedagogickej činnosti ovplyvňuje jeho prístup k novým skúsenostiam a motivácii zmeniť zaužívaný spôsob myslenia a konania. Učiteľova skúsenosť, spôsobilosť sebareflexie, hodnoty a postoje sú základnými premennými v tomto rámci. Skúsenosť sa stáva základom pre nové učenie zahŕňajúce zmenu, ktorá nemusí byť vždy prijímaná pozitívne a učitelia sa jej môže neraz aj brániť. Domnievajú sa, že ak má nastať komplexná zmena paradigmy profesijného rozvoja učiteľov, jej podstatou bude hlboké štúdium a pochopenie procesov prebiehajúcich v ich individuálnom profesijnom učení.

Pri skúmaní profesijného rozvoja je potrebné rozlišovať, či ide o aktivity vyvolané, riadené vonkajšími podnetmi (školy, vzdelávacích inštitúcií a pod.) alebo ide o aktivity prameniace z vnútornej motivácie a profesijného presvedčenia učiteľa – sebarozvoj učiteľa. **Podpora profesijného rozvoja** je súbor podnetov, podmienok (inštitucionálne, legislatívne, materiálne, finančné, personálne a iné) pôsobiacych na skvalitňovanie práce učiteľa zvonku školy alebo z jej vnútra. Filozoficky chápeme podporu profesijného rozvoja učiteľov ako komplexnú mobilizáciu ich vnútornej motivácie na to, aby sa stali sebaregulujúcim subjektom svojho osobnostného i profesijného rozvoja. Prakticky je podpora profesijného rozvoja učiteľov špecifický druh aktivít poskytovaný učiteľom (jednotlivcom, skupinám, celému pedagogickému zboru) externým poskytovateľom alebo školou za účelom zlepšovania ich profesijných kompetencií potrebných na riadenie pedagogickej činnosti.

Východiská šandardizácie profesijných kompetencií učiteľov vyplývajú z charakteru **vzdelávacích politík EÚ** ako sú **Lisabonská stratégia EÚ 2000** (napr. ciele vzdelávania a funkcie škôl – 1996, 8 kľúčových kompetencií žiakov pre celoživotné učenie – 2006) a **Stratégia Európa 2020** (strategický cieľ 2) o kvalite počiatočného vzdelávania, podpore nových učiteľov na začiatku kariéry, zvyšovaní kvality príležitostí a ďalšom rozvoji učiteľov. Rovnako významné sú aj **meniace sa potreby pedagogickej praxe založené** na konceptualizácii kvalitnej výučby a učenia sa žiakov v 21. storočí (UNESCO), na konceptualizácii učiteľskej profesionality v podobe súboru profesijných kompetencií a požiadavkách výkonu služby vo verejnom záujme (formuluje a garantuje štát v podobe noriem – podobe profesijných štandardov na výkon pedagogickej činnosti učiteľov).

Pregraduálna príprava aj kontinuálny profesijný rozvoj vyžaduje konsenzus o tom, aké sú očakávania od učiteľov a od ich práce v škole. Ide o model profesijných kompetencií formulovaných v podobe profesijného štandardu, ktorý svojou gradačnou funkciou zabezpečuje rozvoj profesionality každého učiteľa a je pilierom kariérneho systému. Profesionalizácia pedagógov na Slovensku stále naráža na absenciu presného vymedzenia súboru profesijných spôsobilostí. Prejavuje sa to negatívne v rozmanitej úrovni pregraduálnej prípravy, systéme celoživotného vzdelávania, personálnej práci manažmentu škôl, nekvalifikovaných zásahoch decíznej sféry do výkonu profesie a znižovaním prestíže profesie v spoločnosti. Predpokladom pre komplexné riešenie prípravného vzdelávania a profesijného rozvoja

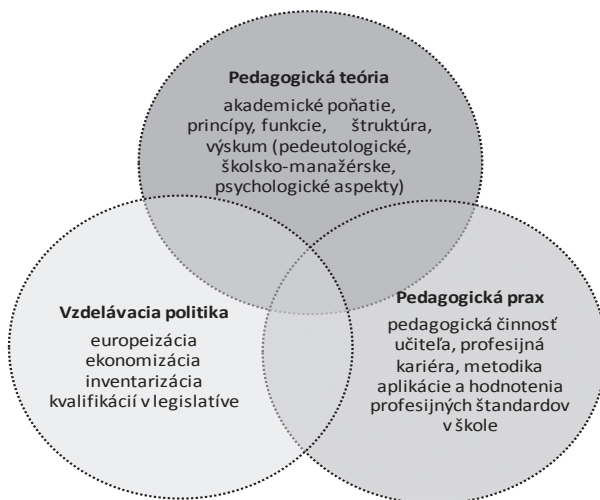
pedagógov je vypracovanie kompetenčných profilov a profesijných štandardov kategórií pedagogických a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení, ale aj vysokoškolských učiteľov učiteľov a lektorov v kontinuálnom vzdelávaní, ktoré by charakterizovali ich roly, zodpovednosť, očakávané vedomosti, spôsobilosti a postoje. Koncepčným východiskom profesionalizácie je profesijný štandard založený na kompetenčných profiloch jednotlivých kategórií pedagógov odvodených z cieľov vzdelávania, hodnôt a cieľov školy. „Profesijný štandard vyjadruje vnútornú integritu doteraz separovaných zložiek profesijných kompetencií. Dominantnou je pedagogická zložka a odborná zložka, ktorá má pre výkon profesie inštrumentálnu funkciu. Profesijný štandard je normatív, ktorý vymedzuje nevyhnutné profesijné kompetencie na štandardný výkon profesie. Je pilierom profesionalizácie, z ktorého vychádza profil absolventa vysokej školy, profesijný a kariérny rast a kritériá hodnotenia a odmeňovania. Vyjadruje sa v systéme preukázateľných kompetencií.“ (Kašáková, B. – Kosová, B. – Pavlov, I. – Pupala, B. – Valica, M. 2006, s. 95) Autori uvádzajú nasledovné dôvody na vytvorenie profesijných štandardov pedagógov:

- nadnárodný význam – porovnateľnosť pedagogickej profesie na Slovensku a v EÚ (profesijná mobilita),
- vymedzujú pedagogickú profesiu ako expertnú profesiu,
- umožňujú porovnanie s inými profesiami, kategóriami pedagogickej profesie porovnaním kvality programov vzdelávania a ich výstupov,
- poskytujú rámec na monitorovanie a hodnotenie kvantity profesijných výkonov pedagógov za účelom hodnotenia a odmeňovania (platové predpisy) a personálnej práce manažmentu škôl,
- je nástrojom štátnej objednávky pre vysoké školy pripravujúce pedagógov (vymedzuje rámec pregraduálneho vzdelávania),
- sú nástrojom profesijného rozvoja, pretože sú základom tvorby programov kontinuálneho profesijného vzdelávania pedagógov v kariérnom systéme,
- vytvárajú podmienky pre odbornú diskusiu: Aký je kvalitný učiteľ? Aká je kvalitná škola? Aké je kvalitné vzdelávanie?
- sú nástrojom na lepšie porozumenie problémom profesie (profesijný jazyk),
- umožňujú skvalitnenie práce manažmentu škôl (personálny rozvoj zamestnancov),
- umožňujú pedagógom porozumieť, aké sú očakávania na ich profesijný výkon,
- umožňujú pedagógom identifikovať sa s ich profesijnou rolou a profesiou,
- umožňujú vytvárať perspektívy – modelovanie individuálneho profesijného rozvoja i rozvoja pedagogického zboru školy,
- umožňujú prezentáciu kľúčových oblastí vlastnej práce (verejnej služby) verejnosti (rodičom, zriaďovateľom)“.

3.1.2 Kontexty procesov štandardizácie profesijných kompetencií učiteľov

Štandardizácia sa prejavuje v troch úzko prepojených kontextoch (Schéma 1), ktoré ovplyvňujú tvorbu a akceptáciu modelu sprevádzanú polemickými diskusiami doma (Kaščák, O. – Pupala, B. 2012) i v zahraničí (Janík, T. – Spilková, V. – Pišová, M., 2014, s. 259–274). Každý z uvedených kontextov štandardizácie sa rozvíja a prehĺbuje prostredníctvom seba vlastných nástrojov, pričom nemusí ísť o kompatibilné procesy, ba naopak môžu si odporovať a stáť voči sebe v konflikte.

Schéma 1. Kontexty šandardizácie profesijných kompetencií učiteľov (Pavlov, I. 2013b)



Kontext pedagogickej teórie predstavuje akademické poňatie problematiky šandardizácie, jej princípov, štruktúry, funkcií, podoby výskumu z pohľadu pedagogickej (pedeutologickej), vedy a príbuzných disciplín. V tomto kontexte hrozí riziko akademizmu (odtrhnutosť vzdelávania učiteľov a ich profesijného rozvoja od potrieb pedagogickej praxe), scientizmu (bezbrehá dôvera v možnosti vedy) alebo redukcie a atomizácie (fragmentácie) pedagogických činností, čo ohrozuje integritu a komplexnosť poňatia výkonu profesie.

Kontext vzdelávacej politiky predstavuje tie súvislosti a faktory, ktoré ovplyvňujú šandardizáciu (ukotvenie v koncepcnej a legislatívnej podobe) v širších medzinárodných (i národných) súvislostiach (napr. unifikácia prístupov v tvorbe modelu európskeho štandardu učiteľa v duchu integračného úsilia EÚ, globalizácie, ekonomizácie a akontability vo vzdelávaní). Vzdelávacia politika býva spätá s rizikom byrokratizmu (štandardizácia ako flexibilný proces stráca schopnosť reagovať na meniace sa potreby pedagogickej praxe pod tlakom byrokratických pravidiel na ich spracovanie, schvaľovanie a inováciu), paternalizmu (nadmerný a neopodstatnený štátny dozor nad procesom tvorby, implementácie a inovácií profesijných štandardov, môže ohroziť dôveru učiteľov v ich autonómne spravovanie vysoko profesijnej témy).

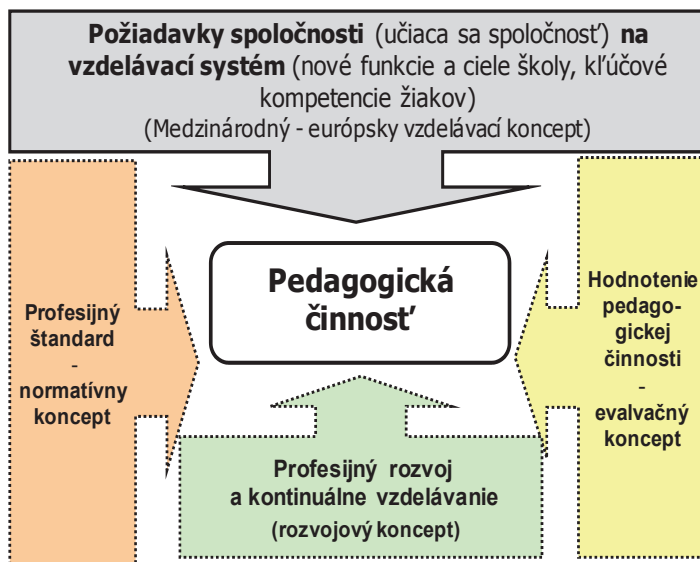
Kontext pedagogickej praxe chápeme nielen ako pedagogickú činnosť učiteľa, jeho profesijnú kariéru, ale aj ako metodiku aplikácie, hodnotenia profesijných štandardov v pedagogickej praxi a personálnej práci na škole. V tomto kontexte hrozí riziko tradicionalizmu (neopodstatnené pridržanie sa tradičných pohľadov a prístupov, napr. bez profesijných štandardov to išlo doteraz, pôjde to aj naďalej), pragmatizmu (upriamanie sa na tie stránky pedagogickej činnosti, ktoré prinášajú výhradne užitočné a praktické výsledky), prakticismu (zotrvávanie na rutinných činnostiach, odtrhnutých od implementácie inovácií a zmien) a inštrumentalizmu (napr. pri práci s indikátormi a nástrojmi hodnotenia).

3.1.3 Koncepty štandardizácie profesijných kompetencií učiteľov

Na Slovensku v ostatných rokoch vyvrcholilo úsilie o uskutočnenie zásadných zmien v učiteľskej profesii. Vládou SR schválená Koncepcia profesijného rozvoja učiteľov v kariernom systéme (2008) a profesijný zákon (2009) položili základy aj pre legislatívnu úpravu profesijných štandardov. Jedna z ciest k profesionalizácii pedagogickej profesie vedie cez štandardizáciu profesijných kompetencií pedagógov. Ide o zložitý, nielen vedecko-teoretický problém, ale predovšetkým o praktickú realizáciu priority štátnej vzdelávacej politiky a personálnej politiky rezortu školstva.

Koncepty štandardizácie profesijných kompetencií učiteľov (Schéma 2) predstavujú názorný náčrt kľúčových faktorov, ktoré ovplyvňujú procesy štandardizácie profesijných kompetencií učiteľov a ich nasledujúca analýza poskytuje rámce diskusie o ich komplexnom poňatí. Procesy štandardizácie profesijných kompetencií sprevádzajú problémové okruhy, ktoré sa prelínajú cez všetky koncepty. Ide o prijatie kultúry štandardov (princípy, funkcie) v národnej diskusii, zhodu a spoločne zdieľaný súbor (model) profesijných kompetencií (legislatívne zakotvenie), tvorbu (deskriptívna, empirická) a implementácia štandardov do praxe, integráciu modelu štandardov do personálnej práce školy, aktualizáciu súboru profesijných kompetencií (participácia učiteľov), štandardizáciu ako súčasť komplexného systému podpory učiteľského vzdelávania a profesijného rozvoja učiteľov.

Schéma 2. Koncepty štandardizácie profesijných kompetencií učiteľov (Pavlov, I. 2013b)



3.1.3.1 Medzinárodný, národný koncept štandardizácie profesijných kompetencií

Tomková, A. – Spilková, V. a kol. (2012) uvádzajú, že úsilie zlepšiť profesionalitu učiteľa štandardizáciou jeho kompetencií v pedagogickej teórii a výskume prechádzalo od idealizovaného poňatia – **normatívnych modelov profesie** (koniec 60. rokov 20.st.) s detailnými požiadavkami na učiteľa v podobe žiadúcich činností a vlastností. Tieto boli neskôr konfrontované a vytesnené „reálnymi charakteristikami“ a oproti statickému je

zdôrazňované dynamické poňatie požiadaviek na učiteľa smerujúce k žiadúcim parametrom učiteľskej profesie. Od 80. rokov behavioristický prístup redukovujúci požiadavky na pracovné zručnosti potrebné pre výkon povolania (zjednodušený prevod na pozorovateľné prejavy správania), vyvažuje **holistický prístup** vychádzajúci z komplexného obrazu práce učiteľa, kde je dôležitá kontextovosť a prepojenosť jednotlivých komponentov (aj keď sú ťažko pozorovateľné a hodnotiteľné). Od 90. rokov je zjavné úsilie charakterizovať kľúčové prvky kvality učiteľov v základných oblastiach profesijných vedomostí, spôsobilostí, skúseností, postojov a hodnôt (professional knowledge). Neskôr sa téma kvality učiteľov dostáva do centra pozornosti vzdelávacích politík a modely efektívnych učiteľov sú vytvárané v rámci modelov kvalitných škôl a efektívnej výučby. Model profesijných kompetencií bol vytvorený na základe tzv. Delorsovho konceptu „štyroch pilierov“ vzdelávania, ktoré sa vzťahujú k vzdelávacím cieľom a funkciám školy. Profesijný štandard sa chápe ako konkretizácia požadovaných kvalít učiteľa, ktoré sú nevyhnutné pre výkon pedagogickej činnosti. Kvalita učiteľa, vyjadrená profesijným štandardom je formulovaná v úzkej súvislosti s poňatím kvalitnej školy a výučby v kurikulárnych dokumentoch (v súlade so zásadnými premenami v poňatí cieľov, obsahu a stratégií školského vzdelávania).

Podobne ako na Slovensku aj štáty EÚ presadzujú nevyhnutnosť definovať profesijný štandard. Štruktúru hlavných kompetencií požadovaných od učiteľov (na ich vedomosti, spôsobilosti) formulovala Európska komisia ako „Kompetencie požadované od učiteľov pre efektívne vyučovanie v 21. storočí“ (2012a, s. 25–26). Okrem týchto kompetencií efektívne vyučovanie tiež vychádza z kľúčových osobnostných kvalít učiteľa, postojov a hodnôt, ktoré boli popísané v charakteristike efektívnych učiteľov vytvorenej EC/OECD ‘Teachers’ Professional Development: Europe in international comparison’ 2010 (EK 2012, s. 26–27). Oba dokumenty korešpondujú aj so slovenským poňatím štruktúry profesijných kompetencií.

Vyššie sme naznačili, aké náročné sú požiadavky na učiteľov a aké sú očakávania od modelu štandardizácie ich profesijných kompetencií. Vznik profesijných štandardov na Slovensku je vyústením práce odborníkov, ktorí vypracovali návrh modelu rozvoja profesijných kompetencií. Na Slovensku bola v roku 2005 na rokovaní operatívnej porady ministra schválená „Metodika tvorby profesijných štandardov“ (Černotová, M.; Drga, E.; Kasáčová, B.; Pavlov, I.; Šnidllová, M. a Valica, M. definovali základné pojmy, súvislosti, model a postup štandardizácie profesijných kompetencií). Pedagogická verejnosť sa s návrhom profesijných štandardov oboznámila prostredníctvom odbornometodického časopisu MPC – Pedagogické rozhľady (2006–2008 publikované v prílohe časopisu výsledky práce pracovných skupín). Východiská tvorby profesijných štandardov na Slovensku boli formulované expertnou skupinou (Profesijný rozvoj učiteľov, 2006) a následne bola v roku 2007 prijatá vládou SR „Konceptia profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme“ (vrátane uznesenia B.5, podľa ktorého mali byť v tom istom roku vypracované profesijné štandardy!). Schválenie profesijného zákona v roku 2009 zakotvilo profesijné štandardy v legislatíve, ale bez náležitej teoretickej i aplikačnej podpory (Pavlov, I. 2009, s. 20). Úsilie o spracovanie a prijatie profesijných štandardov (v rokoch 2009–2010) nebolo podporované ministerstvom, ani Metodicko-pedagogickým centrom ako odborným garantom úlohy (financované zo štrukturálnych fondov EÚ v národnom projekte Profesijný a kariérový rast). Kosová, B. – Porubský, Š. (2011, s. 121–122), kriticky hodnotia, že „prijatý zákon síce otvára cestu k vytvoreniu profesijných

štandardov učiteľskej profesie, ale práce na ich zostavení vo forme žiadúcich profesijných kompetencií trvajú už niekoľko rokov. Ich existencia by však umožnila zásadnú zmenu orientácie a obsahu učiteľských štúdií všetkých vysokých škôl, pretože by sa pre ne mala stať nosným východiskom konštrukcie učiteľského kurikula“. Od roku 2011 dochádza k intenzívnej práci pracovných skupín na dopracovaní návrhu profesijných štandardov, ktoré vyvrcholilo ich pilotným overovaním v pedagogickej praxi a odborným oponovaním v rokoch 2012–2013. V roku 2014 bol návrh súboru profesijných štandardov odovzdaný na schválenie ministerstvu.

3.1.3.2 Normatívny koncept štandardizácie profesijných kompetencií

Koncepcným východiskom profesionalizácie pedagógov v EÚ (EK 2007, 2011 a 2012) je profesijný štandard. Je založený na kompetenčných profiloch jednotlivých kategórií pedagógov odvodených z cieľov vzdelávania, hodnôt a cieľov školy. **Profesijný štandard je norma**, ktorá nie je statická, definitívna, ale otvorená a rozvoja schopná, vyvíjajúca sa vzhľadom na meniace sa ciele výchovy a vzdelávania, potreby škôl a profesionalizácie učiteľov. **Profesijný štandard plní najmä tieto funkcie** (Pavlov, I. 2012, s. 60):

- **rozvojovú** – spočíva v potenciáli kompetencií poskytnúť učiteľom nástroj na sebareflexiu vlastnej pedagogickej činnosti, ich rozvoj počas celej profesijnej dráhy (od vstupu do profesie – adaptácie a počas celého jej výkonu);
- **regulačnú** – podľa profesijného štandardu sú povinní poskytovatelia vypracovať ciele a obsah programov kontinuálneho vzdelávania učiteľov (tzn. smerovať k tým kompetenciám učiteľov, ktoré sú žiaduce a ich osvojením sa vytvára kvalifikácia alebo potenciál na zlepšenie práce učiteľa);
- **ochrannú** – profesijný štandard jasne pomenúva tie činnosti, za ktoré je učiteľ v škole zodpovedný, a chráni ho pred narastajúcim tlakom, zvyšujúcim sa rozsahom požiadaviek od rôznych neškolských subjektov, ktoré ho robia zodpovedným, napr. aj za mnohé nepedagogické činnosti;
- **motivačnú** – transparentnosť profesijného štandardu (zrozumiteľnosť, dosiahnuteľnosť) má motivačný účinok pre učiteľa, aby mohol „modelovať“ svoju profesijnú cestu (inak povedané: podľa štandardu by som mal vedieť, čo odo mňa škola očakáva a čo je preto potrebné urobiť);
- **gradačnú** – profesijný štandard slúži na overenie profesijných kompetencií učiteľov na jednotlivých kariérnych stupňoch, ktoré si učiteľ zvolil (tzn. výstupné požiadavky pri prvej, druhej atestácii) a tiež pri ukončovaní jednotlivých druhov vzdelávania.

Komparatívne analýzy profesijných štandardov krajín EÚ svedčia o rozmanitosti prístupov (rôznorodosť v štruktúracii profesijných kvalít učiteľa, miera detailnosti a konkrétnosti formulácií, počet úrovní kvality práce – kariérne stupne). Štúdium teoretických prístupov, výskum expertnosti v učiteľskej profesii tvorí zásadné východisko pri tvorbe jedinečných modelov (normatívov) profesijných štandardov. Zhoda sa prejavuje v konkrétnych charakteristikách kvalitnej pedagogickej činnosti (ako spoločne preferované znaky kvality práce vzťahujúce sa k efektívnemu vyučovaniu a učeniu), tiež v otázkach funkcií profesijného štandardu (východisko pre prípravné a kontinuálne vzdelávanie, hodnotenie a sebahodnotenie učiteľov a pre podporu profesijného rozvoja). Píšová, M. – Najvar, P. – Janík, T. a kol. (2011, s. 71–77) charakterizujú dva koncepcné pohľady na expertnosť v štandardoch kvality učiteľa: ako štátom garantovaný a inštitucionálne kontrolovaný kariérny systém (napr. Anglicko a Wales) alebo dobrovoľná identifikácia

a certifikácia učiteľov na nevládných inštitúciách (napr. USA). Tieto poňatia reprezentujú aj dve paradigmy štandardizácie – štandard kariéry učiteľa a štandard kvality jeho pedagogickej činnosti. Výsledky teoretického skúmania na Slovensku (Kasáčová, B. – Kosová, B. – Pavlov, I. – Pupala, B. – Valica, M. 2006, s. 95) môžeme porovnať so závermi Európskej komisie, ktorá vo svojej správe (2013, s. 28) formulovala požiadavky, na ktorých sa zhodli členské krajiny pri profesijných štandardoch učiteľov (upravené):

- súvisia s učením sa žiakov a tým, čo sa chápe ako efektívne vyučovanie,
- súvisia s referenčným rámcom pre rozvoj programov pregraduálnej prípravy učiteľov a ich profesijný rozvoj,
- definujú rozdielne úrovne kompetencií pre začínajúcich, skúsených učiteľov aj pre tých, ktorí majú špecifickú zodpovednosť,
- berú do úvahy špecifiká každého odboru učiteľskej profesie,
- vedú k spoločnej dohode a predstave o učiteľských kompetenciách za účasti záujmových skupín a posilňujú vedomostnú základňu učiteľskej profesie, kontrolu kvality a profesijný rozvoj,
- vedú k súdržnosti pri rozvoji a aplikácii, reprezentujú celkový konsenzus o význame vyučovania a vzdelávania,
- používajú sa tak, aby dokázali vplyv a zodpovednosť učiteľov, neslúžia len na ich kontrolu,
- zapájajú učiteľov do procesu vývoja, čím sa stávajú oddaní výsledkom,
- sú založené na vzdelávacích výsledkoch, poprepájané s kultúrou a obsahom, obsahujú dostatočné množstvo detailov pre ich zdôvodnenie a konkrétny, jasný, konzistentný jazyk,
- môžu mať niekoľkonásobné použitie, napr. ako prostriedok sebareflexie študentmi pedagogických fakúlt, ako zdroj vo vzdelávaní učiteľov, ako usmernenie osobných priorít v profesijnom rozvoji, ako začiatkový bod pre aktivity profesijného rozvoju pre školy, pri náboře a výbere učiteľov do zamestnania,
- sú užitočné, pokiaľ sú zakotvené v širšej systematickej stratégii na výber správnych kandidátov, rozvoj ich profesijných kompetencií pri pregraduálnej príprave a zabezpečení, aby sa ďalej počas svojej kariéry rozvíjali.

Na základe komparácie, syntézy a kritickej analýzy niektorých existujúcich modelov profesijných kompetencií sa vychádzalo pri tvorbe kompetenčného profilu z interakčného modelu edukácie s tromi zásadnými dimenziami, ktorými sú: žiak, učiteľ a medzi nimi prebiehajúci edukačný proces. Z toho vychádza aj návrh kompetenčného profilu, ktorý je nosnou štruktúrou v tvorbe profesijných štandardov jednotlivých kategórií pedagógov. Kasáčová, B. – Kosová, B. – Pavlov, I. – Pupala, B. – Valica, M. (2006, s. 41–42) predstavili návrh profesijného štandardu, ktorý člení požadované kompetencie na tri základné široko koncipované skupiny (dimenzie):

- 1. Dimenzia dieťa/žiak** – kompetencie zamerané na poznanie dieťaťa/žiaka vstupujúceho do výchovno-vzdelávacieho procesu.
- 2. Dimenzia výchovno-vzdelávací proces** – kompetencie zamerané na procesy smerujúce k rozvoju dieťaťa/žiaka.
- 3. Dimenzia profesijný rozvoj** – kompetencie súvisiace s rolou učiteľa, jeho sebazdokonaľovaním a pôsobením v škole, školskom zariadení.

1. kompetencie orientované na žiaka (na jeho vstupné charakteristiky a podmienky rozvoja):

- a) identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka – poznať, diagnostikovať a vedieť pracovať s individuálnymi špecifikami žiaka (nadanie, poruchy, vlastnosti),
- b) identifikovať psychologické a sociálne faktory jeho učenia – poznať teórie učenia, vedieť diagnostikovať a využívať individuálne učebné štýly v závislosti od psychických, fyzických a sociálnych podmienok,
- c) identifikovať sociokultúrny kontext vývoja žiaka – poznať, diagnostikovať a vedieť pracovať so sociokultúrnym prostredím žiakov, rodiny.

2. kompetencie orientované na edukačný proces:

Mediácia obsahu edukácie vyžaduje kompetencie:

- a) ovládať obsah odboru vyučovaných predmetov,
- b) plánovať a projektovať výučbu – vedieť tvoriť a realizovať strednodobé a krátkodobé edukačné plány, projekty, edukačné situácie s ohľadom na školský program a individuálne potreby žiakov,
- c) stanoviť ciele vyučovania orientované na žiaka – poznať cieľové požiadavky vzdelávania a vymedziť ich v podobe učebných požiadaviek na žiaka,
- d) psychodidaktickej analýzy učiva – poznať a vedieť uskutočniť didaktickú analýzu učiva, vybrať základné a rozvíjajúce učivo v súlade s edukačnými cieľmi a vzdelávacími potrebami žiakov,
- e) výber a realizácia vyučovacích foriem a metód – poznať a efektívne používať metódy a formy podporujúce aktívne učenie sa žiaka,
- f) hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka – poznať spôsoby hodnotenia, vedieť stanoviť kritériá a hodnotiť žiakov vzhľadom na ich individuálne odlišnosti.

Vytváranie podmienok edukácie vyžaduje kompetencie:

- a) vytvárať pozitívnu klímu triedy – vedieť efektívne komunikovať so žiakom i jeho najbližším prostredím a vytvárať prostredie podnecujúce jeho rozvoj (disciplína, riešenie konfliktov, facilitujúci vzťah, autorita),
- b) vytvárať a využívať materiálne a technologické zázemie vyučovania – tvoriť a využívať didaktické pomôcky, médiá, IKT v edukačnom procese.

Ovplyvňovanie osobnostného rozvoja žiaka vyžaduje kompetencie:

- a) ovplyvňovať personálny rozvoj žiaka – poznať, aplikovať stratégie personálneho rozvoja žiaka (sebapoňatia, sebadôvery, sebaregulácie), oceňovať personálne spôsobilosti žiaka,
- b) rozvíjať sociálne zručnosti a postoje žiaka – poznať, aplikovať stratégie sociálneho rozvoja žiaka (empatia, prosociálne správanie), oceňovať sociálne spôsobilosti žiaka,
- c) prevencie a nápravy sociálno-patologických javov a poruchy správania sa žiaka – rozpoznať ich, spolupracovať s odborníkmi, oceňovať pozitívne vzory.

3. kompetencie orientované na sebarozvoj pedagóga.

- a) profesijného rastu a sebarozvoja – reflektovať, diagnostikovať, hodnotiť vlastnú pedagogickú činnosť, plánovať si vlastný rast a vzdelávanie, mať všeobecný kultúrny a občiansky rozhľad, poznať trendy vývoja spoločnosti a vzdelávania, byť metodologicky vybavený pre učiteľský výskum,

- b) identifikácie sa s profesijnou rolou a školou – stotožniť sa s rolou učiteľa, poznať ciele rozvoja školy, vystupovať ako reprezentant profesie, efektívne komunikovať so sociálnymi partnermi“.

Každá kompetencia je popísaná potrebnými **vedomosťami** (súbory poznatkov, ktoré tvoria nevyhnutné predpoklady pre správne posúdenie, resp. výkon činností v danej kompetencii) a **spôsobilosťami** (schopnosti nadobudnuté v praktickej činnosti, ktoré sú predpokladom pre správny výkon činností v danej kompetencii). Vedomosti a spôsobilosti v kariérových stupňoch sú doplnené o indikátory, ktoré opisujú preukázateľný prejav kompetencie v praxi. Kariérové stupne na Slovensku predstavujú ponuku pre učiteľov na príležitosti profesijného rozvoja. Učiteľ je zaradený do príslušného kariérneho stupňa v rámci kariérneho systému po získaní nových profesijných kompetencií nadobudnutých vzdelávaním, sebazvdelávaním a overením atestáciou. Kariérny stupeň je vyjadrenie miery preukázaného osvojenia si profesijných kompetencií (vo vyššie uvedených dimenziách). Učitelia sa bez rozdielu dosiahnutého stupňa vzdelania zaraďujú do kariérnych stupňov: 1. stupeň – začínajúci učiteľ má požadované vedomosti a spôsobilosti, ktoré sú nevyhnutné pre vstup do profesie, t.j. na úrovni absolventa pregraduálnej prípravy. Pri nástupe do prvého pracovného pomeru vykonáva pedagogickú profesiu podľa požiadaviek príslušného profesijného štandardu pod dohľadom uvádzajúceho učiteľa a je povinný absolvovať adaptačné vzdelávanie, ukončiť ho najneskôr do dvoch rokov a tým postupuje na druhý stupeň. 2. stupeň – samostatný učiteľ absolvoval adaptačné vzdelávanie, vykonáva pedagogickú profesiu samostatne, podľa požiadaviek príslušného profesijného štandardu a bez ťažkostí zvláda požiadavky na výchovu a vzdelávanie žiakov v triede. 3. stupeň – učiteľ s prvou atestáciou vykonal prvú atestáciu pre príslušný stupeň požadovaného vzdelania a príslušnú kategóriu, do ktorej je zaradený, súčasne je pripravený vo svojej pedagogickej praxi aplikovať pedagogické inovácie. 4. stupeň – učiteľ s druhou atestáciou, po vykonaní druhej atestácie je expertom na výchovnú a vzdelávaciu činnosť v triede, dosahuje v nej výborné výsledky a môže poskytovať poradenstvo svojim kolegom na škole alebo mimo nej. Po zaradení učiteľa do príslušného kariérneho stupňa mu zamestnávateľ prizná príslušný (zvýšený) tarifný plat podľa osobitného predpisu.

Optimizmus o zmene kvality profesijných činností učiteľov na základe ich štandardizovaných profesijných kompetencií nezdierajú všetci. V širšom kontexte kritiky neoliberálnych vplyvov v školstve (Štech, S.; Pupala, B.; Kaščák, O.) prejavujúcich sa ako funkcionalistický, „tréningový, výkonový“ prístup poníma učiteľa ako profesionála, ktorý dokáže v rámci merateľných profesijných štandardov (ktoré sú ľahko opisateľné, zrozumiteľné a sprostredkované jednoduchým transferom) zefektívňovať svoj pracovný výkon (podľa indikátorov kvality), exceluje v dosahovaní vytýčených cieľov (kľúčových kompetencií žiakov), vie riadiť výučbu v súlade s predpísanými (mierne) modifikovanými učebnými osnovami a pritom reflektovať efektívnosť (pridanú hodnotu) svojho výkonu (v dosahovaní merateľných učebných výsledkov žiakov). Profesionalita učiteľa je vnímaná ako jeho efektívnosť (účinnosť/účelnosť) a maximalizácia výkonu. Súčasne sa predpokladá, že to, čo robí jedného učiteľa efektívnejším (výkonnejším), môže byť identifikované ako podnet pre ostatných na zlepšovanie. „Glorifikácia praxe a kritika akademickej teórie je sprevádzaná neúčinným opisovaním príkladov tzv. dobrej praxe, bez ohľadu na kontext a hlbšie teoretické analýzy, býva nadradená nad systematickú teoretickú prípravu“ (Štech, S. 2008, s. 220). Korene tohto prístupu vidia Kaščák, O. a Pupala, B. (2012, s. 147–156) v „neoliberálnych teóriách a dominantnom utilitarizačnom princípe

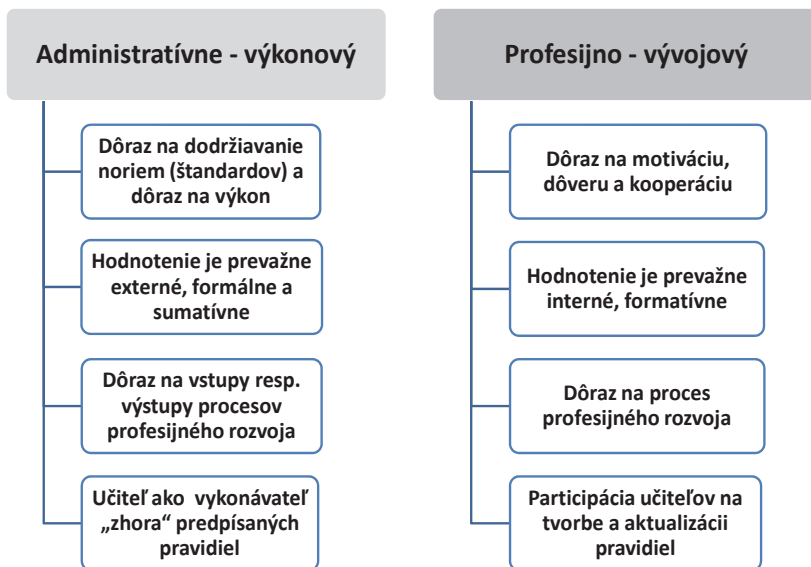
presadzujúcom na prax zameraný model prípravy a podpory, založený na konštruktivistickej interpretácii formovania učiteľskej profesionality. Na prax orientované vzdelávanie učiteľov, spojené so štandardizáciou očakávaných profesijných výkonov, je politickou agendou EÚ. Ide o vonkajší, centralizovaný regulačný nástroj vzdelávania, ktorý sa uplatňuje permanentnou kontrolou profesijných výkonov cez výkonové indikátory, ktoré preberajú kontrolu nad sebarozvojom učiteľov. Dôsledkom je potlačenie autonómie, sebavedomia učiteľov ako kultúrne neistých a nerozhľadených praktikov rezignujúcich na reprodukciu kultúrneho a historického vedomia (základov vzdelanosti), ale aj podriadenosť učiteľstva politickej moci a strata intelektuálnej významnosti, ktorá vytvárala sociálny vplyv na presadzovanie vlastných záujmov a pozitívnych sociálnych zmien“. Podobne Patrick, F. – Forde, Ch. – McPhee, A. (2003) upozorňujú (zo skúseností reforiem v Anglicku a Škótsku) na riziko, že internacionalizovanie prevládajúceho poňatia profesijných kompetencií v pedagogickej praxi (výkonový prístup) ohrozí kritické uvažovanie učiteľov o ich pedagogickej činnosti (autonómny prístup).

Hrozbu, že profesijný štandard bude plniť kontrolnú a hodnotiacu funkciu vo vzťahu k aktuálnemu výkonu pedagogickej činnosti, považujeme za vážnu aj v našom školstve. Presvedčenie, že použitie profesijných štandardov nám pri kontrole pedagogickej činnosti učiteľa umožní zaujať jednoznačné a nespochybniteľné stanovisko o jeho kvalite je nebezpečná ilúzia. Ak deklarujeme, že učiteľ nesie zodpovednosť, musí mať aj slobodu v rozhodovaní. Len slobodný učiteľ môže vychovať slobodného žiaka, občana a k tomu treba vytvoriť také podmienky, aby túto slobodu užíval. Profesijný štandard ako štátny regulatív nesmie obmedzovať slobodu učiteľa, stať sa bičom v rukách „osvietených“ manažérov škôl, ktorým poslúži na „nespochybniteľné dôkazy o kvalite práce učiteľa“. Štandard, aj keď je normatívom, nikdy nemôže vyčerpávajúco opísať to, čo má učiteľ robiť. „Výchova a vzdelávanie nie je redukovateľná na štandard, podobne ani profesijný rozvoj učiteľa (človeka) nie je možné redukovať a orientovať len na akokoľvek dokonale opísanú normu, ktorá sa stane jediným kritériom posudzovania efektívnosti učiteľa“ (Babiaková, S. 2008, s. 50–52). Jansma, F. (2011, s. 6) tvrdí, „že v inštrumentalistickom prístupe sa rozvoj kompetencie ľahko stane reštriktívnym. Inštrumentalistický prístup sa viaže na vonkajší prejav kvality a jeho merateľné aspekty. Kvalita potom veľmi často nie je definovaná, aká by mala byť, ale ako je meraná. Takýto inštrumentalistický a redukcionalistický prístup ku kvalite je urážlivý pre vnútorne motivovaného učiteľa, ale opomína aj základné, ale viditeľné výstupné kvality inej úrovne. Preto je dôležité kriticky preveriť vonkajšie prejavy kvality, merateľné výstupy, výsledky, efekty a priradovať ich k aktivitám (konaniu) učiteľa. Nesmieme však zanedbať to, čo je v jeho vnútri. Učiteľove konanie ovplyvňuje jeho motivácia a inšpirácia a tie sú podmienené jeho postojmi a presvedčením. Tieto osobnostné kvality poskytujú jedinečnosť, neopakovateľnosť a dušu jeho vyučovaniu a keďže sú menej zreteľnými zdrojmi jeho kvality, mali by byť určite predmetom diskusie a kritického posudzovania.“

Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov vytvára v národných kontextoch „vlastnú kultúru“, ktorá je podmienená vzdelávacími politikami, školsko-historickými skúsenosťami, úrovňou pedagogickej vedy a výskumu, participáciou učiteľov a zvládnutím logistiky procesov štandardizácie na makro–mezo–mikro (štát – škola – učiteľ) úrovni systému. Kritiku upozorňujúcu na riziká implementácie profesijných štandardov je potrebné analyzovať a postupovať tak, aby nevyvolala ďalšiu deprofesionalizáciu učiteľstva. Komparatívne analýzy vykonané na úrovni medzinárodných organizácií (OECD,

EK) nasvedčujú, že jednotlivé krajiny sa **kultúrou štandardizácie profesijných kompetencií učiteľov prikláňajú k niektorému z prístupov** (v praxi môžu vytvárať rôzne kombinácie):

Schéma 3. Modely regulácie kvality práce učiteľov (Pavlov, I. 2013b)



- **Administratívne – výkonový**, ktorý kladie dôraz na dodržiavanie noriem a výkonu, vyvodzovanie zodpovednosti (meraním, porovnávaním, a reguláciou pedagogickej činnosti), kde hodnotenie je prevažne externé, formálne a sumatívne, s orientáciou na vstupy a výstupy procesov profesijného rozvoja učiteľov.
- **Profesijno – vývojový**, ktorý je orientovaný na prijatie princípov založených na dôvere a motivácii učiteľov participujúcich na tvorbe a aktualizácii štandardov. Hodnotenie je zväčša interné a formatívne, dôraz sa kladie na procesy profesijného rozvoja, pomoc pri identifikovaní školských a individuálnych rozvojových potrieb.

Súčasný stav na Slovensku v oblasti tvorby profesijných štandardov v zmysle normatívneho konceptu lavíruje medzi administratívno-výkonovým a profesijno-vývojovým modelom aj preto, lebo sa jednoznačne nezaraduje svojimi znakmi k niektorému z nich. Táto nekonzistentnosť môže byť zásadná pre prijatie alebo odmietnutie modelu štandardizácie profesijných kompetencií učiteľmi v pedagogickej praxi. Nezodpovedané stále zostávajú otázky podielu zástupcov združení učiteľov, inštitucionálneho zázemia pre rozvoj a aktualizáciu štandardov, systémového prepojenia profesijných štandardov na personálnu prácu manažmentu škôl. Zavádzanie profesijných štandardov bude postupné a bude závisieť nielen od úrovne teoretického rozpracovania modelu, ale predovšetkým od toho, ako sami učitelia pochopia ich podstatu, význam a prínos pre vlastný profesijný rozvoj, ale najmä ako sa zapoja do procesu ich neustálej aktualizácie a zlepšovania. Rýdl, K. (2009, s. 21) zdôrazňuje demokratický proces tvorby štandardov v profesijnom diskurze a širokom zdieľaní a zvnútornení v profesijnej komunite. Len tak budú pre učiteľa motiváciou a motorom ku skvalitňovaniu vlastnej činnosti. Pokiaľ

učitelia chápu profesijný štandard ako normu vnútenú zvonku, či zhora (priníp „top – down“) a necítia sa byť jej spolutvorcami, spoluvlastníkmi (princip „ownership“), je miera jeho vplyvu na zvýšenie profesijnej kvality a celoživotný profesijný rozvoj učiteľov obmedzená (Janík, T. – Spilková, V. – Pišová, M. 2014, s. 271–272). Predstava o kvalite učiteľa, vyjadrená profesijným štandardom, má byť utváraná v spolupráci reprezentantov školskej praxe, pedagogického výskumu a vzdelávacej politiky. Za kľúčový sa pokladá aktívny podiel učiteľov v procese tvorby, aby bol nimi vnútorne prijatý, aby bol v súlade s tým, ako oni sami chápu podstatu svojej práce a ako vidia sami seba ako profesionálov – profesijná identita. To prináša dôraz na demokratický proces tvorby štandardov „zdola“, a možnosť spolupodieľať sa a ovplyvňovať celkové poňatie aj konkrétne formulácie. Len profesijný štandard, ktorý je zdieľaný a zvnútornený, môže byť pre učiteľa motiváciou a hnacou silou ku skvalitňovaniu vlastnej činnosti. Profesijné štandardy samé o sebe kvalitu do profesijného výkonu neprinesú, predstavujú len jeden prvok z celého systému podpory profesijného rozvoja učiteľov.

3.1.3.3 Rozvojový koncept štandardizácie profesijných kompetencií

Ak chceme učiteľstvo profesionalizovať, je potrebné vytvoriť podmienky pre **kariérny postup** (predstavujúci gradáciu profesijných kompetencií na vertikálnych kariérnych stupňoch a horizontálnych špecializáciách), prinášajúci kariérny úspech a **osobnú kariéru** (vnútorné uspokojenie s vykonávanou pedagogickou činnosťou). Kariéra učiteľa sa v objektívom význame môže vyjadriť prostredníctvom profesijných kompetencií diferencovaných podľa špecifických ciest. Poňatie kariéry, počet kariérnych stupňov v národných sústavách podpory profesijného rozvoja vytvára variabilitu možného kariérneho postupu učiteľov a súčasne vyjadruje mieru podpory ich profesionalizácii. Každá krajina si modifikuje vlastné modely profesijnej kariéry učiteľov a teoreticky stretávame:

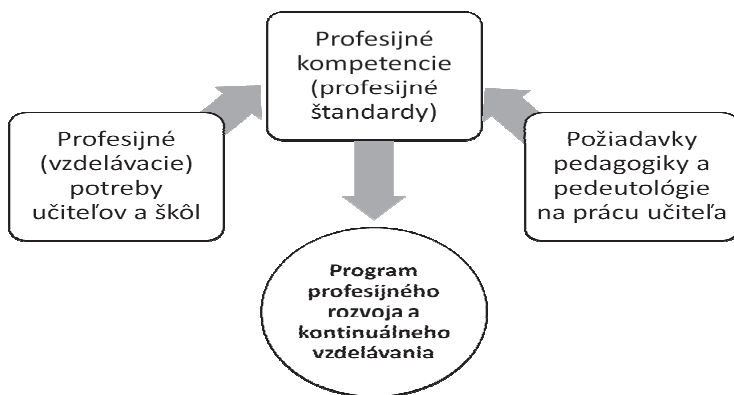
- **gradačné modely** (založené na preukazovaní zlepšujúcich sa profesijných kompetencií v pedagogickej činnosti v triede, napr. podľa profesijných štandardov);
- **špecializačné modely** (založené na výkone špecializovaných pozícií na škole alebo iných poradenských a lektorských činnostiach mimo nej);
- **akceleračné, výkonové modely** (založené na sledovaní zlepšovania učebných výsledkov žiakov, tried, škôl);
- **zásluhové modely** (podľa rokov pedagogickej praxe a hodnotenia vybraných kritérií výsledkov práce);
- **kombinované modely** pozostávajúce z komponentov rôznych vyššie uvedených modelov.

Rozvojový koncept štandardizácie predstavuje oblasť integrácie profesijných štandardov do komplexného systému podpory profesijného rozvoja učiteľov a ich kariérneho rastu. Opiera sa o myšlienku, že je možné profesijné štandardy konštruovať a formulovať tak, aby postihovali dynamiku rozvoja profesijných kompetencií učiteľa v celej zložitosti a komplexnosti na jeho profesijnej ceste. Koncept pracuje s maximalistickou predstavou, že je reálne zachytiť a vyjadriť na vzostupnej (gradačnej) línii pozorovateľné a identifikovateľné, rozvoja schopné profesijné kompetencie učiteľov. Diskusia v pilotnom overovaní profesijných štandardov naznačila smerovanie k pomenovaniu prejavov vybraných kompetencií, ktoré odlišujú slabších od lepších (resp. vyčleňujú najlepších) učiteľov na základe preukázateľných pedagogických činností v triede. Štruktúra profesijného štandardu tak vychádza z predpokladu, že každý vyšší

kariérový stupeň obsahuje úroveň kompetencií nižších kariérových stupňov. Preto sú vo vyššom kariérovom stupni uvádzané len tie indikátory, ktoré charakterizujú vyššiu úroveň kompetencií v náročnejších pedagogických činnostiach. Napriek tomu, že sa systém nazýva kariérny (teda gradačný v zmysle kariérnych stupňov) smeruje k budovaniu **kariéry učiteľa, ktorá spočíva predovšetkým v jeho pedagogickej expertnosti na výchovu a vzdelávanie žiakov v triede**. Ostatné činitele, ako je špecializácia (manažérska, pedagogická, alebo poradenská) nestojí v centre našich úvah, len reflektuje prirodzené potreby škôl a učiteľov. Inak povedané: ide nám o to, aby sme mali čo najviac dobrých i najlepších učiteľov v triedach.

Súčasťou rozvojového konceptu je systémové prepojenie komponentov – nástrojov, ktoré vytvárajú celú sústavu podpory profesijného rozvoja učiteľov (bližšie Pavlov, I. 2013). Vo vzťahu k profesijným štandardom ide predovšetkým o programy profesijného rozvoja, ktoré zaujímajú v štruktúre regulatívnych komponentov modelu podpory profesijného rozvoja učiteľov významné miesto. Ciele programov profesijného rozvoja sa priamo spájajú s potrebou definovať profesijné kompetencie a premietnuť ich do podoby profesijných štandardov. Program profesijného rozvoja je úzko prepojený s profesijnými štandardami, ktoré sa utvárajú na základe požiadaviek pedagogickej (pedeutologickej) vedy, individuálnych vzdelávacích potrieb učiteľov a inštitucionálnych potrieb škôl. Súčasná neuspokojivá situácia v kvalite programov kontinuálneho vzdelávania učiteľov je práve dôsledkom nerešpektovania systémového prepojenia týchto komponentov (Schéma 4).

Schéma 4. Komponenty tvorby programu profesijného rozvoja učiteľov (Pavlov, I. 2013a)



Program je kľúčový regulátor kvality ponuky rozvojových aktivít a vzdelávania učiteľov, umožňuje riadenie kvality profesijného rozvoja na vstupe (z pohľadu poskytovateľa) a orientuje ho na rozvoj kompetencií v profesijných štandardoch na výstupe (z pohľadu účastníka). V súlade so systémovým poňatím profesijného rozvoja v jeho komplexnosti formálnych, neformálnych a informálnych aktivít je žiadúce rozlišovať programy podpory profesijného rozvoja ako:

Programy profesijného rozvoja učiteľov (širšie – neformálne poňatie). Dnes sa rozvojové aktivity tohto druhu vytrhali z ponuky poskytovateľov. Tvorba programov profesijného rozvoja (bez akreditácie) zodpovedá neformálnemu charakteru vzdelávania. Priestor pre programy rozvoja v neformálnom vzdelávaní učiteľov vidíme hlavne

v spojitosti s takými aktivitami učiteľov, ktoré ich podnecujú k netradičným metódam a formám rozvoja. Kosová, B. (2007, s. 7–11) pomenúva prekážky brániace efektívnemu učeniu sa učiteľov, ktoré vyplývajú z výkonu profesie (nízka motivácia, špecifické postoje k učeniu, izolovanosť od kolegov, absencia spätnej väzby). Ide o prekážky, ktoré je zložité meniť, pretože predstavujú podstatné (takmer nemenné) charakteristiky práce učiteľstva. Učiteľia nemajú príležitosť spoznať aktivizujúce metódy profesijného učenia, nemajú možnosť si v praxi profesijného rozvoja vybrať tie, ktoré sú blízke ich „učebnému štýlu“. Vysvetľujeme si to tak, že prax profesijného rozvoja učiteľov je málo inšpirovaná profesijnou andragogikou, chýba výskum dobrej praxe a zovšeobecnenie skúseností z využitia efektívnych vyučovacích metód a foriem (napr. portfóliá úspešných učiteľov), dlhodobo sú podceňované a nepodporované možnosti sebarozvoja učiteľov ako hnacieho motora zmien.

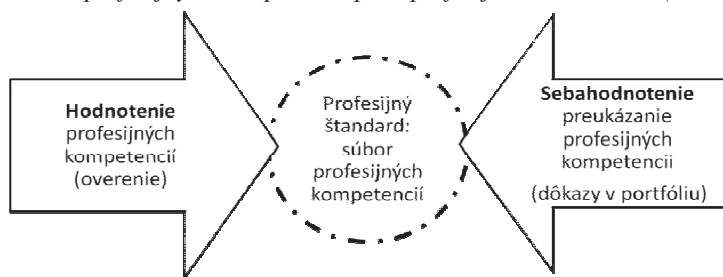
Programy kontinuálneho vzdelávania učiteľov (užšie – formálne poňatie). Ide o programy v súčasnom poňatí, ktoré sú poskytované podľa legislatívnych predpisov učiteľom na získanie, prehĺbenie, rozšírenie profesijných kompetencií vo formálnom systéme vzdelávania. Oba druhy programov sa odlišujú vo formálnom vyjadrení (napr. spôsob ukončenia), ale z odborného a metodického hľadiska ich spracovanie zahŕňa rovnaké komponenty. Prenos profesijných kompetencií do programu (cieľov programu) vidíme ako odbornú výzvu pre ich tvorcov. Okrem vymedzenia cieľovej skupiny – účastníkov (podľa príslušnej kategórie) je potrebné ponuku adresovať aj vzhľadom na to, či ide o učiteľov začínajúcich, samostatných, s prvou alebo s druhou atestáciou. Takáto požiadavka na členenie programov a ich realizáciu sa zdá byť náročná, ale zrejme predstavuje perspektívnu cestu cielenej podpory rozvoja tých kompetencií, ktoré sú pre účastníkov potrebné pre efektívnu pedagogickú činnosť.

3.1.3.4 Evalvačný koncept profesijných kompetencií

Evalvačný koncept sa od rozvojového odlišuje tým, že rozvojový predstavuje aktivity a procedúry spojené s podporou potenciálu učiteľa na profesijný rozvoj a kariérny rast (dôraz na profesijné učenie), evalvačný sa orientuje na fázu a aktivity spojené s preukazovaním, overovaním a hodnotením (sebahodnotením) výsledkov profesijného rozvoja učiteľa podľa profesijného štandardu. Profesijný zákon vymedzuje kariérne stupne ako mieru preukázaného osvojenia profesijných kompetencií a náročnosť vykonávania pedagogickej alebo odbornej činnosti. Súbor profesijných kompetencií tak predstavuje aj výstupné požiadavky na adepta atestácie, ktoré by mal náležite preukázať. Atestácia je overenie získaných profesijných kompetencií učiteľa ako podmienky pre zaradenie do vyššieho kariérneho stupňa. Vykonáva sa pred atestačnou komisiou vysokých škôl, organizácií ministerstva pre kontinuálne vzdelávanie. Učiteľ s vysokoškolským vzdelaním druhého stupňa môže absolvovať prvú a druhú atestáciu a učiteľ, ktorý nadobudol nižší stupeň vzdelania ako vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa, môže vykonať len prvú atestáciu. Naše skúsenosti z členstva v komisiách pre obhajoby atestačných prác a atestačné skúšky nasvedčujú, že ich realizácia (spôsob vykonania) ďaleko zaostáva za modernými spôsobmi overenia profesijných kompetencií učiteľov. Je to najmä z dôvodov absencie profesijných štandardov, tradičného poňatia atestácie ako skúšky z vyžrebovaných tém (neraz opakujúcich témy vysokoškolských skúšok učiteľskej prípravy) a obhajoby práce, ktorej inovatívny charakter zodpovedajúci požiadavkám legislatívy je neuchopiteľný, tiež absencie teoretického rozpracovania alternatívnych možností overenia profesijných

kompetencií a nepripravenosti systému a členov skúšobných komisií na nové prístupy v overovaní profesijných kompetencií. V súčasnosti je postup preukazovania profesijných kompetencií výhradne záverečnou prácou prekonaný. V súlade s trendmi v profesijnom rozvoji sa ukázalo ako nevyhnutné spracovať nové metódy preukazujúce profesijný rozvoj a dosiahnutie kompetencií (napr. portfóliá). Procesy hodnotenia (overenia) osvojených (preukázaných) profesijných kompetencií predstavujú odborne a metodicky náročné postupy. Schéma 5 znázorňuje vzťahy medzi prvkami v procese overovania profesijných kompetencií. Kritériom je profesijný štandard, voči ktorému učiteľ preukazuje (napr. dôkazmi vo svojom portfóliu) ich naplnenie. Iný subjekt (skúšobná komisia) overuje a hodnotí, či predložené dôkazy skutočne preukazujú požadované kompetencie.

Schéma 5. Overenie profesijných kompetencií podľa profesijného štandardu (Pavlov, I. 2013a)



Z hľadiska hodnotenia kvality pedagogickej činnosti učiteľa profesijný štandard je kľúčový v uzlových bodoch jeho kariéry, lebo slúži na sumatívne (spravidla externé) hodnotenie úrovne profesijných kompetencií (atestácie, špecializácie). „Sumatívne hodnotenie je najviditeľnejší a najrozpoznatelnejší spôsob evalvácie spočívajúci v poskytovaní súhrnných dôkazov o schopnostiach učiteľa, ktoré realizuje prostredníctvom overovania učiteľových schopností a znalostí, s cieľom zistiť, či spĺňa požadovanú úroveň napr. aj pre kariérový postup. Formatívne hodnotenie má za úlohu poskytnúť konštruktívnu spätnú väzbu, hľadať spôsoby na zlepšenie pedagogickej činnosti“ (Isore, M. 2009, s. 7). Výsledok sumatívneho hodnotenia (úspech pri atestácii) je spojený so zákonným nárokovateľným platovým postupom, vyjadruje potenciál, ktorého je učiteľ nositeľom, býva presne kvantifikovaný (v podobe postupu do vyššej platovej triedy, poberaním špecializačného, riadiaceho príplatku). Profesijný štandard môže plniť svoju funkciu aj pri formatívnom (priebežnom, rozvíjajúcom) hodnotení učiteľov. Formatívne hodnotenie je vo väzbe na odmeňovanie pružnejšie, variabilnejšie, pokiaľ je na neho dostatok zdrojov. Môže vyjadriť aktuálnu úroveň pracovného výkonu učiteľa. V našom návrhu školocentrického modelu podpory profesijného rozvoja učiteľov (Pavlov, I. – Šnídlová, M. 2013) zaujíma hodnotenie pedagogickej činnosti učiteľov dôležité miesto ako integrálna súčasť kultúry školy. „Proces hodnotenia a sebahodnotenia je založený na hodnotách (slobody a zodpovednosti) a cieľoch školy, základnou metódou je dialóg založený na poskytovaní spätnej väzby a podpore učiteľovi“ (Šnídlová, M. 2010, s. 32). V zahraničí sa v súvislosti s hodnotením pedagogickej činnosti poukazuje na jeho portfólio, ktoré je súborom rôznych dôkazov o pedagogickej činnosti učiteľa (Trunda, J. 2012). Má hodnotu ako produkt obsahujúci osobné profesijné úspechy, výsledky vyučovacej činnosti, prínos k rozvoju pedagogickej teórie a praxe a pod. Portfólio môže byť využité

v procese overovania profesijných kompetencií adepta atestácií (sumatívne hodnotenie), ale aj priebežne v procese jeho profesijného rozvoja (formatívne hodnotenie).

Profesijné portfólio plní funkcie pri:

Sumatívnom hodnotení učiteľa ako prezentovanie významných výsledkov pedagogickej činnosti, ako dôkazy jeho profesijného rozvoja (predpísané kompetencie), napr. u adepta atestácie. Portfólio obsahuje súbor rôznorodých informácií zodpovedajúcich úrovni profesijnej činnosti učiteľa a umožňujúce expertom, kolegom, riaditeľovi komplexne zhodnotiť jeho profesijné kompetencie. Učiteľ predkladajúci portfólio môže sám vykonať jeho sebaocenenie, sebaexpertízu, môže zaraďovať do portfólia najvýznamnejšie výsledky pedagogickej činnosti, dôkazy preukazujúce jeho individuálny rozvoj napríklad v tejto štruktúre:

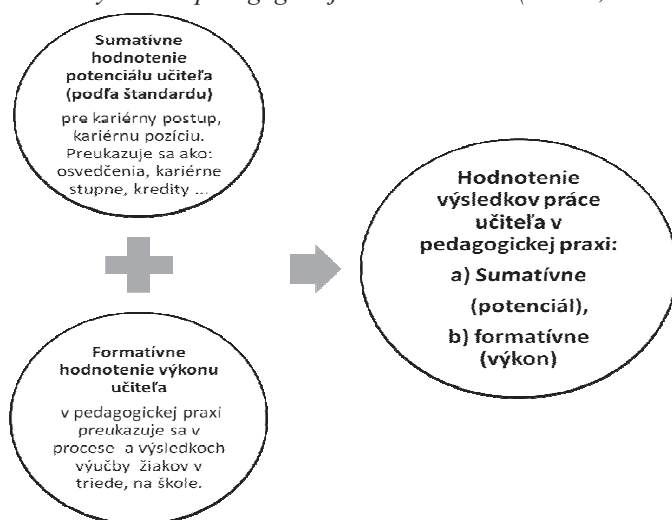
- Dôkazy o vzdelaní a vzdelávaní učiteľa (kópie dokumentov o ukončenom vzdelaní, ďalšom prebiehajúcom vzdelávaní, kurzy, konferencie, publikačná činnosť, sebaovzdelávanie, plány profesijného rozvoja – osobné profesijné ciele a kroky k ich dosiahnutiu a iné).
- Sebahodnotenie pedagogickej činnosti učiteľa – štruktúrovaný profesijný životopis obsahujúci napr. vlastnú koncepciu, poňatie pedagogickej činnosti, názory a postoje voči profesii, závažným otázkam pedagogickej teórie a praxe. Hlavné myšlienky, princípy, ktorými sa riadi (pedagogické krédo), pedagogické problémy, s ktorými sa stretol a ako ich riešil.
- Dôkazy o osvojení moderných IKT a ich implementácii v pedagogickom procese.
- Dokumenty o zvyšovaní kvality výučby (zovšeobecnené osvedčené pedagogické skúsenosti, odborná-metodická činnosť, námety na riešenie didaktických a výchovných situácií, vystúpenia na metodických dňoch, seminároch, vedenie práce metodických orgánov, tematické plány výchovy a vzdelávania, učebné osnovy, písomné prípravy, scenáre výučby, videozáznamy, hodnotenia výučby od iných subjektov, hospitačné záznamy a pozorovacie systémy výučby, prípadové štúdie, demonštrácie kompetencií, publikované metodiky, poznámky o žiakoch, inštruktážne materiály, výkresy, nástenné prehľady, výsledky akčného výskumu, dotazníky pre žiakov, rodičov o hodnotení výučby, fotografie, schémy učiva, myšlienkové mapy učiva, rešerše a iné).
- Dôkazy o učebnom úspechu a dynamike zlepšovania učebných výsledkov žiakov (napr. za posledných 5 rokov).
- Ocenenia pedagogickej práce, reakcie na pedagogickú činnosť a jej výsledky (odporúčania, charakteristiky, certifikáty rôznych organizácií, rodičov, reakcie na publikované dokumenty, úspešní absolventi a pod.).

Formatívnom hodnotení učiteľa ako nástroj na zapojenie učiteľov do diskusie o otázkach výučby. Na školách je prirodzené, že si učitelia počas pedagogickej činnosti k určitým tematickým celkom učiva, témam vyučovacích hodín zhromažďujú materiály, ktoré využívajú vo výučbe, priebežne ich aktualizujú. Bežné už nie je, aby si vzájomne tieto materiály vymieňali s kolegami, diskutovali o nich, spoločne zlepšovali napr. v metodických orgánoch. Práve práca s portfóliom, ktoré využíva učiteľ na projektovanie a realizáciu vyučovacej činnosti, môže svedčiť nielen o kvantite a kvalite učebného materiálu, ktorý využíva vo výučbe, ale aj o tom, ako poníma procesy výučby a učenia, ako naplňuje svoje učiteľské kompetencie. Naše školy sa nezaujímajú o portfóliá učiteľov, kultúra vzájomného nezasahovania do práce neumožňuje využiť tento potenciál

na spoločné zlepšovanie pedagogickej činnosti. Odchodom učiteľa na inú školu alebo do dôchodku s ním odchádza aj rokmi zhromažďovaný rôznorodý didaktický materiál. Uchovávanie, systemizácia súboru individuálnych aj spoločne vytvorených portfólií na škole by mohla pomôcť v profesijnom rozvoji skúseným učiteľom (podeliť sa o osvedčené pedagogické skúsenosti), ale aj začínajúcim učiteľom na inšpiráciu.

Odlíšenie dobrých a slabých učiteľov je spojené s hodnotiacimi procesmi ich pedagogickej činnosti na škole. Európska komisia (2013, s. 34–37) „očakáva, že vzdelávacie systémy budú identifikovať, vážiť si a podporovať tých učiteľov, ktorí majú výrazný vplyv na učenie sa žiakov a manažmenty škôl, poskytovať spätnú väzbu učiteľom o ich práci (nielen raz ročne) a zabezpečiť, aby smerovala k špecifickému individualizovanému profesijnému vzdelávaciemu plánu“. Isore, M. (2009, s. 8) považuje za významné, či je učiteľom poskytované formatívne hodnotenie za účelom zlepšenia ich praxe. Formatívne hodnotenie je orientované na aktuálnu pedagogickú činnosť (silné a slabé stránky) s cieľom hľadať spôsoby, ako ju zlepšiť. Formatívne hodnotenie poskytuje priebežnú konštruktívnu spätnú väzbu (prostredníctvom spektra metód) a vedie k zlepšovaniu profesijných kompetencií.

Schéma 6. Hodnotenie výsledkov pedagogickej činnosti učiteľa (Pavlov, I. 2013a)



V slovenskom školstve je výrazný nepomer zdrojov určených na odmeňovanie učiteľov za sumatívne hodnotenie (potenciál vyjadrený výstupom z profesijného rozvoja) a formatívne hodnotenie (aktuálny výkon v triede). Tento stav pôsobí demotivačne najmä na tých, ktorí podávajú v triede dobrý výkon, ale nie sú „držiteľmi rôznych certifikátov“. Metodológia hodnotenia učiteľov v zmysle moderných trendov pri oboch druhoch hodnotení je málo rozvinutá, chýba jej základná filozofia a podporné mechanizmy (absencia profesijných štandardov, nástroje sebareflexie, dostatok zdrojov na diferencované odmeňovanie). Pravidelné ročné sumatívne hodnotenie učiteľov predpísané zákonom (§ 52 zákona č. 317/2009 Z. z.) je v týchto podmienkach len formálnym plnením zákonnej povinnosti pre manažmenty škôl a nemotivujúcim činiteľom pre rozvoj učiteľov. Aj keď ide

o jeden z účinných nástrojov získavania pravidelnej spätnej väzby o výkonoch učiteľov, o efektívnosti profesijného rozvoja, na Slovensku v tomto poňatí naše školy výrazne zostávajú. Je to zrejme aj preto, lebo predstavitelia školského manažmentu nemajú túto kompetenciu dostatočne rozvinutú. Tému hodnotenia pedagogickej činnosti učiteľov považujeme za závažnú a veľmi citlivú, vyžadujúcu intenzívne „preškolenie“ zodpovedných riadiacich zamestnancov škôl na zlepšenie ich personálnej práce (Šnídlová, M. 2010). Manažmenty škôl nerozlišujú zásadné rozdiely v sumatívnom a formatívnom hodnotení učiteľov, nerozlišujú potenciál (získaný profesijným rozvojom) a reálne výsledky v pedagogickej činnosti, ani perspektívu motivačných a finančných nástrojov, ktoré sú s nimi spojené. Turek, I. (2013, s. 5) sa pýta „či nie je súčasný spôsob ďalšieho vzdelávania učiteľov pomýlený a neefektívny, ak nikto nezisťuje, či učitelia s druhou atestáciou vyučujú kvalitnejšie ako pred jej získaním alebo ako učitelia s prvou atestáciou alebo aj bez atestácie?“ Tvrdí, že učitelia by mali získať vyšší plat (po získaní kreditov, atestácií) len ak kvalitnejšie vyučujú. Zjavne tým nerozlišuje potenciál získavaný vzdelávaním a výkon v pedagogickej činnosti, ktoré sú síce úzko podmienené, ale nie je ich možné stotožňovať (v Schéme 7 ilustrujeme tento rozdiel).

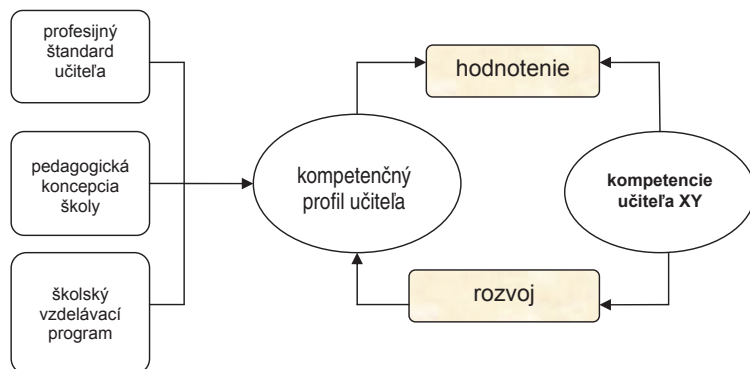
Schéma 7. Sumatívne a formatívne hodnotenie učiteľov (Pavlov, I. 2013a)

Potenciál (preukazuje sa výsledkom vzdelávania, osvedčením – sumatívne hodnotenie)		Výkon (preukazuje sa v pedagogickej praxi – formatívne hodnotenie)	
Ponuka:	Benefit:	Ponuka:	Benefit:
Absolvovaný stupeň vzdelania	tarifný plat (stupeň vzdelania + kariérny stupeň + roky pedagogickej praxe)	Mimoriadne schopnosti a pracovné výsledky	osobný príplatok / resp. príplatok
Atestácie	zvýšenie tarifného platu	Kvalitné vykonávanie pracovných činností	Odmena
Kredity	kreditový príplatok		
Špecializácie	špecializačný príplatok		

Profesijné štandardy sú využiteľné nielen na úrovni jednotlivca – učiteľa, ale aj na úrovni školy v jej personálnom riadení, a to najmä v adaptácii začínajúcich učiteľov, pri hodnotení pracovného výkonu a v rozvoji zamestnancov. Pre dobrú personálnu prácu v školách je vhodné modifikovať ho do kompetenčného profilu učiteľa školy, ktorý je „mostom“ medzi pedagogickou koncepciou a personálnou stratégiou školy. Je praktickým nástrojom ich vzájomného prepojenia a integrácie. Pedagogická koncepcia školy (vyjadrená v školskom vzdelávacom programe) naznačuje, aké kompetencie u žiaka školy chceme rozvíjať a akými procesmi to budeme robiť (výchovné a vzdelávacie stratégie). Personálna stratégia rozpracováva tieto procesy do systému práce s učiteľmi. Kompetenčný profil učiteľa (Schéma 8) spája obe tieto stratégie v podobe nevyhnutných kompetencií učiteľa. Vyjadruje očakávania školy na schopnosti a spôsobilosti (kompetencie) učiteľa potrebné pre optimálny výkon pedagogickej práce. Pri tvorbe kompetenčného profilu učiteľa

školy vychádzame z profesijného štandardu, pedagogickej koncepcie školy a školského vzdelávacieho programu (Pavlov, I. – Šnídlová, M. 2013).

Schéma 8. Východiská pre kompetenčný profil učiteľa (Šnídlová, M. 2010, s. 16)



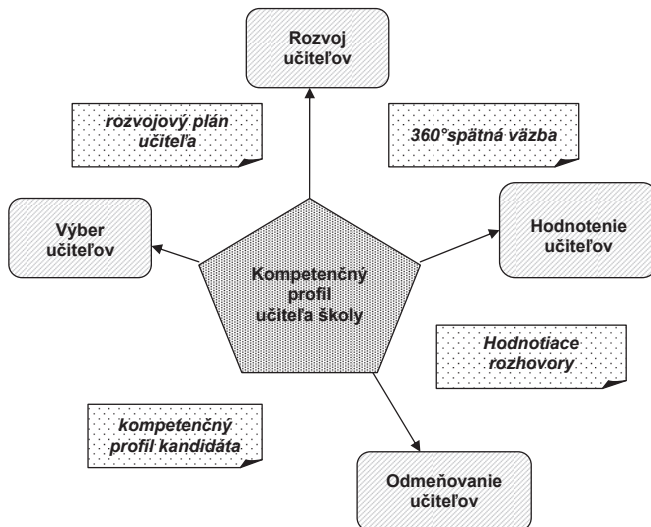
Kompetencie učiteľa sa majú prejaviť v jeho **(pozorovateľnej) činnosti a výsledkoch práce**. V opačnom prípade sú len vyjadrením predpokladov pre výkon práce a ešte nezaručujú, že učiteľ ich skutočne uplatňuje v každodennej práci. Z toho je zjavné, že rozvoj a preukazovanie kompetencií v praxi musia byť procesy riadené. Pri tvorbe kompetenčného profilu existuje niekoľko prístupov, vychádzajúcich zo skúseností firiem z ekonomického prostredia. V školskom prostredí síce existujú pokusy na jednotlivých školách, avšak sú skôr výnimkou ako pravidlom. Dôležité je vytvoriť kompetenčný profil učiteľa školy, ktorý by bol dostatočne jednoduchý, zrozumiteľný a odrážal by školské špecifiká. Slovenské špecifikum je v tom, že profesijný štandard je orientovaný najmä na profesijnú dráhu učiteľa, je prepojený na existujúci kariérový systém, ktorý je kodifikovaný zákonom. Aj keď kľúčové profesijné kompetencie sú jednotné pre celú kariérnu dráhu jednotlivca, ich miera, kvalita a rozsah naplnenia sa s kariérovými stupňami, teda s očakávaným profesijným rastom, menia.

Kompetenčný profil učiteľa školy je nástrojom na :

1. *určenie požiadaviek na vstupné schopnosti uchádzača o zamestnanie* (prijímanie do zamestnania nielen na základe normatívnych požiadaviek, ako je požadovaný stupeň vzdelania, aprobácia, ale aj na základe požadovaných schopností v oblastiach výchovy a vzdelávania, ktoré sú pre školu zásadné),
2. *hodnotenie pracovného výkonu učiteľa,*
3. *rozvoj zamestnancov* – vzdelávanie zamerané na získanie nových, resp. prehĺbenie už nadobudnutých kompetencií tak celého kolektívu pedagogických pracovníkov vo vybraných kompetenciách, ako aj jednotlivcov v závislosti od úrovne ich kompetencií (M. Šnídlová, 2010, s. 14).

Formálne **hodnotenie učiteľov** v Slovenskej republike nemá dlhú tradíciu. V súčasnosti sa realizuje na všetkých školách a je súčasťou personálnej práce školských manažmentov. V školskej legislatíve je od roku 2008 (zákon č. 245/2008) zakotvená **povinnosť** riaditeľov škôl hodnotiť svojich zamestnancov, t. j. hodnotiť výsledky, kvalitu a náročnosť výkonu pedagogickej činnosti, mieru osvojenia si a využívania profesijných kompetencií

Schéma 9. Kompetenčný profil ako rámec pre personálne činnosti v škole (Šnidlová, M.2010)



pedagogických zamestnancov. Legislatíva však **neurčuje**, akou formou a akými postupmi má hodnotenie učiteľov prebiehať. Každá škola si volí spôsob a kritériá hodnotenia **autonómne**, pričom zohľadňuje vlastné špecifické podmienky, spravidla v závislosti na požiadavkách školského vzdelávacieho programu a ostatných prioritách školy. O efektoch a vplyve hodnotenia učiteľov na kvalitu výchovy a vzdelávania v škole a zvyšovaní zodpovednosti učiteľov za výsledky vlastnej práce nie je spracovaná ucelená národná štúdia. Autonómnosť škôl vo výbere spôsobu hodnotenia učiteľov na jednej strane prináša školám **slobodu** a možnosť určiť si vlastné priority, na druhej strane prináša so sebou úskalia v podobe **rôzneho vnímania kvality výchovy a vzdelávania** v jednotlivých školách.

Predpokladáme, že strategický význam hodnotenia učiteľov v rámci evalvácie škôl sa bude postupne zvyšovať, pretože riaditelia škôl vnímajú hodnotenie učiteľov ako významnú súčasť svojej riadiacej práce. Kombinácia interného hodnotenia učiteľa v škole a externého posudzovania jeho profesijných kompetencií v rámci kariérneho systému umožňuje komplexnejšie posúdiť výkon učiteľa vo vzťahu k jeho profesijným kompetenciám počas celej profesionálnej kariéry. Učitelia sú neustále konfrontovaní so spätnou väzbou na svoje profesionálne pôsobenie. Cieľom tohto systému je budovať a posilňovať **sebareflexiu** učiteľov ako základného motivačného nástroja pre skvalitňovanie vlastnej práce.

Overovanie profesijných štandardov v praxi

V roku 2013 sa uskutočnilo v dvoch etapách (jarná a jesenná) pilotné overovanie profesijných štandardov na 6 vybraných školách v štyroch vyšších územných celkoch SR. Základným kritériom výberu boli overované profesijné štandardy. Zvolené boli profesijné štandardy pre najpočetnejšie skupiny učiteľov: učiteľ pre predprimárne vzdelávanie (učiteľ materskej školy), učiteľ pre primárne vzdelávanie (učiteľ pre 1. stupeň základnej školy), učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie (učiteľ pre 2. stupeň základnej školy), učiteľ základnej umeleckej školy, učiteľ jazykovej školy, vychovávateľ, riaditeľ školy.

Vypracovaných bolo **37 profesijných štandardov** v pracovných skupinách a na ich tvorbe sa podieľalo **136 tvorcov** z vysokých škôl, metodicko-pedagogických centier a z pedagogickej praxe. Na každý profesijný štandard boli vypracované 2 (resp. 3) **oponentské posudky**.

Cieľom bolo: Overiť rozvojovú funkciu profesijných štandardov.

Základnou metódou overovania bola sebareflexia a sebahodnotenie úrovne profesijných kompetencií overovateľom a nástrojom bolo profesijné portfólio.

Priebeh pilotného overovania:

- Zabezpečenie základnej informačnej bázy o profesijných štandardoch a pilotnom overovaní,
- proces sebahodnotenia úrovne profesijných, kompetencií overovateľov,
- tvorba profesijného portfólia,
- spracovanie plánu profesijného rozvoja jednotlivca,
- spracovanie matice rozvojových potrieb pedagogických zamestnancov školy,
- spracovanie školského rozvojového plánu profesijných kompetencií pedagogických zamestnancov,
- spracovanie evalvačnej správy a vyhodnotenie.

Do procesu overovania boli zaradení **overovatelia** – pedagogickí zamestnanci, ktorí posudzovali úroveň vlastných profesijných kompetencií voči príslušnému profesijnému štandardu. Ich výber bol založený na dobrovoľnosti, neboli stanovené žiadne kritériá týkajúce sa počtu rokov pedagogickej praxe, či dosiahnutého kariérneho stupňa. Za výber overovateľov zodpovedal riaditeľ školy. Úlohou overovateľov bolo:

- posúdenie úrovne vlastných profesijných kompetencií voči profesijnému štandardu,
- zostavenie profesijného portfólia učiteľa (vychovávateľa, riaditeľa školy),
- vypracovanie individuálneho plánu rozvoja profesijných kompetencií.

Ďalšími subjektmi v procese overovania boli **interní supervízori**, ktorí boli vybratí riaditeľom školy. Požiadavkou bolo, aby to boli skúsení učitelia (vychovávatelia), ktorí majú v pedagogickom zbore prirodzenú autoritu. Ich úlohou bolo:

- odborná pomoc a poradenstvo overovateľom pri posudzovaní úrovne ich kompetencií a zostavovaní profesijného portfólia overovateľa,
- dohľad nad procesom pilotného overovania príslušného profesijného štandardu,
- spolupráca pri tvorbe školského rozvojového plánu,
- spolupráca pri spracovaní evalvačnej správy.

Nakoniec do procesu overovania boli začlenení **externí supervízori**, ktorí neboli zamestnancami pilotných škôl. Ich výber bol zámerný, v predchádzajúcom období mali skúsenosti s profesijnými štandardmi buď ako ich tvorcovia, oponenti, alebo ako členovia pracovnej skupiny, ktorá projekt pilotného overovania pripravovala. V procese pilotného overovania zohrávali podpornú úlohu – ich cieľovou skupinou boli interní supervízori a riaditelia pilotných škôl. Úlohou externých supervízorov bolo:

- odborná pomoc a poradenstvo interným supervízorom a riaditeľovi školy,
- ohľad nad procesom pilotného overovania príslušného profesijného štandardu,
- spolupráca pri tvorbe školského rozvojového plánu,
- spolupráca pri spracovaní evalvačnej správy.

Kľúčovými otázkami overovania boli:

Na úrovni jednotlivca

- Je možné podľa profesijného štandardu posúdiť, ktoré profesijné kompetencie si má učiteľ (vychovávateľ) rozvíjať?
- Je možné na základe tohto posúdenia definovať rozvojové potreby jednotlivca a zostaviť si plán ich naplnenia?

Na úrovni školy

- Je možné získať dostatok informácií o rozvojových potrebách pedagogických zamestnancov školy?
- Je možné na základe týchto informácií zvoliť optimálnu rozvojovú stratégiu pedagogických zamestnancov školy?

Indikátorom splnenia cieľa bolo:

Na úrovni jednotlivca – vytvoriť individuálny plán rozvoja profesijných kompetencií na základe ich posúdenia voči profesijnému štandardu.

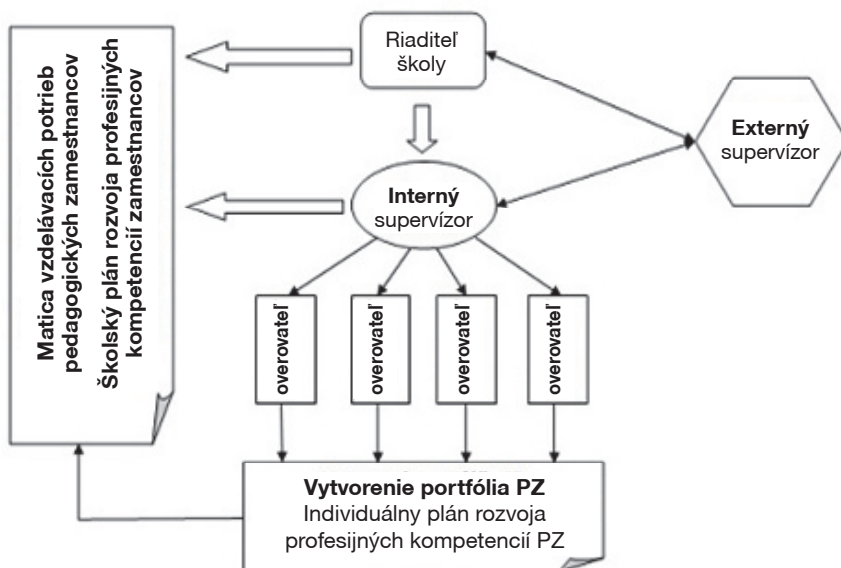
Na úrovni školy – vytvoriť plán rozvoja profesijných kompetencií pedagogických zamestnancov školy na základe matice rozvojových potrieb.

Základné procesy pilotného overovania uvádza schéma¹⁰

Schéma 10. Pilotné overovanie profesijných štandardov (Šnídlová, M.2014)

Základné procesy v projekte pilotného overovania profesijných štandardov

PILOTNÁ ŠKOLA



Hodnotenie zamestnancov je organicky spojené s rozvojom zamestnancov. Jeden z možných prístupov, ako posudzovať proces rozvoja pedagogických zamestnancov, je optika stratégií rozvoja školy a jednotlivca. Podľa Hroníka, F. 2007 pre **stratégiu rozvoja organizácie** je charakteristické sústredenie sa na zmenu fungovania celej organizácie alebo jej častí. To sa prejavuje spoločnou prácou na konkrétnych problémoch za chodu organizácie. Vzdelávacie aktivity hrajú podpornú rolu. V prostredí školy tieto podmienky spĺňa spoločná práca na tvorbe a realizácii školských vzdelávacích programov a s tým súvisiace vzdelávanie celých učiteľských kolektívov alebo vybraných skupín. Druhou možnosťou je **stratégia rozvoja jednotlivca**. Táto stratégia predpokladá, že individuálny rozvoj zamestnancov je založený na rozvoji ich kompetencií pri existencii kompetenčného profilu učiteľa školy alebo s využitím profesijného štandardu. V školských podmienkach ide o cieľavedomé vzdelávanie učiteľov na základe poznania úrovne ich profesijných kompetencií. To je možné len vtedy, ak je rozvoj učiteľov prepojený s dobre vybudovaným systémom hodnotenia kompetencií a hodnotenia pracovného výkonu učiteľa (Šnidlová, M., 2012, s.40). Vo väčšine prípadov ako optimálna sa javí kombinácia oboch stratégií, t. j. rozvoj jednotlivca podmienený prioritami školského vzdelávacieho programu.

Evalvačný koncept profesijných štandardov je potrebné zakotviť v personálnej práci manažmentu škôl, kde sa ich zodpovednosť nekončí schválením plánu profesijného rozvoja učiteľov školy. Táto zodpovednosť siaha ďalej k neustálemu záujmu o kvalitu práce učiteľov. V súčasnosti prebiehajú „**okružle stoly**“ so zástupcami praxe, priamo riadenými organizáciami MŠVVaŠ SR a ďalšími subjektmi. Metodicko-pedagogické centrum realizuje **odborné semináre** (jeseň 2014) a **odborné konferencie** (r. 2015) k problematike profesijných štandardov.

3.1.4 Záver

Slovensko sa prihlásilo k európskym trendom v profesionalizácii učiteľstva, zakotvilo profesijný štandard v školskej legislatíve, vypracovalo koncepčne ucelený model štandardizácie profesijných kompetencií a realizuje pilotné overovanie modelu. Profesijné štandardy však samé o sebe kvalitu do profesijného výkonu neprinesú, predstavujú len jeden prvok z celého systému podpory profesijného rozvoja učiteľov. Na ich efektívne využitie bude potrebné vytvoriť hlavne adekvátne pracovné podmienky pre učiteľov, ktoré im umožnia sa naplno venovať zlepšovaniu svojej práce. Závažnú výzvu predstavuje integrácia modelu štandardov do personálnej práce školy, pretože kostrou kariérneho rozvoja učiteľov je jeho riadenie na pôde školy. Nezodpovedané zostávajú otázky participácie zástupcov združení učiteľov, inštitucionálneho zázemia pre rozvoj a aktualizáciu profesijných štandardov, systémového prepojenia profesijných štandardov na personálnu prácu (vzdelávanie) manažmentu škôl.

3.2 Vzdělávání učitelů v oblasti tzv. „měkkých dovedností“

Věra Kosíková, Václav Holeček

V úvodu bychom chtěli představit nabídku naší katedry psychologie Fakulty pedagogické ZČU v Plzni v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP). Aktuálně ještě připomeneme, že usnesením vlády České republiky ze dne 9. 7. 2014 byla schválena Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020. Dokument je k našemu školství poměrně hodně kritický, na adresu DVPP je v něm mj. uvedeno: „*V pedagogické praxi existuje velká poptávka či podpora dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, jehož současná nabídka v současné době dostatečně nepokrývá vzdělávací potřeby učitelů*“. Ve schválené strategii jsou pak popsána opatření, která by měla být rozvíjena pro zlepšení současného stavu. V oblasti DVPP je cílem: „*zajistit, aby každý učitel mohl využívat programy dalšího vzdělávání*“. Úkolem vysokých škol je pak toto vzdělávání nabízet.

Vzdělávání pro učitele probíhá u nás na katedře psychologie v rámci celoživotního vzdělávání (dále jen CŽV). Katedra kromě dlouhodobého studia „Učitelství psychologie pro SŠ“ podle § 6 odst. 1 písm. b) Vyhlášky 317/2005Sb (Kosíková, 2012) pořádá pro učitele (obvykle) celodenní kurzy, které jsou akreditované MŠMT. Jedná se tato témata v oblasti tzv. měkkých dovedností (soft skills):

- zvládání školního stresu;
- syndrom vyhoření u pedagogů;
- krizové, konfliktní situace ve škole;
- úloha emocí a jejich řízení pro pedagogy;
- efektivní komunikace mezi pedagogem a žákem;
- asertivní jednání v pedagogické praxi;
- hodnocení žáků a práce s chybou;
- osobnostní a sociální rozvoj žáka;
- rozvoj tvořivosti a metakognice.

Některé vybrané kurzy jsou organizovány ve spolupráci s Krajským centrem vzdělávání v Plzni – v tomto školním roce 2013/14 se uskutečnily pro tři střední školy (Gy-Plzeň, SOŠ strojnická Plzeň, Gy-Plasy).

O kurzy je poměrně velký zájem. Polodenní kurzy probíhají obvykle na školách, které si DVPP objednávají. Jako efektivnější se jeví celodenní, víkendové kurzy, uskutečňované ve vzdělávacích střediscích hotelového typu, kde po dva večery může probíhat neformální setkání učitelů (s vedením školy, s lektory). Největší zájem z předkládaných témat soft skills bývá obvykle o kurz zvládání školního stresu a o syndrom vyhoření u pedagogů.

Učitelé se chtějí nejen co nejvíce dozvědět o stresu a stresorech učitelů a o nebezpečí syndromu vyhoření, zároveň ale také chtějí na seminářích získat i praktické návody, jak předcházet stresu či syndromu vyhoření. V odborné literatuře (např. Průcha, 2002) jsou často uváděny (poněkud smutné) skutečnosti, které učitelé obvykle neznají:

- syndrom vyhoření může postihnout každého člověka, který má rád svou práci, je pro ni nadšený, věnuje se jí na úkor volného času a klade si poněkud nereálné cíle;
- burnout hrozí více učitelům úspěšným než neúspěšným, úspěšní učitelé jsou prý ve srovnání s méně úspěšnými více úzkostní, impulzivní, neurotičtí.

Jak stručně odpovět na otázku: co odlišuje nevyhořelého nadšence, obětavého učitele od toho, u koho se syndrom vyhoření rozvine? Je to míra ne/realističnosti očekávání a aspirací. Očekávání a aspirace učitele musí totiž být ve shodě nejen s jeho vlastnostmi a schopnostmi, ale také s podmínkami, které nemůže ovlivnit.

3.2.1 Cíl

Cílem tohoto příspěvku je blíže představit jedno z témat, které je pro učitele v rámci DVPP v oblasti soft skills zajímavé a přínosné a bývá o něj z řad učitelů největší zájem, tj. zvládání školního stresu. Současně s výukou tohoto tématu (teoretickou, ale především praktickou) uskutečňujeme i výzkum stresorů učitelů a podíl učitelů na předcházení stresu a na jeho zvládání. Seznámení s výsledky několikaletého výzkumu zaměřeného na školní stres a jeho zvládání ze strany učitelů je hlavním cílem tohoto příspěvku.

Problematicke školního stresu je v naší i zahraniční odborné literatuře věnována poměrně velká pozornost. Jenom vyjmenování podstatných publikací, závěrů z výzkumů by znamenalo překročení povoleného rozsahu příspěvku. Soustředíme se tedy pouze na výzkum stresorů učitelů prováděný na naší katedře psychologie. O některých výzkumech se zmíníme krátce v kapitole „diskuse“. Tento výzkum probíhal v letech 1999–2005 a po 10 letech tj. v r. 2009 bylo pro srovnání zahájeno jeho opakování za shodných podmínek. Do zkoumaného vzorku učitelů jsou zařazeni i účastníci našich vzdělávacích kurzů. Na seminářích pak učitelé oceňují, že je téma rozebíráno nejen teoreticky, ale že je také doplněno o praktický nácvik copingových strategií. Navíc učitelé, kteří se zapojí do výzkumu, pak mohou konfrontovat své životní zkušenosti s výsledky několikaletého zkoumání stresorů učitelů.

3.2.2 Metody výzkumného šetření

Abychom mohli porovnávat výsledky předchozích výzkumů, jsou cíle a metodologie nových zkoumání shodné. Kvantitativně, s využitím posuzovací škály, jsou analyzovány největší stresory učitelů ve škole. V rámci pilotáže posuzovací škály byl učitelům nabídnut k posouzení seznam stresorů včetně jejich popisu. Tento seznam byl sestaven na základě nejčastěji uváděných zdrojů učitelského stresu v odborné literatuře (Holeček, 2014):

- žáci se špatnými postoji a nedostatečnou motivací ke školní práci,
- špatná všeobecná kázeň žáků a rušení vyučování,
- časté reorganizace ve škole a změny učebních programů,
- špatné pracovní podmínky,
- nedostatek času,
- konflikty s kolegy a spolupracovníky,
- nedostatečné společenské hodnocení práce učitele.

Když jsme učitele seznámili s výše uvedenými taxonomiemi zdrojů učitelského stresu, byli obvykle velmi překvapeni, že se snad nikde v dostupné literatuře neuvádí tak závažné

stresory, jako jsou rodiče žáků a vedení škol. V průběhu pilotáže posuzovací škály jsme požádali učitele, aby se soustředili pouze na tzv. vnější školní činitele vyvolávající stres, tedy na faktory, které nějak souvisí se školním (nikoliv např. s rodinným) prostředím. Na základě mnoha upřesnění jsme nakonec došli k těmto sedmi nejčastějším stresorům učitelské profese:

- **Problémoví žáci:** rostoucí počet žáků s problémovým chováním, opozičním vzdorem, s poruchami učení, žáci, kteří nespolupracují, mají negativní postoj ke školní práci, stoupá jejich nekázeň a agresivita, vulgarita ve vyjadřování apod.
- **Problémoví rodiče:** stoupající agresivita, nekritický přístup ke svým dětem, někdy naopak nezáměr o dění ve škole o výchovu svých dětí, neadekvátně vyhrožují učitelům policií, soudy apod.
- **Vedení školy, inspekce:** příliš autoritativní, nedemokratické, necitlivé řízení (dokonce mobbing, šikana na pracovišti), při konfliktech se příliš často ředitelé přiklánějí spíše na stranu stěžovatelů a ne na stranu svých učitelů, stresem mohou být i ostatní nadřízené orgány, tj. Česká školní inspekce, zřizovatelé, školské úřady, ministerstvo školství.
- **Problémoví kolegové:** neprofesionalita některých kolegů, jejich nespolehlivost, nedostatek kooperace, vzrůstající výskyt syndromu vyhoření či alkoholismu u některých učitelů vede k nárůstu konfliktů, které jsou pak zdrojem stresu.
- **Nevyhovující pracovní prostředí školy:** špatné materiálně technické a psychohygienické podmínky, tj. stav a vybavení budov a tříd, ale i nedostatek financí na optimální provoz školy, nákup vhodných pomůcek, zařízení apod.
- **Pracovní přetížení:** termínovaná práce, příliš mnoho úkolů, osvojování nových dovedností (ovládání IT technologií), velká zodpovědnost, časová tíseň, krátké přestávky, nadbytečná administrativa (třídní kniha elektronická i klasická, na SŠ náročnost státních maturitních zkoušek), nedostatek odpočinku.
- **Neuspokojená potřeba seberealizace („frustrace“):** nízké finanční a společenské ocenění náročné práce učitele, pocit ztráty smyslu své práce, pocit bezmoci a beznaděje, ztráta motivace (nebezpečí syndromu vyhoření).

Po vytvoření seznamu stresorů a shodě v posuzování jejich obsahu mezi učiteli, kteří prováděli pilotáž posuzovací škály, byla na úvod zařazena následující **instrukce**:

„Pokuste se seřadit v posuzovací škále od 1 do 7 níže uvedené stresory učitelské práce tak, že nejprve vyberete dva stresory, které považujete ve své školní práci za největší a označíte je stupni **1, 2**. Pak zvolíte dva nejmenší, kterým budou přiřazena čísla **6, 7**. Na pořadí zbývajících stresorů již tak nezáleží a budou tedy označeny čísly č. 3, 4 a 5“

Nejedná se však o klasický výzkumný projekt, neboť nebyl definován výchozí teoretický model, nebyly použity standardizované techniky s ověřenou validitou a reliabilitou, nebyly uplatněny obvyklé statistické postupy apod. Jistým metodologickým problémem je i vymezení jednotlivých stresorů. Přes jednotnou instrukci, ve které byly stresory podrobně popsány, je nutno připustit, že mohly vyvolávat u zkoumaných osob ne zcela identické představy. Pro učitele, účastníky kurzu, měla tato sonda svůj význam především v tom, že si mohli porovnat strukturu prožívání stresu se svými kolegy z jiných škol.

Ve 2. fázi výzkumu, tj. po r. 2009 bylo dodatečně zařazeno dotazníkové šetření, které bylo zaměřeno na předcházení stresu, na zjišťování, do jaké míry (v jakém procentním zastoupení) učitelé naplňují doporučení, jak předcházet stresu.

3.2.3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek v 1. fázi výzkumného šetření tvořili učitelé základních a středních škol v rámci kurzů dalšího vzdělávání učitelů v letech 1999–2005 v počtu 563 učitelů. Aktuálního výzkumu, tedy 2. části výzkumu, který nyní opět probíhá na katedře psychologie Fakulty pedagogické v Plzni od roku 2009–dosud, se již zúčastnilo 320 učitelů ZŠ i SŠ.

Toto rozdělení výzkumu na 1. a 2. část má svůj smysl a záměr také v tom, že výzkumný vzorek učitelů z počáteční fáze výzkumu byli učitelé, kteří neměli žádné zkušenosti s výukou podle školních vzdělávacích programů, zatímco vzorek učitelů z aktuálně probíhajícího výzkumu v drtivé většině se školním vzdělávacím programem zkušenosti mají. Prokáží se podstatné rozdíly ve výsledcích obou skupin? Je aktuální situace na školách a výuka podle školních vzdělávacích programů příznivější (či naopak) ve smyslu uváděných stresorů? Toto porovnání dvou skupin učitelů bude předmětem dalšího výzkumného šetření.

3.2.4 Výsledky empirického šetření

V období březen 1999 až prosinec 2005 bylo dotázáno celkem 563 učitelů. Výsledky jejich odpovědí byly zpracovány a jsou uvedeny v následujících tabulkách. V případě aritmetického průměru se samozřejmě jedná o vážený průměr, který byl vypočten z aritmetických průměrů jednotlivých skupin (váhou byl pak počet učitelů v dané skupině).

Tab. č. 3.1. *Stresory učitelů – výsledky výzkumu*

Pořadí:	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
Stresor:	přetížení	vedení	žáci	frustrace	rodiče	škola	kolegové
Arit. prům.:	2,21	3,13	3,45	4,27	4,43	4,67	4,86
Stresor:	žáci	škola	kolegové	frustrace	rodiče	vedení	přetížení
Směr. odch.:	1,98	1,88	1,85	1,83	1,81	1,57	1,53

Podle očekávání považují učitelé za největší stresor **zátěž**, tj. **pracovní přetížení**, které vyplývá z organizace vyučovacího procesu na školách. Trochu překvapivě se na druhém místě (s velkým odstupem téměř jednoho bodu) objevuje **vedení školy**, tedy činitel, kterému není v odborné literatuře dosud věnována téměř žádná pozornost. Dokonce ani ve studiích, které zkoumají stresory učitele. Psychologie by se neměla dopouštět stejné chyby jako klasická medicína, která jako by dlouho nic nevěděla o psychosomatických nemocech a vlivu stresu na zdraví člověka. Dnes pod tíhou důkazů a tlakem společnosti obrací, přestože zatím žádné „stresoměry“ nemáme a můžeme maximálně měřit hladinu stresových hormonů. Proč však psychologické publikace tak málo upozorňují na zhoubný vliv některých osob z vedení školy, když dnes téměř v každé učebnici psychologie najdeme Avicennův pokus s vlkem a beranem?¹⁰⁾

Žáci jsou na místě třetím, na posledních místech jsou pak rodiče, škola a kolegové. Nedostatek seberealizace, neuspokojení z práce se v hodnocení stresorů nachází uprostřed.

¹⁰⁾ Legendární pokus provedl již v jedenáctém století perský učenec a lékař Avicenna. Do dvou sousedních kotců umístil vlka a domácího berana. Beran přestal žrát a za několik dní pošel. Stres z přítomnosti dravce jej zahubil. Stejně jako dnes prokazatelně škodí učitelům stres z neustálé přítomnosti a kontroly jejich ředitele, pokud je vnímán jako „manažer dravec“.

Zajímavá je také interpretace směrodatné odchylky, tedy rozptylu názorů. Největší variabilita v odpovědích byla zjištěna v názorech na žáky. Zatímco pro některé učitele jsou žáci největším stresorem, pro jiné je to naopak stresor nejmenší. Největší shody dosáhli učitelé v názorech na pracovní přetížení a vedení školy. Oba tyto činitele řadila většina učitelů shodně mezi největší stresory.

Analogické výzkumy prováděné na katedře psychologie FPE v Plzni po r. 2009 ukazují na zajímavé rozdíly ve srovnání s výsledky z let 1999–2005. Pořadí stresorů zůstává shodné, ale poněkud ještě větším stresorem je vedení školy, žáci a nově (trochu překvapivě) i kolegové. Naopak se snížila hodnota stresoru, který byl nazván „frustrace“ z učitelské práce. Tyto změny však nejsou zatím statisticky významné, přesto ukazují na zajímavé tendence, které by si zasluhovaly hlubší analýzy. Jak již bylo výše uvedeno, na tyto skutečnosti se zaměří další naše výzkumné šetření.

Učitel by měl vědět, co je nejčastějším zdrojem stresu v jeho práci a měl by mít dovednosti, jak stresovým situacím předcházet. Uvedený výzkum mu pomůže analyzovat zdroje stresu a zároveň porozumět níže uvedeným doporučením, která stresu zabraňují. Tato opatření se stala součástí výzkumu, učitelé se dotazníkovou formou vyjadřovali v procentním zastoupení, do jaké míry plní doporučení předcházení stresu.

Nejčastější doporučení předcházení stresu, na která je náš kurz na zvládání stresu zaměřen. V závorce jsou vyjádřené průměry výsledků dotazníkového šetření, v jakém procentním zastoupení učitelé odhadují vlastní podíl na zvládání stresu:

- volím únosnou míru zátěže (48%),
- dopřávám si zdravý spánek, správnou životosprávu (64%),
- myslím pozitivně, usmívám se, zpívám si (73%),
- rozumně se pohybuji, sportuji, chodím pěšky, relaxuji (88%),
- pěstuji své zájmy a dobré mezilidské vztahy (79%),
- umím pojmenovat své stresory a vyhýbám se jim (59%),
- nebojím se změny (myšlení, citění a jednání) (67%)
- využívám protistresového dýchání, umím zvolnit tempo pohybů a řeči (mluvení v hlubší tónině) (25%),
- provádím autorelaxační cvičení (Schultzův autogenní trénink, Jacobsonova relaxace, jóga, pět Tibeťanů apod.) (20%),
- zaměstnávám tělo jakýmkoliv pohybem (chůzí, sportem, manuální prací atd.) (90%),
- realizuji protistresové masáže (zejména trapézu, šíje, lýtek) (14%),
- provádím myšlenkové relaxace (vizualizace, imaginace, meditace) (15%),
- provozuji ventilaci v komunikaci, umím se vypovídat (58%),
- ve stresové situaci nic závažného nerozhoduji (75%),
- při zvládání stresu vždy myslím na své zdraví (70%).

Z uvedených výsledků (šetření se zúčastnilo 320 učitelů ve 2. fázi výzkumu, který byl součástí seminářů, probíhajících od roku 2009) vyplývá, že jsou učitelé aktivní, sportují, či jiným aktivním způsobem naplňují protistresová opatření. Také se snaží brát život pozitivně, věnovat se svým zájmům a rozvíjet pozitivní vztahy se svým okolím. Nedokáží však odmítnout úkoly, dostávají se do tíživých situací s překročenou mírou pracovní zátěže. Ke zvládání pracovní zátěže učitelům doporučujeme seminář „Asertivní jednání v pedagogické praxi“, který máme také v nabídce naší katedry.

Nedostatečný přístup se projevil v protistresových opatřeních, která vycházejí z autorelaxačních cvičení, z protistresových dýchacích cvičení, protistresových masáží

a myšlenkových relaxací. Je patrné, že učitelé věnují sami sobě málo pozornosti k posílení duševní pohody.

S učiteli se proto na závěr semináře loučíme s níže uvedeným citátem – a uložíme učitelům „domácí úkol“, aby si ověřili svoji trpělivost a vyhledali autora citátu, vystihujícího do jisté míry obranyschopnost člověka bránit se stresovým situacím:

Človče, buď trpělivý přijmout věci, které nemůžeš změnit, buď rozhodný a odvážný, a změň ty, které změnit můžeš, a buď moudrý, abys odlišil jedny od druhých. (v literatuře je autorem tohoto citátu považován obvykle František z Assisi, ale také Arthur Miller či řecký státník a řečník Demosthenes).

3.2.5 Diskuse

Výsledky našich empirických šetření jsou téměř ve shodě s autory výzkumů u nás i ve světě. Mnoho autorů se věnuje zátěžovým situacím ve školním prostředí, a tak máme možnost porovnávat výsledky v hlavních ukazatelích. Ve svých výzkumech poukazují níže uvedení autoři na vysokou míru zátěže učitelů, v tom je naprostá shoda. Němečtí psychologové Hennig a Keller (1996) uvádějí, že počet učitelů postižených vysokým stupněm vyhoření se pohybuje mezi 15–20 %. D. Fontana (1997) ve své knize konstatuje, že 72 % učitelů trpí mírným stresem a 23 % silným stresem. Z. Mlčák (1998) na základě svých výzkumů tvrdí, že téměř třetina zkoumaných učitelů pocítuje silný stres. Podobně L. Eger (2000) ve svém výzkumu shledal, že 20 % učitelů hodnotí stupeň své osobní stresové zátěže jako střední a 12 % jako vysoký. U nás vykazují četné menší analogické výzkumy (např. diplomové či dizertační práce dostupné na internetu) statistiky obdobné nebo ještě vyšší. V různých dílčích výzkumech se pravidelně ukazuje u učitelů ZŠ zvýšený neuroticismus. J. Miňhová (2000) zjistila, že se vyskytuje u 40 % zkoumaných učitelů.

Mnozí autoři (např. L. Míček, V. Zeman, 1992) ve svých výzkumech dokázali, že déletrvající ***působení neklidu, psychické lability a nervozity učitelů se negativně promítá na duševním stavu žáků*** (zejména narůstá jejich úzkost a motorický neklid). Tento fakt je již dostatečným důvodem k tomu, aby se učitelé snažili zvyšovat svou psychickou stabilitu. Je nutné se pokusit přerušit začarovaný kruh vzájemného negativního ovlivňování: chování duševně nevyrovnaného učitele podmiňuje vznik nápadného či rušivého chování žáka, které učitele stresuje, tzn., že snižuje jeho odolnost, zvyšuje jeho nervozitu, tím dodatečně ztěžuje interakci ve třídě, a tak přispívá k další gradaci nevhodného chování. K přerušení bludného kruhu má učitel jako dospělý člověk lepší předpoklady než žák potýkající se s vývojem vlastního sebepojetí.

V souvislosti se stresory je třeba ještě uvést tyto obecně platné poznatky, opakovaně ověřené a diskutované na našich seminářích:

- odolnost vůči stresorům je velmi individuální, co je pro jednoho učitele již stresorem, může prožívat jiný učitel jako příjemně vzrušující pocit mírné nejistoty, jako výzvu, kterou lze úspěšně řešit,
- zdravého jedince drobné stresory neničí, ale naopak zvyšují jeho odolnost a mnohdy i mobilizují k vyššímu výkonu.

V psychologii stresu se totiž rozlišují dva pojmy: *distres* a *eustres*. *Distres* je škodlivá část stresu, které se máme vyhýbat. Naopak *eustres* je stav zdravé, optimální pohotovosti organismu, je normální, povzbuzující, vedoucí k větší produktivitě práce. Školní stres tedy nemusí být jen škodlivý. Učitel by měl vědět, že *eustres* by měl být přirozenou součástí

každého člověka, který prožívá svůj život aktivně, neboť „život bez stresu je jako nebe bez hvězd“, jak se píše v mnoha románech. Jde jen o to, zvýšit odolnost vůči stresové zátěži (doma i ve škole), aby se nestala distresem. A k tomu by měly přispívat i naše kurzy vztahující se k tématu stres (Holeček, 2001 a),b) .

Snad nejdůležitější preventivní doporučení je pozitivní přístup k životu. Naučit se nacházet pozitiva i v negativech. Na každé situaci lze najít něco alespoň trochu hezkého a zajímavého. A když se nenajde, můžeme si to sami vytvořit vhodnou vizualizací, např. vzpomínkou na něco příjemného, co jsme již prožili nebo co nás ještě čeká. Je dobře, že moderní psychologie se více než na negativní stránky psychiky začíná nyní více zabývat těmi pozitivními. I v ČR se rozvíjí tzv. pozitivní psychologie. Má své webové stránky a první knihy, např. A. Slezáčková (2012), J. Krivohlavý (2004) a další. A. Slezáčková v kapitole Pozitivní psychologie pro život uvádí praktické rady: jak snížit svou negativitu a naopak jak zvýšit svou životní pohodu. Jsou to použitelná doporučení, která fungují. (více viz Holeček, 2014).

3.2.6 Závěr

Ve svém příspěvku jsme chtěli představit téma, které má pro učitele i hlubší smysl, než se pouze něco nového dozvědět a (po)naučit se. Jak jsme se opakovaně přesvědčili, takovým tématem je téma o stresu ve škole, jeho vzniku, průběhu, zvládání. Samozřejmě má pro učitele velký smysl to, že si ověří sami na sobě, jaké stresory jim ztěžují jejich profesi. Velkou předností je, že si učitelé mohou ověřit, že „v tom nejsou sami“, že prožívají podobné starosti a řeší téměř totožné problémové situace jako jejich kolegové.

Ve své nabídce témat se proto snažíme učitelům a školám nabízet taková témata, jejichž teoretická analýza by měla být i praktickým návodem, jak být úspěšným učitelem. Učitelé často zdůrazňují, že jsou již přehlceni teoretickými poznatky, že naopak potřebují konkrétní návody, jak řešit své každodenní problémy. Fakulta je vybavila (podle jejich názoru) výbornými teoretickými poznatky, ale dostatečně je nepřipravila na to, jak psychicky zvládat zátěžové situace, kterých se ve školství najde opravdu mnoho.

Také evaluace na konci seminářů softskills svědčí o tom, že téma stres a syndrom vyhoření jsou ta témata, která mají pozitivní hodnocení. Učitelé je považují za přínosná, za smysluplná. Oceňují, že součástí seminářů je praktický nácvik a navíc výzkum stresorů ve škole, diskuse nad výsledky, jejich porovnávání, hledání nejučinnějších strategií předcházení a zvládání stresu. Každý tak má možnost konfrontovat své zkušenosti v probírané oblasti s ostatními.

To vše má pro učitele velký význam. Tato pozitivní zpětná vazba vedla k tomu, že naše katedra bude i nadále v nabídce DVPP tato témata nabízet.

3.3 Rozvíjení komunikačních dovedností budoucích učitelů prostřednictvím videonahrávek

Marie Horáčková

Profesní kompetence učitele jsou již dlouhou dobu velmi diskutovanou oblastí. Tímto tématem se zabývá celá řada autorů a výzkumníků (srov. Švec, 1999; Vašutová, 2007; Dytrtová a Krhutová, 2009). Podle uvedených autorů význam rozvoje profesních kompetencí učitelů stále stoupá a s ní i snaha vymezit tento termín. Přestože v teorii i ve výzkumu je pojmu kompetence věnována systematická pozornost, názor odborníků na definování pojmu profesní kompetence učitele a jejich rozdělení, není jednotný. Švec (1999) učitelské kompetence dělí do tří skupin. První skupina v sobě zahrnuje kompetence k výchově a vyučování, druhá se zabývá osobnostními kompetencemi a třetí skupina se zaměřuje na kompetence rozvíjející osobnost učitele. Nad vymezením pojmu profesní kompetence se zamýšlí také Janík (2005), který srovnává perskriptivní s deskriptivním přístupem ke kompetencím. Za perskriptivním přístupem vidí soubor kompetencí, který lze považovat za deklarovaný profesní profil učitele. Mělo by se jednat o ideální stav, který však nemusí odpovídat skutečnosti. Deskriptivní model zahrnuje kompetence dobrého učitele, které byly zjištěny prostřednictvím výzkumných šetření, což by se mělo mnohem více blížit skutečnosti. Vašutová (2004) v rámci celostního přístupu k profesi učitele formuluje sedm kompetencí, kterými jsou kompetence předmětová; kompetence didaktická a psychodidaktická, kompetence pedagogická; kompetence diagnostická a intervenční; kompetence sociální, psychosociální a komunikativní; kompetence manažerská a normativní; kompetence profesně a osobnostně kultivující. Pro potřeby tohoto článku bychom se chtěli opřít o vymezení kompetencí podle Vašutové (2004) se zaměřením na kompetenci sociální, psychosociální a komunikativní.

V předkládaném článku se nejprve pokusíme o vymezení základních pojmů souvisejících s profesními kompetencemi pedagoga s akcentem na komunikační dovednosti. Dále se budeme věnovat představení náplně výuky předmětu Pedagogická komunikace v bakalářském studijním oboru Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku a uvedení důvodů, které nás vedou k využití videonahrávek, k podpoře rozvoje komunikačních dovedností u budoucích učitelů. Stručně popíšeme vlastní spolupráci se studenty. V závěru článku uvedeme výtah z reflexí poskytnutých studenty vztahujících se přímo k práci s videonahrávkami.

3.3.1 Vymezení základních pojmů

Kompetence učitele jsou požadavky, dovednosti a předpoklady ke kvalitnímu vykonávání učitelského povolání. Jedná se o celý soubor kompetencí, který obsahuje nejen oborově-předmětové, psychodidaktické, organizační a řídicí kompetence, ale i kompetence komunikativní, poradenské, konzultativní nebo diagnostické a intervenční (Spilková, 1996 in

Šimíčková-Čížková a kol., 2010). Slavík (2012) chápe kompetenci jako excelentní způsobilost, jako komplex znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které jsou cílovými kategoriemi profese učitele. Vašutová (2004) ve své formulaci kompetencí vycházela ze současných funkcí školy a obecných perspektivních vzdělávacích cílů. Její vymezení považuje Dytrtová a Krhutová (2009) za podstatu charakteristiky učitelské profese a právě toto vymezení, podle názoru autorek, by mělo být východisko pro přípravu budoucích učitelů.

S tímto názorem se ztotožňujeme i my, a proto se přikláníme k modelu kompetencí učitele podle Vašutové (2004). Pro potřeby tohoto článku se zaměříme na kompetenci sociální, psychosociální a komunikativní. Obsahem této kompetence je, mimo jiné, schopnost učitele ovládat prostředky a způsoby pedagogické komunikace a jejich uplatnění nejen směrem k žákům, ale i ke kolegům, vedení školy, rodičům a zástupcům široké veřejnosti.

Samotný pojem komunikace má podle Mikulášтика (2010) velmi široké použití. Slovo je latinského původu a znamená něco spojovat. Pokud se zaměříme na komunikaci jako na způsob dorozumívání, můžeme vypočítat celou řadu definicí. Podle autora však nejdůležitější charakteristiky jdou shrnout do několika základních bodů. Komunikace je nezbytná k efektivnímu sebevyjadřování, je přenosem a výměnou informací v mluvené, psané, obrazové nebo činnostní formě, která se realizuje mezi lidmi, je výměnou významů mezi lidmi použitím běžného systému symbolů a je také prostředkem pro vytváření a ovlivňování vztahů mezi lidmi. S tímto se ztotožňuje i Vybíral (2000), který komunikaci definuje jako výměnu sdělení nebo jako proces vytváření významů mezi dvěma či více lidmi.

V české pedagogice etablovaný pojem pedagogická komunikace vyjadřuje komunikaci mezi účastníky výchovných a vzdělávacích procesů, která slouží k výchovně vzdělávacím cílům (Mareš, Křivohlavý, 1995). Podle Šedové, Švaříčka a Šalamounové (2012) se může odehrávat nejen ve škole, ale i v jiných prostředích jako je například rodina, sportovní klub nebo zájmový kroužek. S tím souhlasí i Průcha (2009), ale zároveň zdůrazňuje, že nejvýraznější druh pedagogické komunikace probíhá v prostředí školní třídy. V této souvislosti je vhodné zmínit Linhartovou (2001), která definuje pedagogickou komunikaci jako vzájemnou výměnu informací mezi účastníky výukového procesu. Informace jsou v jejím rámci předávány prostřednictvím verbálních a neverbálních prostředků. Zvolený způsob jejich předávání ovlivňuje, mimo jiné, i vytváření a další vývoj vztahů mezi učitelem a žákem. Pedagogická komunikace úzce souvisí s pedagogickou interakcí. K tomuto vztahu se vyjadřuje rovněž Linhartová (2001). Pedagogickou interakci lze definovat jako vztah vzájemného působení mezi aktéry výukového procesu ve škole. Pedagogická komunikace musí být odpovídající dané sociální situaci, tedy konkrétní pedagogické interakci. Z toho plyne, že učitel se nemůže chovat za všech okolností a ke všem žákům stejně, ale jeho chování a komunikace je ovlivněna určitým sociálním prostředím.

Vzhledem k tomu, že v prostředí každé školy neustále vznikají komunikační situace, jehož účastníky jsou žáci, učitelé, vedení školy nebo rodiče, považujeme komunikační dovednosti za jednu z velmi významných kompetencí, kterou by měl budoucí učitel během studia získat. Následující text se zaměří na představení organizace výuky komunikačních dovedností, na obsahovou náplň předmětu Pedagogická komunikace a využití videonahrávek jako podpůrné metody pro rozvíjení komunikačních schopností u studentů učitelství na Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně (ICV MENDELU).

3.3.2 Předmět Pedagogická komunikace

Proces osvojování si komunikačních dovedností probíhá v rámci přípravného vzdělávání budoucích učitelů středních škol na ICV MENDELU prostřednictvím dvou předmětů. Jedná se o Komunikační dovednosti a Pedagogickou komunikaci. Předměty jsou vyučovány v různých ročnících, mají však vzájemnou návaznost, která je koncipována tak, aby umožnila získat ucelenou strukturu teoretických znalostí i praktických dovedností.

Předmět Pedagogická komunikace je vyučován ve studijním programu Specializace v pedagogice u oborů Učitelství odborných předmětů (UOP) a Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku (UPVOV). Ve studijním plánu oboru UOP je Pedagogická komunikace povinným předmětem. Pro obor UPVOV je zařazena mezi povinně volitelné předměty, kdy si studenti ze čtyř předmětů volí dva. Celkový počet hodin studijní zátěže je u studentů prezenční i kombinované formy studia stejný a je stanoven na 84 hodin. Prezenční forma studia má plánováno pro přímou interakci mezi studenty a učitelem, což jsou přednášky a cvičení, 42 hodin. V případě studentů kombinované formy studia se jedná o 12 hodin. Zbývající čas je určen pro samostudium.

Obsahově je předmět postaven tak, aby studenti mohli navázat na znalosti a dovednosti, které získali v předmětu Komunikační dovednosti. Pedagogická komunikace vychází z obecných poznatků o verbální a neverbální komunikaci, o interakci nebo sociálním a psychosociálním klimatu třídy s cílem dále tyto poznatky rozšiřovat v teoretické i praktické rovině. Velká pozornost je věnována důležitým pravidlům a zásadám úspěšné pedagogické komunikace a pochopení sociálních aspektů pedagogické interakce, jejíž součástí je pedagogická komunikace. Budoucí učitelé se učí vymezit výukové cíle tak, aby byly srozumitelné i pro žáky. Ve výuce jsou zmíněny i faktory, které pedagogickou komunikaci ovlivňují. Jedná se například o časové hledisko, organizační formy a metody vyučování, prostorové rozmístění účastníků nebo studijní materiály.

Velká část výuky je zaměřena na získání konkrétních praktických dovedností, které jsou nacvičovány v seminářích. Studenti se soustředí na nácvik konkrétních komunikačních dovedností v roli učitele. Postupně jsou jim zadávány praktické úkoly, jejichž plnění vychází z propojení teorie a praxe. Jedná se o modelové situace, jejichž prostřednictvím si studenti – budoucí učitelé osvojují základní principy komunikace mezi učitelem a žáky. Cílem těchto aktivit je snaha o co největší přiblížení se reálným situacím, které běžně ve vyučování probíhají.

Nácvik praktických komunikačních dovedností začíná přípravou jednoduché prezentace s cílem zaujmout žáky. Následuje trénování argumentace na obhajobu svých názorů a postojů, poté nácvik zadávání úkolů žákům s následným ověřením prostřednictvím zpětné vazby, zda žáci porozuměli zadání. Další úkol je zaměřen na přípravu aktivit pro žáky, které mají zcela jasný výukový cíl, a opět následuje zpětná vazba, kde si ověří, zda i žáci pochopili, čemu se mají naučit splněním zadaných úkolů. Závěrečný úkol je zaměřen na procvičení dovedností, které učitel musí ovládat, když chce zahájit diskuzi na dané téma, následně ji udržet a dovést žáky k vyvození vlastních závěrů. Diskuze musí mít nosný charakter, což znamená, že učitel vede žáky k vyjádření jejich vlastního názoru na diskutované téma a také je učí naslouchání a respektování názoru druhého jedince. Na závěr každého semináře probíhá rozbor jednotlivých situací, kde jsou studenti vedeni k sebereflexi i k objektivnímu hodnocení vystoupení ostatních v roli učitele. Ve společné diskuzi jsou rozebírány jak verbální, tak i neverbální projevy komunikace, jako je například oční kontakt s jednotlivými žáky, gesta, mimika, výška hlasu nebo pohyb po třídě.

Za účelem získání podkladů pro detailnější rozbor jednotlivých situací, se záměrem zdokonalení pedagogicko-psychologické kompetence u budoucích učitelů, jsme rozhodli využít jako podpůrnou metodu videonahrávky. Výstup studenta v roli učitele je snímán kamerou. Poté je provedena analýza interakcí a editace videozáznamu. Následuje rozhovor se studentem nad nahrávkou. Při rozhovoru je student citlivě veden k sebereflexi, se záměrem podpořit rozvoj jeho vlastní osobnosti s důrazem na rozvoj komunikačních dovedností. Provedením společného rozboru videonahrávky si student uvědomí, dokáže rozpoznat a následně je schopen používat prostředky úspěšné komunikace v pedagogické praxi.

Vzhledem k omezeným časovým možnostem během semestrální výuky, jsme spolupracovali vždy maximálně se dvěma studenty prezenční formy studia ze studijního oboru Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku. Videonahrávky byly pořízeny během jejich výstupů v rámci výuky, kdy studenti v roli učitelů plnili zadané úkoly.

Použitá podpůrná metoda videonahrávek vychází z metody videotrénink interakcí (VTI), proto se v další kapitole pokusíme stručně přiblížit historii a principy metody videotrénink interakcí (VTI).

3.3.3 Videotrénink interakcí

Původ metody videotrénink interakcí (VTI) lze vysledovat v Nizozemí v osmdesátých letech 20. století. Beufortová (2003) uvádí, že byla původně vytvořena sociálními terapeuty, kteří poskytovali pomoc v rodinách problémových dětí a mladistvých. Později se začalo této metody využívat ve vzdělávání profesionálů nejen v pomáhajících profesích, ale i učitelů nebo vedoucích pracovníků.

Šilhanová (2013) zdůrazňuje, že princip metody VTI spočívá v analýze komunikace a interakce, která se odehrává mezi lidmi. Jedná se o metodu, která je využívána při řešení a předcházení vztahových problémů mezi rodičem a dítětem, popřípadě učitelem a žákem nebo pomáhajícím pracovníkem a klientem. Cílem této metody je nalezení, aktivace a následné rozvíjení konstruktivní interakce, která působí pozitivně při vytváření vzájemných vztahů mezi zúčastněnými jedinci.

Podstatnou část metody tvoří práce s videozáznamem interakcí osoby, která je klientem (rodičem, učitelem) a s jeho okolím (dětmi, žáky). Hlavní zásadou je, že pracovník, který s metodou VTI pracuje, vybírá z videozáznamu jen ty úseky, které povzbuzují klienta k pozitivnímu přístupu, ke spolupráci a ke snaze pokračovat ve vlastním rozvoji. „VTI vychází z předpokladu, že lidé, kteří zažívají obtížné situace, si přejí změnu, a že tato změna spočívá uvnitř nich samých i jejich užšího sociálního systému.“ (Šilhánová, 2013, s. 307).

Pořízení videozáznamu probíhá vždycky v přirozeném prostředí, kde se klient běžně pohybuje. V našem případě to znamená ve školní třídě nebo v jiných prostorách, kde probíhá výuka.

Pro pracovníky používající metodu VTI jsou základem takzvané „Principy úspěšné komunikace“. Jedná se o soubor pozorovatelných prvků chování, které je důležité na videozáznamu identifikovat. Na základě přítomnosti nebo absence těchto prvků je možné vyhodnotit celý komunikační vzorec v rámci daného kontextu. Základ pro každou interakci je iniciativa a její příjem. Příjem je kvalita odpovědi na jednotlivé iniciativy

a můžeme ho označit za rozhodujícího ukazatele pro kvalitu interakce. Příjem většinou ovlivňuje charakter další interakce. Příjem ve smyslu ano/souhlasu má pro interakci posilující charakter s tím, že umožní rozvoj dalších interakcí. Příjem ve smyslu ne/souhlasu pro další iniciativu představuje překážku v úspěšné komunikaci. Iniciativy i příjmy mohou mít podobu neverbálních signálů, ale mohou být realizovány také verbálně. Na tento základní prvek interakce navazují další prvky, které se v terminologii VTI označují jako „klastry“, ke kterým patří vzájemná interakce (výměna v kruhu), vzájemné domlouvání se – dialog, diskuse a řešení rozporů – zvládání konfliktů. Mikroanalýza videozáznamu často odhalí, co převažuje v interakci zúčastněných osob, jaké vzorce chování jsou nastaveny (Šilhánová, 2012).

Při využití metody videotréninku interakcí ve škole zůstává princip spolupráce stejný. Klientem je učitel. Pozornost se soustředí na povahu a rozsah jednotlivých interakcí mezi učitelem a žáky. Například na schopnost učitele udržet zájem žáků, na dovednost povzbudit aktivitu žáků, přivést je k diskuzi nad problémem, popřípadě na schopnost učitele zvládat případné rozpory nebo konflikty. Je však důležité zdůraznit, že klient (učitel) si formuluje vlastní cíle, kterých chce v průběhu spolupráce dosáhnout.

3.3.4 Rozvoj komunikačních dovedností u studentů v praxi

Jak již bylo výše uvedeno, metodu videonahrávek jsme zařadili do výuky v předmětu Pedagogická komunikace se záměrem zdokonalení komunikačních dovedností u budoucích učitelů středních škol. K tomuto rozhodnutí nás vedly i výsledky interního vědecko-výzkumného projektu „Analýza vzdělávacích potřeb studentů ICV MZLU v Brně vzhledem k možnostem vzdělávací instituce a požadavkům praxe.“¹¹ Tento projekt probíhal od roku 2008 do roku 2010. Z výsledků výzkumného projektu, mimo jiné, vyplynulo, že studenti obou bakalářských oborů Učitel praktického vyučování a odborného výcviku a Učitel odborných předmětů při výběru pěti nejdůležitějších profesních kompetencí kladou velký důraz na osvojení si komunikačních dovedností (Horáčková, Kadlecová, 2010).

Spolupráce se studenty proběhla během výuky předmětu Pedagogická komunikace v průběhu dvou semestrů. Celkem se zúčastnili čtyři studenti. Spolupráce byla založena na myšlence dobrovolnosti a probíhala podle výše popsaného schématu a stanovených pravidel.

Při zahájení spolupráce se každý student sám ohodnotil, na jaké úrovni se nachází a poté formuloval cíle, čeho by chtěl dosáhnout. K tomu byla k dispozici stupnice od 0–10, kdy nula představovala nejnižší stupeň, a číslo deset symbolizovalo nejvyšší úroveň komunikačních dovedností. Všichni studenti svoji výchozí pozici zařadili do první poloviny stupnice mezi 2–5. Poté proběhlo několik cyklů, většinou se jednalo o 4–5 cyklů. Každý cyklus měl následující fáze: natáčení, analýza interakcí a editace záznamu učitelem a poté rozhovor se studentem nad nahrávkou. Po absolvovaném rozhovoru a provedené analýze videonahrávky vždy studenti provedli shrnutí dosažených výsledků a formulovali dílčí cíl pro další modelovou situaci, ze které byl pořízen opět videozáznam.

¹¹ Účelem vědeckovýzkumného projektu „Analýza vzdělávacích potřeb studentů ICV MZLU v Brně vzhledem k možnostem vzdělávací instituce a požadavkům praxe“ bylo zkvalitnění výukového procesu vysokoškolského ústavu, osobnostní rozvoj studujících a úprava studijní dokumentace ICV MZLU v Brně.

Po posledním natáčení byl proveden závěrečný rozhovor. Studenti stručně srovnali úroveň svojí výchozí pozice s pozicí při ukončení spolupráce, popsali vývoj svého růstu a postupných změn v osvojování si komunikačních dovedností. V této fázi byl již patrný posun na stupnici 0–10. Všichni zúčastnění se pohybovali ve vlastním hodnocení od 7–9. Na úplný závěr vyjádřili názor na užitečnost spolupráce a k tomu, jak vnímají význam použité metody videonahrávek pro jejich vlastní rozvoj.

Pro vytvoření reálné představy o názoru studentů na význam práce s videonahrávkami pro rozvoj komunikačních dovedností uvedeme doslovné přepisy jejich odpovědí. Tyto názory jsme získali po položení následující otázky při ukončení spolupráce. *„Byla pro Vás spolupráce prostřednictvím metody videonahrávek užitečná? Pokud ano, tak stručně popište, v čem spatřujete onu užitečnost?“* V předkládaném přepisu jsou jména studentů změněna.

Petra: „Určitě to pro mne mělo velký význam. Vůbec jsem si neuvědomovala, že kladu špatně otázky a chrlím jednu za druhou. Poučení pro mne, vždycky položit jen jednu otázku a dát žákům prostor pro vyjádření. Taky musím mluvit pomaleji, snažit se dát do nějaké pohody, klidu, aby žáci stíhali vnímat, co jim říkám. Pochvaly, když se někdo správně vyjádří, dát mu na vědomí, že já ho vnímám, že třeba s ním souhlasím nebo nesouhlasím...“

Iveta: „Spolupráce pro mne byla velmi přínosná, dozvěděla jsem se spoustu věcí, když se takto přímo vidím. Líp si to uvědomím v hlavě, co bych mohla pro příště zlepšit. Já jsem ráda, že jsem to absolvovala. Viděla jsem spíš, co bych na sobě mohla zlepšit. Vím, jak to udělat, abych získala pozornost studentů. Taky jsem se naučila, jak reagovat na jednotlivé žáky, na jejich odpovědi a zároveň je povzbudit k další aktivitě.“

Libor: „Určitě to užitečné bylo. Ze spolupráce si pamatuji ta videa, kde jsem viděl, co dělám dobře a kde jsem se mohl pochválit. Zjistil jsem, jak v praxi vypadají situace, které jsem znal z teorie. Zjistil jsem, jak by to mělo vypadat a jak to dělám já. Hodně jsem se naučil, jsem daleko jistější a lépe chápu, proč dělat to nebo ono. Na videu přímo vidím, jak moje činnost působí na žáky, jak reagují na to, co říkám nebo jak se chovám.“

Martin: „Velmi užitečné. Na začátku jsem vůbec neudržel oční kontakt, vůbec jsem se nedíval do třídy, neuměl jsem pracovat s publikem, ty prezentace jsem jenom četl, ani můj přednes nebyl příliš dobrý. Teď se cítím mnohem jistější, chodím, měním místo, pohybuji se mezi nimi a to mi umožňuje s nimi lépe pracovat. Ve výkladu měním výšku hlasu, zdůrazňuji podstatné, dělám pauzy a celkově to podávám takovou formou, aby je to bavilo. Snažím se to nečíst, neříkat monotónně, ale tak, aby to bavilo žáky i mne.“

3.4 Profesní kompetence v přípravě učitelů tělesné výchovy v předmětu Sportovní gymnastika

Jitka Vorálková, Viléma Novotná, Iveta Šimůnková

Už v antickém Řecku byla gymnastika zahrnuta do vzdělávacího systému a naplňovala ideje celkového harmonického rozvoje člověka v duchu kalokagathie. Současnost tuto dobrou, staletými ověřenou, tradici neoprávněně zanedbává, přestože gymnastická cvičení jsou považována za „srdce“ tělesné výchovy. Jejich prostřednictvím se jedinec učí uvědoměle ovládat pohyby svého těla, které lze efektivně využít ve všech pohybových aktivitách dětí a mládeže. Pro gymnastická cvičení je charakteristické střídání různých poloh – postoje, kleky, sedy, lehy, podpory, visy. Tato rozmanitost vytváří široké spektrum pohybových zkušeností, která pozitivně přispívá ke stimulaci obratnostních předpokladů. Specifická lokomoce na pažích a překonávání hmotnosti vlastního těla přes nesčetné množství pozic, přispívá jedinci k velmi dobrému silovému vybavení. Gymnastika je skvělou příležitostí pro cvičení rovnováhy a udržení celkové tělesné zdatnosti. Osvojení statické a dynamické rovnováhy lze využít v každodenním životě i v nečekaných situacích, ve kterých si snadno poradíme např. s neočekávanou nerovností povrchu či náhlou nerovnováhou těla. Díky vyváženému pohybovému vzdělání je gymnastika jedinečným příspěvkem pro celoživotní vzdělávání. Propracované systémy uvědomělých cvičení obohacovaly člověka nejen po stránce pohybové, ale i psychické, sociální a estetické. Tyto poznatky nemůžeme opomíjet ani při tvorbě studijních plánů předmětů oboru Gymnastika v rámci zkvalitňování přípravy studentů na fakultách připravujících učitele TV.

Současné proměny v kurikulárních dokumentech na základních a středních školách můžeme v některých oblastech chápat jako problematické. Definování základního obsahu studijních programů učitelství tělesné výchovy je zcela v kompetenci oborových fakult a kateder tělesné výchovy. Tento liberální přístup ke kvalifikačním požadavkům představuje nejednotný systém přípravného vzdělávání učitelů a může se negativně projevit v úrovni dosažených kompetencí jeho absolventů. V souvislosti se vzděláváním učitelů se s pojmem profesní kompetence učitele setkáváme stále více, a to jak v tuzemské tak i zahraniční literatuře, které jsou základem kurikula přípravného vzdělávání učitelů (Spilková, 1996; Průcha, 2005; Vašutová, 2004; Liakopoulou, 2011 a další). Realizované výzkumy dokládají, že značná diference v současných programech přípravy učitelů tělesné výchovy se ukazuje nejen v obsahu, ale také v rozsahu vyučovacích lekcí, počtem udělovaných kreditů a výstupem z předmětů (Vorálková, 2014; Rychtecký a kol., 2008). Z charakteristiky vyučovaných předmětů oboru Gymnastiky vyplývá, že budoucí učitelé tělesné výchovy nemají dostatek příležitostí a prostoru, v rámci výuky

na vysokých školách, si osvojit žádoucí profesní kompetence. Nedostatky výchovně vzdělávacího systému pramení právě z vysoké diverzifikace přípravného vzdělávání budoucích učitelů.

Príspevek je součástí řešení projektu PRVOUK P 15 a P 39, Univerzity Karlovy v Praze, FTVS.

3.4.1 Cíl

Cílem příspěvku je vymezit důležité a potřebné profesní kompetence učitele TV získávané v předmětu Sportovní gymnastika v rámci přípravy učitelů pro realizaci gymnastických aktivit ve školní TV.

Východiskem pro řešení je komparace názorů expertů z praxe na daný problém.

3.4.2 Metodika

Bylo provedeno 15 polostrukturovaných rozhovorů s experty v rámci metody Repertory grid technique – RGT (G. Kelly, 1955; Hendl, 1997; Jankowicz, 2004). Českým ekvivalentem pro tento pojem je Pavlicou (2000) označen a užíván termín repertoárová mřížka, REP technika nebo také jen rep-grid. Repertoárová mřížka představuje způsob zjišťování respondentových názorů, které se v průběhu života mohou měnit na základě získaných zkušeností. Dotazovaný své osobní hodnoty či představy vyjadřuje pomocí tzv. dichotomních (bipolárních) konstruktů tak, že srovnává určitou množinu objektů a vytváří vlastní individuální systém konstruktů. Prostřednictvím této metody byly odhaleny názory expertů na požadované profesní kompetence učitele tělesné výchovy, které mají primární význam při zajišťování gymnastických činností v hodinách školní tělesné výchovy.

Výzkumný soubor

Jednalo se o záměrný výběr učitelů tělesné výchovy (N 15), kteří byli rozděleni do následujících tří skupin:

1. učitelé na vysokých školách, kteří vyučují předmět Sportovní gymnastika – požadovaná praxe v oboru: 10 let a více,
2. učitelé s dlouholetou praxí (ZŠ, SŠ) – požadovaná praxe v oboru: 10 let a více,
3. začínající učitelé (ZŠ, SŠ) – požadovaná praxe v oboru: 0 až 5 let (současní absolventi jednotlivých fakult).

Zpracování dat

V postupu vyhodnocení dat byla pozornost věnována interpretaci vytvořených konstruktů jednotlivých expertů. Prostřednictvím obsahové analýzy byly, výzkumníkem a spoluvýzkumníkem nezávisle na sobě, sumarizovány konstrukty ze všech získaných rozhovorů a podle jejich významu byly rozděleny do konkrétních kategorií. Vzájemné porovnávání a řazení konstruktů podle významového obsahu do jednotlivých kategorií bylo provedeno pomocí „Bootstrapping technique“ (technika, kdy jsou získané objekty rozděleny na skupiny opakovaným výběrem – Hendl, 2006).

3.4.3 Výsledky

Z 15 rozhovorů s experty vyplynulo 195 různorodých konstruktů. Z tohoto celkového počtu získaných konstruktů bylo vymezeno 9 kategorií, které experti chápali jako více či méně potřebné způsobilosti kladené na učitele tělesné výchovy. Kategorie vymezily žádoucí kompetence a potřeby absolventa předmětu Sportovní gymnastika pro praxi. Jednotlivé kategorie byly po vzájemné shodě spoluvýzkumníků definovány následovně:

- způsoby komunikace – zařazeno celkem 16 konstruktů;
- bezpečnostní aspekty – 18 konstruktů;
- kreativní, tvůrčí a inovativní přístupy – 15 konstruktů;
- korekce a zpětnovazební informace – 14 konstruktů;
- základní odbornost a další vzdělávání – 20 konstruktů;
- charakteristika činností – zábava, prožitky, emoce, motivace – 13 konstruktů;
- fyzická připravenost (kondice, rozvoj pohybových schopností a dovedností) – 16 konstruktů;
- organizace, řízení a formy výuky – 24 konstruktů;
- specifické prostory, nářadí a pomůcky – 16 konstruktů.

3.4.5 Diskuse

Nejpočetnější kategorie (24 konstruktů) byla definována jako „Organizace, řízení a formy výuky“, kterou je možno považovat za nezbytnou prioritu v získaných způsobilostech absolventů předmětu Sportovní gymnastika. Kategorii lze vymezit konstruktem „potřeba organizačních předpokladů“, který se objevoval nejčastěji. Experti chápou organizační předpoklady jako jednu z významných oblastí pro úspěšnou realizaci výuky sportovní gymnastiky. Podmínky pro výuku sportovní gymnastiky jsou u některých expertů takové, že musí připravovat nářadí na každou vyučovací lekci. V souvislosti s touto skutečností je preference organizačních dovedností více než pochopitelná. (Vorálková, 2014).

Velmi zajímavým zjištěním bylo utvoření další poměrně početné kategorie, kterou experti definovali jako „Základní odbornost a další vzdělávání“. Vzhledem k 20 zařazeným konstruktům, které zasahují do této oblasti, se dá vycházet z předpokladu, že experti pozitivně vnímají nutnost základní míry odbornosti a dalšího vzdělávání. Jak zkušení, tak začínající učitelé, si jsou vědomi, že elementární znalosti vyučovaného oboru jsou nezbytné, aby učitel úplně neztratil svůj profesionální status. Tak jako školství je zároveň oblast dalšího vzdělávání učitelů ovlivňována dokumenty a doporučeními příslušných orgánů EU. Není tedy zcela jasné, zda nabídka vzdělávacích kurzů a seminářů v oblasti celoživotního vzdělávání je v současnosti dostatečná. Výzkumy Vaculíkové a kol. (2012), Chrudimského a Novotné (2009) a dalších dokazují zájem učitelů TV o aktualizaci poznatků a účast na vzdělávacích akcích s problematikou didaktiky gymnastiky. (Vorálková, 2014).

Současný stav různě disponovaných žáků ke gymnastickým aktivitám poukazuje na obavy ze zajištění bezpečnosti. Kategorii nazvanou „Bezpečnostní aspekty“ představuje 18 vytvořených konstruktů. Dalo by se očekávat, že právě mladí absolventi fakult připravujících učitele TV budou vybaveni nejnovějšími poznatky o zajištění bezpečnosti při realizaci cvičení ze sportovní gymnastiky. Avšak právě tato skupina expertů si nejvíce uvědomovala případná rizika zranění a kladla důraz na „odpovědnost za ostatní“, která byla typickým konstruktem této kategorie. Mnoho učitelů často tápe, jak zajistit základní

bezpečnost v průběhu zapojení všech žáků i s využitím většího počtu náradí. Nejdůležitější je vytvořit fungující prostředí a žákům by měly být zadávány úkoly tak, aby je mohly úspěšně splnit všechny děti, tedy nepožadovat cviky, na které dítě ještě není připraveno. (Vorálková, 2014).

Naopak nejméně početnou kategorií se třinácti konstrukty se projevila „Charakteristika činností – zábava, prožitkovost, emoce, motivace“. Je zřejmé, že experti si uvědomují potřebu herního principu a pozitivního prožitku v efektivním procesu osvojování si gymnastických dovedností. V této souvislosti se naskytá otázka, co je důvodem „nízké“ frekvence vymezení těchto konstruktů. Zvláště v souvislosti s filosofií vzdělávacího programu FIG na požadavky „4 F“, které podle Ahlquist a kol. (2010) představují gymnastiku jako vhodnou a přístupnou pohybovou aktivitu pro každého cvičence prováděnou v příjemném a přátelském prostředí. Odpovědi mohou pocházet především ze dvou důvodů:

- Prvním je samozřejmost výskytu tohoto požadavku ve výuce, a tak ho experti nepovažovali za potřebný vyjadřovat při tvorbě konstruktů. Pokud by tato situace v praxi dominovala, jednalo by se jednoznačně o pozitivní zjištění, především s přihlédnutím k vnitřní motivaci žáků při cvičení.
- Je však možné ještě naznačit druhou oblast důvodů, které vychází z existujících stereotypů při výuce gymnastiky, kterými jsou především „drilová“ cvičení, kde „zábava“ nemá svůj prostor. Jestliže by převažujícími motivy nezařazení prožitkových konstruktů byly tyto důvody, jednalo by se o situaci značně alarmující. Nedostatek prožitku by se mohl stát jedním z hlavních důvodů, proč žáci chápou sportovní gymnastiku jako předmět, který je nezáužal a který dlouhodobě patří mezi nejméně oblíbené. Vyvození těchto závěrů jsou však při současném stavu poznání spíše spekulativního charakteru a jistě by si zasloužily další samostatný výzkum. (Vorálková, 2014).

Pokud budou žáci v prováděných činnostech gymnastického charakteru úspěšní po většinu času jejich trvání, lze jednoznačně souhlasit s výzkumy Ashy, Lee a Landin (1988) a Silverman (1993), že úspěšnost v hodinách pozitivně ovlivňuje výsledek studentových činností. V takových případech se dá očekávat vysoká prožitkovost a zájem o gymnastické aktivity. Bude-li tomu naopak, je pochopitelné, že středem jejich zájmu se stanou jiné, přitažlivější činnosti. Potřebné se zdá i uplatnění schopnosti motivace a umět zaujmout. Významným podnětem nejen pro zábavnou a herní formu výuky sportovní gymnastiky, ale také pro určitou míru osvojení si nových didaktických přístupů, je doporučována moderní technologie a vybavení (Vorálková, Novotná a Šimůnková, 2013). Otázkou však zůstávají individuální možnosti materiálního zabezpečení jednotlivých škol.

Novými postupy lze proces nácviku gymnastických dovedností zefektivnit a udělat ho atraktivnějším. Právě takové zaměření vytváří úzkou vazbu v kategorii „Kreativní, tvůrčí a inovativní přístupy“, jejíž potřeba je zřetelná jak u učitelů s dlouholetou praxí, tak u začínajících učitelů. Především od začínajících učitelů (absolventů učitelského studia) jsou jejich spolupracovníky, žáky i rodiči očekávány nové a netradiční přístupy ve výchovně – vzdělávacím procesu. (Vorálková, 2014).

Zjištěné kategorie vyjadřující způsobilosti učitele získané v průběhu studia předmětu Sportovní gymnastika úzce souvisí zejména s obsahem didaktických kompetencí učitele vymezených podle Vašutové (2004) jako kompetence didaktická a psychodidaktická. Podle této autorky vyjadřuje kompetence didaktická a psychodidaktická schopnost učitele

ovládat strategie vyučování a učení v teoretické i praktické rovině. Učitel volí vhodné metody odpovídající vývojovým potřebám a individuálním zvláštnostem žáků, zná rámcový vzdělávací program a je schopen vytvářet školní vzdělávací program, zná a užívá různé nástroje hodnocení s ohledem na individuální potřeby žáků. Tuto charakteristiku nejvíce naplňují vytvořené kategorie „Organizace, řízení a formy výuky“, „Bezpečnostní aspekty“ a „Kreativní, tvůrčí a inovativní přístupy“. Všechny uvedené kategorie současně vytvářejí podmínky pro očekávané klíčové kompetence žáků, např. k řešení problémů, kategorie „Základní odbornost a další vzdělávání“ navazuje na klíčovou kompetenci k učení a kategorie „Charakteristika činností – zábava, prožitkovost, emoce, motivace“ navazuje na klíčové kompetence komunikativní a sociální.

3.5 Tvořivost a celoživotní vzdělávání

Jiří Semrád, Milan Škrabal

Tvořivost provází lidstvo od nepaměti, neboť tvořivost je spojená s každodenní činností člověka a s jeho rozvojem. Celá staletí však tvořivost byla spojována výhradně s uměleckou činností, s výjimečnými činy na úseku umění, později se rozšířila i na vědu a techniku. Teprve však druhá polovina dvacátého století, která nastolila potřebu teorie tvořivosti, se začala zabývat problémem kreativity v nejrůznějších lidských činnostech. Pojem tvořivosti se tak dostává i do jazyka moderní pedagogiky, ačkoliv již dávno zakotvil ve filozofických základech výchovy, mimo jiné i u J. A. Komenského. Pozdně renesanční myslitel, jak je někdy Komenský zařazován, věnoval tvořivosti ve výchově značnou pozornost. Mimo jiné prohlásil, že tvořivostí se tvoříme a přirozeností člověka je tvořit (Semrád, 1992).

Moderní pedagogika dvacátého století staví na aktivitě žáků, chovanců a tudíž počítá i s tvořivostí učitele, vychovatele a žáka, chovance ve výchovně vzdělávacím procesu. Nicméně mezi koncepční představou a výchovně vzdělávací realizací bývá značný časový a kvalitativní předěl. Nelze proto automaticky předpokládat, že výchovně vzdělávací systém, realizovaný na počátku 21. století, bude automaticky tvořivé povahy. Z řady teoretických analýz tvořivosti vyplývá, že k její facilitaci, rozvíjení a uplatnění je zapotřebí řady podmínek, jejichž nesplnění nebo nedodržení má za následek absenci tvořivosti (Hlavsa a kol. 1981, Maňák a kol., 1996). Nejméně každé výchovně vzdělávací působení by mělo být rozvojetvorné a tudíž otevřené tvořivosti.

Avšak celoživotní vzdělávání, které předpokládá nejen řízené učení, ale i sebevzdělávání a sebevýchovu by svojí povahou mělo vytvářet zázemí pro rozvoj, uplatnění a podněcování tvořivosti. Vysokoškolské vzdělávání, jako jedna z forem celoživotního vzdělávání výběrové povahy, předpokládá proto vyšší míru zastoupení tvořivosti jak ze strany učitelů, tak studentů. (Semrád, 2009, 2013; Semrád a Škrabal, 2011, 2014).

Učitelské povolání je v principu tvůrčí povahy, učitelé, a to i ti, kteří se na povolání učitele připravují, by proto měli mít předpoklady pro uplatňování tvořivosti a rozvíjení činností tvůrčího charakteru. Zajímalo nás proto, jakou úroveň obecné tvořivosti vykazují studenti druhého stupně strukturovaného vysokoškolského studia. Tedy ti, kteří jsou na prahu výkonu učitelského povolání. Uskutečnili jsme proto malé výzkumné šetření (s ohledem na vzorek respondentů), jehož cílem bylo zjistit, jaká je úroveň tvořivosti stávajících studentů magisterského stupně studia. Za tím účelem bylo využito testu tvořivosti, přejatého z časopisu *Moderní řízení* (1974). Respondenty tvořili studenti učitelství odborných předmětů na technické vysoké škole a studenti sociální pedagogiky na univerzitě. Položili jsme si vědecko-výzkumnou otázku: zda studenti učitelství odborných předmětů zúročí svoji technickou připravenost z páteřního technického oboru v projevu obecné tvořivosti? Hypotéza následně předpokládala, že tvůrčí schopnosti budou vyšší u technicky orientovaných studentů, než u studentů sociálně pedagogických oborů.

3.5.1 Test tvořivosti, pojetí

Námi využitý test tvořivosti je původně zaměřen na tvořivost v publikačních a propagačních činnostech se zřetelem na uplatnění v hospodářské sféře. Harmonuje tedy s profesí pedagogickou. Má ověřit a procvičit vlastnosti důležité v mnoha povoláních. Jedná se o schopnosti promítnuté do podoby činnosti, v co nejkratším čase vyprodukovat co nejvíce původních nápadů a myšlenek, hledisek a možností řešení i nazírání. Test je tedy zkouškou nápaditosti, duševní činnosti i produktivity. Týká se, resp. využívá prostředků z verbální oblasti – slov a jejich významů, staví na verbální představivosti. Můžeme v této souvislosti konstatovat, že jde o východiskové okruhy, které patří také do okruhu předpokládané osobnostní a profesní vybavenosti pro výkon učitelského povolání a vyhovuje proto profesně orientované pedagogice, neboť učitel by měl být jazykově připraven zprostředkovávat učební látku žákům.

Test je koncipován v podobě tří souborů úkolů. První část sleduje chápání významů deseti pojmů a respondent k nim má přiřadit v časovém limitu všechna vyjádření významu, jak je chápe. Druhá část je zaměřena na přiřazování přirovnání, reálných charakteristik ke čtyřem pojmům. Formou přiřazování přídavných jmen respondenti mají za úkol charakterizovat význam pojmů, a to s podmínkou přiměřenosti, reálnosti pojetí významu pojmů či jejich vazeb a vztahů. Třetí část je založena na úkolu v časovém limitu uvést všechna česká slova (co nejvíce slov) začínající určeným písmenem a končící jiným určeným písmenem. Opět je podmínkou pro započitatelnost výsledků reálná podoba uváděných slov, ne neexistující pojmy. K jednotlivým úkolům je test opatřen klíčem pro vyhodnocení a stanovení (výpočtu) výše bodového ohodnocení.

3.5.2 Hodnotící kategorie a vyhodnocení testu tvořivosti

Test tvořivosti je konstruován se zřetelem na vyhodnocení tak, že souhrny výsledků v jednotlivých pasážích tvoří tři skupiny, které můžeme vyjádřit jako zpodobnění úrovně respondentů, které dosáhnou při zpracování testu. V souladu s koncepcí testu tvořivosti byly uplatněny tři hodnotící kategorie (viz tabulka 3.2).

Tab. 3.2. Bodové rozlišení jednotlivých dosažených úrovní tvořivosti

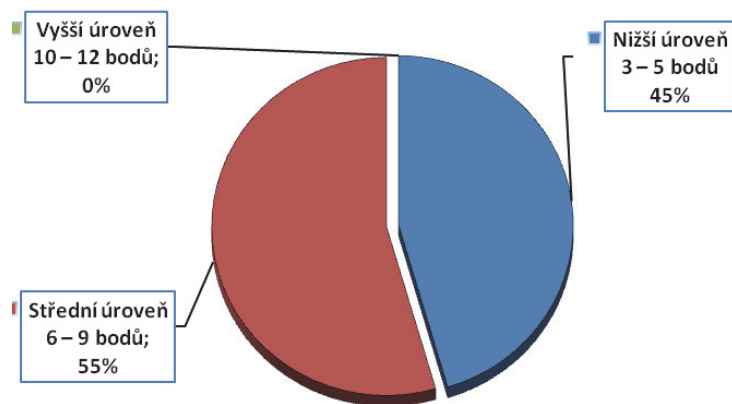
Struktura vyjádření úrovně tvořivosti	Bodové rozpětí
Nižší úroveň	3 až 5 bodů
Střední úroveň	6 až 9 bodů
Vyšší úroveň	10 – 12 bodů

Pro potřeby hodnocení dosaženého počtu bodů v jednotlivých kategoriích je stanoveno i slovní vyjádření dosažené úrovně. Tak v kategorii vyšší úrovně, tj. 10–12 bodů, je uvedeno, že představuje hodnocení v úrovni tvořivého jedince s aktivními duševními schopnostmi, s jazykovou zručností, člověka obratného a nápaditého, s předpoklady tvořivé vyprodukovat velmi mnoho slovního materiálu.

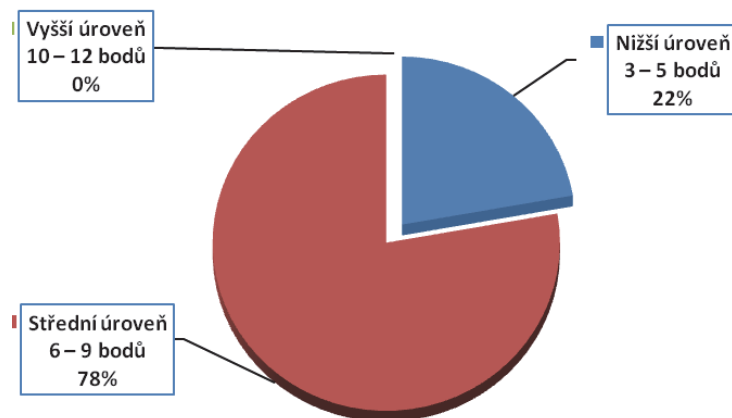
Střední úroveň dosahuje jedinec s hodnocením 6–9 bodů. Slovní hodnocení připouští určitou obratnost v jazykové oblasti, ale na skutečně dobré nápady nepřichází a není pro studenta vždy snadné připadnout i na jiné aspekty slovního materiálu. Překážkou jsou určité bloky či zábrany v myšlení.

Nižší úroveň, představovaná bodovým rozpětím 3–5 bodů, – student obratně zachází se slovy, ale jazyková zběhlost a nápaditost ve slovním vyjádření není jeho silnou stránkou. V povoláních, která tyto vlastnosti vyžadují, by nemohl počítat s úspěchem.

Test tvořivosti byl zadán v podmínkách uplatňovaných pro běžnou výuku. Respondenti test zpracovávali na místě a zpracovaný předali vysokoškolskému učiteli, který zajišťoval činnost spojenou se zadáním a vyhodnocením testu.



Obr. 3.1. Výsledky testu tvořivosti u studentů technických oborů

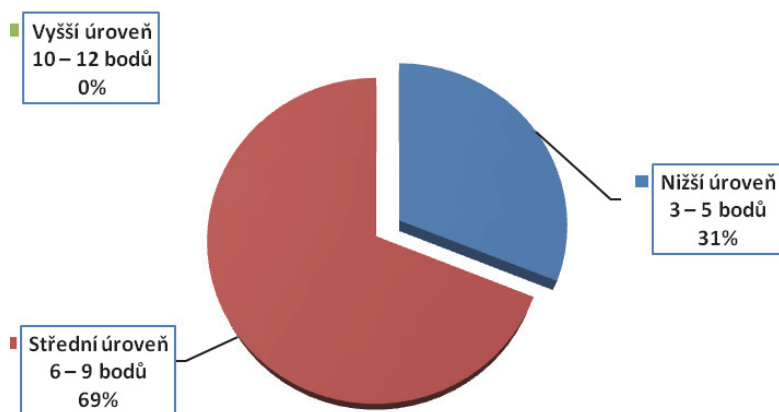


Obr. 3.2. Výsledky testu tvořivosti u studentů sociálních studií

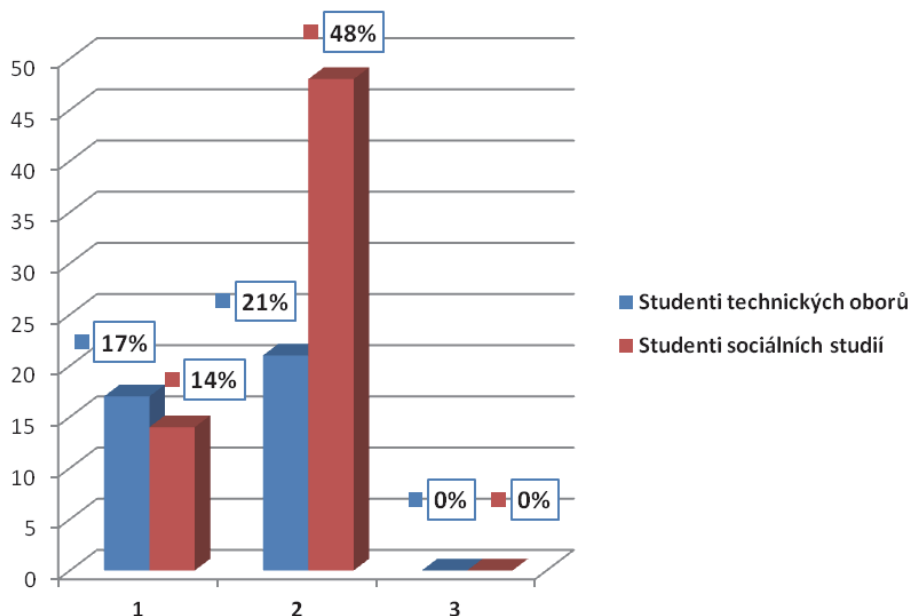
Jak vyplývá z analýzy užitého testu, výsledků jeho zpracování, obě skupiny studentů dosáhly pouze na úroveň nižší a střední (viz obrázek 3, tabulka 2, 3). U respondentů z technických oborů se na úrovni nižší kategorie umístilo 45% všech řešitelů, na úrovni střední pak 55% všech řešitelů. Ve třetí kategorii se tedy neumístil žádný student (obrázek 3.1). U skupiny respondentů z oblasti sociálních studií je poměr dosažených bodů co do poměru odlišný, na nižší úrovni se umístilo 22% respondentů a na úrovni střední kategorie se umístilo 78% respondentů. Ve třetí kategorii se ani u této skupiny neumístil žádný student (obrázek 3.2). Shrňme-li výsledky za obě sledované skupiny společně, pak je poměr

dosažené úrovně ve prospěch střední kategorie 69% a u kategorie nižší úrovně tvořivosti 31% respondentů. Jak už bylo uvedeno, vyšší úrovně tvořivosti nebylo dosaženo vůbec (obrázek 3.3).

K překvapení autorů výzkumného sdělení se studenti technických oborů umístili ve střední kategorii cca z poloviny vzorku respondentů, zatímco studenti sociálních studií z téměř tří čtvrtin všech respondentů (obrázek 3.4, tabulka 3.3 a 3.4).



Obr. 3.3. Výsledky testu tvořivosti celkem – studenti technických oborů a studenti sociálních studií společně



Obr. 3.4. Výsledky testu tvořivosti – porovnání skupin studentů technických oborů a studentů sociálních studií. Dosažená úroveň: 1 = nižší, 2 = střední, 3 = vyšší úroveň.

Pro úplnost předkládáme výsledky rovněž v číselných vyjádřeních, uvedených v následujících tabulkách, které zahrnují přehled výsledků u obou sledovaných skupin jak samostatně, tak společně, ve shrnutí výsledků za obě skupiny (tabulka 3.3, 3.4).

Z údajů v tabulce 3.3 vyplývá, že u skupiny studentů technických oborů dosažené výsledky u kategorie nejnižší úrovně mírně převažují nad výsledky zjištěné u skupiny studentů sociálních studií, avšak v kategorii střední výrazněji převažuje skupina studentů sociálních studií nad skupinou studentů technických oborů. Údaje o procentním poměru dosažených hodnocení v jednotlivých skupinách vycházejí z celkového počtu respondentů.

Tab. 3.3. Sumarizace výsledků testu tvořivosti za obě skupiny respondentů – podíl

Skupiny studentů, výsledky testu tvořivosti	Nižší úroveň 3–5 bodů	Střední úroveň 6–9 bodů	Vyšší úroveň 10–12 bodů
	Vyjádření podílu(v %) z celkového počtu respondentů		
Studenti technických oborů	17	21	0
Studenti sociálních studií	14	48	0
CELKEM. Souhrn podílu dosažených bodů úrovně tvořivosti u obou skupin studentů – studentů technických oborů a studentů sociálních studií.	31	69	0

Tab. 3.4. Sumarizace výsledků testu tvořivosti za obě skupiny respondentů – počty bodů

Výsledky dle dosažených úrovní tvořivosti	Nižší úroveň 3–5 bodů	Střední úroveň 6–9 bodů	Vyšší úroveň 10–12 bodů
PRŮMĚR dosažených bodů. Souhrnné vyjádření výsledků dosažených u obou skupin respondentů – studentů technických oborů a studentů sociálních studií.	4,5	10	0

V tabulkách 3.3 a 3.4 jsou uvedeny výsledky společně za obě sledované skupiny. Z výsledků vyplývá, že kategorie střední úrovně převažuje nad kategorií nižší. Pokud se týká podílu v dosažených úrovních tvořivosti, střední úrovně dosáhlo více než dvojnásobek studentů ve srovnání s úrovní nižší. Přitom, jak už bylo uvedeno, vyšší úrovně nedosáhl žádný student, a to ani ze skupiny technických oborů, ani ze skupiny sociálních studií.

Na základě dosažených výsledků se nepotvrdila stanovená hypotéza, že studenti s technickým zaměřením studia dosáhnou vyšších výsledků, než studenti společenskovedních oborů. Příčiny lze hledat pravděpodobně ve způsobu výuky a v těžišti výuky. U technických oborů pravděpodobně více převládá aplikační rovina, zatímco u sociálních studií s ohledem na menší rozpracovanost problematiky předmětu studia (sociální pedagogika, sociální práce) se více „hledá“. Jazyková představivost a pohotovost u studentů technických oborů bude souviset i se způsobem prověřování vědomostí. Je známo, že řada technických oborů své studenty testuje, v důsledku čehož nemají studenti větší možnost tříbit a rozvíjet svoje jazykové schopnosti. U oborů sociálních studií menší exaktnost je často nahrazována snahou o přesnější jazykové vyjádření sledovaného problému.

3.5.3 Závěrem

I když s ohledem na vzorek respondentů a povahu užitého testu nemůžeme předesílat zásadní závěry, realizované šetření ukázalo, že tvořivost vysokoškolských studentů nebude jejich silnou stránkou. Šetření ukázalo na problém, který evidentně u vysokoškolských studentů existuje a dalším zkoumáním jinými výzkumnými nástroji by měl být vyvrácen nebo potvrzen.

Podnícení odkazem kulturní pedagogiky, která za stěžejní cíl výchovy a vzdělávání považuje rozvíjení autonomie a tvořivosti jedince a vrůstání člověka do kultury a hodnotového odkazu minulosti (Hlavičková, 2014, Hessen, 1936), vede k hledání cest k eliminaci či omezení deficitu tvořivosti a identity, jež je považován za jeden ze zásadních problémů globalizované, konzumní společnosti. Vyrovnání se s kulturním odkazem minulosti a jeho umocnění klade důraz na výchovu hodnotově orientovanou a ústící v propedeutiku k tvořivosti. Sledování úrovně tvořivosti a podmínek pro uplatňování tvůrčí činnosti tak lze spatřovat jako neopomenutelný aspekt přístupu k rozvoji pedagogiky, výchovy a vzdělávání, přístupu k pojetí cílů (nejen) vysokoškolského studia, včetně otázek připravenosti na uplatnění v profesích, jejichž integrální náplní je tvůrčí činnost, tedy i v případě profese učitele.

3.6 Další vzdělávání učitelů středních škol v Jihomoravském kraji – vybrané výsledky

Petr Adamec

Další vzdělávání je významnou etapou v rámci učitelského vzdělávání i profesní dráhy učitele, přičemž se tu více, tu méně dostává do popředí zájmu vzdělávací politiky, projektů mezinárodních institucí, ale i pedagogiky jako vědy. Druhá fáze učitelského vzdělávání je v současnosti nazývána také jako *profesní rozvoj*, který lze rozčlenit na profesní zdokonalování učitelskou praxí, samostudium a další vzdělávání učitelů.

Během první dekády 21. století se pojem profesní rozvoj učitelů (*Continuing Professional Development – CPD*) ustálil a další vzdělávání učitelů je chápáno jako jedna z jeho hlavních součástí. Koncept profesního rozvoje obsahuje motivaci, iniciativu a aktivitu učitele jako subjektu a současně umožňuje uvažovat o různých příležitostech a incentívách poskytovaných pedagogickým pracovníkům jako objektu profesní podpory (Starý et al., 2012). Více tak nabývá na významu i sebevzdělávání učitelů, neboť jejich znalosti získané během studií mnohdy nestačí k celoživotnímu výkonu pedagogické profese, aniž by byly průběžně doplňovány, rozvíjeny a aktualizovány v souladu s tempem a požadavky doby.

Další vzdělávání učitelů lze obecně rozdělit na *kvalifikační*, tj. takové, které vede k tomu, že po jeho absolvování lze vykonávat činnost učitele podle platných zákonů a *průběžné*, tj. takové, které podporuje profesní rozvoj učitelů a inovace ve školním vzdělávání. Kvalifikační i průběžné vzdělávání je v České republice organizováno pedagogickými fakultami a některými dalšími fakultami, dále v zařízeních dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, profesními a zájmovými organizacemi a soukromými agenturami na základě akreditace (Průcha et al., 2013). V konkurenčním prostředí je pak pro tyto instituce otázkou prestiže a existence, aby byl o jejich produkty zájem (Světlík, 2006).

Převážně se aktivity dalšího vzdělávání učitelů konají formou přednášek a seminářů s rozdílnou hodinovou dotací, od jednorázových přednášek nebo kurzů a dílen v rozsahu několika hodin, až po celoroční cykly, komplexní programy a specifické projekty. Do jaké míry učitelé využívají jednotlivé varianty dalšího vzdělávání je ovlivněno různými faktory (srov. Lazarová, 2006). Obecně je můžeme rozdělit na *faktory osobní* nebo *kontextové*. Ke kontextovým faktorům patří zejména dostupnost a obsah nabídek aktivit, klima ve škole, přístup vedení školy, množství finančních prostředků, organizace vzdělávacích akcí, ale i dobrovolnost či povinnost účastnit se. K osobním faktorům řadíme hlavně osobnostní vlastnosti učitele, jeho věk, délku praxe, zkušenosti, aktuální psychický a zdravotní stav, rodinnou situaci, pracovní vytížení a další. Obecně hovoříme také o učitelských aktivitách, zájmech, potřebách, ochotě, postojích a hodnotách, které vůči dalšímu vzdělávání zaujímá.

Cíle výzkumného šetření byly definovány takto: (1.) popsat a analyzovat relevantní faktory (činitele) a podmínky dalšího vzdělávání učitelů středních škol v současnosti – přičemž jsme tyto faktory rozdělili do oblastí, které byly dále rozpracovány prostřednictvím indikátorů v dotazníku vlastní konstrukce a (2.) identifikovat souvislosti mezi vztahem učitelů k dalšímu vzdělávání, motivací k dalšímu vzdělávání, včetně vlivu marketingových nástrojů vzdělávací instituce na straně jedné a vybranými profesně demografickými znaky na straně druhé. Vybranými profesně demografickými znaky v našem šetření jsou: *věk* (4 kategorie), *pohlaví*, *odborné zaměření učitele* (učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů, učitelé odborných předmětů), *druh školy* (gymnázium, střední odborná škola), *typ a lokace školy* (se sídlem v Brně/mimo Brno). V tomto příspěvku se zaměřujeme na determinanty, které se specificky vztahují k dalšímu vzdělávání učitelů středních škol, zejména na (1.) *vztah k dalšímu vzdělávání*, (2.) *vliv motivačních faktorů* a (3.) *důležitost marketingových nástrojů* vzdělávacích institucí organizujících další vzdělávání pedagogických pracovníků.

3.6.1 Metodologie výzkumného šetření

K řešení výzkumného projektu byl zvolen kvantitativní přístup. Ke sběru dat jsme využili dotazníku vlastní konstrukce. Respondenti vyjadřovali prostřednictvím sudé numerické škály zakotvené v krajních polohách 1–6 subjektivně pociťovanou míru souhlasu, důležitosti, vlivu, časové náročnosti nebo preference. Dotazník obsahoval kromě škálových otázek i dichotomické, výběrové či výčtové otázky. Výsledky dotazníkového šetření byly v rámci objektivního hodnocení a interpretace následně diskutovány s vybranými respondenty a odborníky.

Abychom mohli interpretovat celkové výsledky zjištěné dotazníkem vlastní konstrukce a následně analyzovat rozdíly v hodnocení podle profesně demografických znaků, zkonstruovali jsme z vybraných indikátorů dvě skupiny součtových indexů¹². První skupinu jsme nazvali „vztah k dalšímu vzdělávání“ a obsahovala indexy: *postoj k dalšímu vzdělávání*; *ochota k dalšímu vzdělávání*; *aktivita a zájem o další vzdělávání*; *celková spokojenost s dalším vzděláváním* a *nespokojenost s nabídkou dalšího vzdělávání*. Druhá skupina byla nazvána „nástroje marketingového mixu“ a obsahovala indexy: *produkt*; *cena*; *distribuce*; *komunikace* a *lidé*. „Motivační faktory“ (viz tab. 3.7) jsou v našem výzkumu definovány jako činitele, kteří ovlivňují učitele a jsou spojeny s určitými vztahy k jeho vlastním nebo školským vzdělávacím potřebám a zájmům. Předpokládáme, že změny v těchto vztazích mají za následek i změny v chování, rozhodování a motivaci učitele směrem k dalšímu vzdělávání.

3.6.1.1 Výzkumný soubor

Základní soubor tvořili učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů a učitelé odborných předmětů na gymnáziích a středních odborných školách v Jihomoravském kraji (učitelé působící na úrovni vzdělávání ISCED 3A). Na základě charakteristik populace učitelů v České republice jsme základní soubor rozdělili na skupiny (gymnázia, střední odborné školy, školy sídlící v Brně, školy sídlící mimo Brno; učitelé všeobecně vzdělávacích

¹² Vzhledem k rozsahu příspěvku zde nebylo možné jednotlivé indexy podrobně operacionalizovat.

předmětů, učitelé odborných předmětů). Výběrový soubor byl sestaven z učitelů gymnázií a středních odborných škol v Jihomoravském kraji s využitím strategie náhodného stratifikovaného výběru.

Školy byly vybrány z opory výběru, kterou byl seznam středních škol v Jihomoravském kraji¹³. Učitelé na vybraných školách pak byli osloveni vyčerpávajícím způsobem. Z hlediska dostupnosti bylo vybráno celkem 12 brněnských a mimobrněnských středních odborných škol (6) a gymnázií (6). U jednoho gymnázia a jedné střední odborné školy byl zřizovatelem soukromý subjekt, u ostatních škol byl zřizovatelem Jihomoravský kraj. Celkem se výzkumného šetření zúčastnilo a bylo do něj zahrnuto 224 osob. Sběr dat byl proveden v červnu 2013.

3.6.1.2 Struktura výběrového vzorku

Z celkového počtu 224 respondentů tvořilo 60,3 % žen a 39,7 % mužů, což odpovídá obvyklé struktuře učitelů na středních školách v ČR. Nejsilněji zastoupenou věkovou kategorií byli respondenti ve věku 46–55 let (73 osob), což představovalo 33 %. Nejméně byla zastoupena kategorie 56 a více let, a to 31 osobami reprezentujícími 14 %. Do kategorie učitelů s praxí v délce 6–15 let spadalo celkem 74 respondentů (33 %). Ovšem učitelů s pedagogickou praxí 16 let a více bylo přes 54 %, což v absolutním vyjádření činilo 121 osob. Začínající učitelé s praxí do 5 let byli zastoupeni „okrajově“, necelými 13 % (28 osob).

Tabulka 3.5. Složení vzorku respondentů podle odborného zaměření učitele a pohlaví

Odborné zaměření učitele a pohlaví	celkem		z toho		z toho	
	absolutní četnost	relativní četnost	muži		ženy	
Učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů	131	58,5 %	41	31,3 %	90	68,7 %
Učitelé odborných předmětů	93	41,5 %	48	51,6 %	45	48,4 %
Celkem	224	100,0 %	89	39,7 %	135	60,3 %

Pro 41,7 % respondentů byla škola, na které působí první, v rámci jejich učitelské praxe, pro 32,7 % pak druhou a pro 19,3 % třetí. Vzhledem k tomu, že byl dotazník zaměřen i na učitele odborných škol, bylo spektrum nejvyššího dosaženého vzdělání pestřejší. Nejčastěji dosaženým nejvyšším vzděláním bylo magisterské, které absolvovalo 84,4 % respondentů (189 osob), bakalářské vzdělání uvedlo 9 respondentů (4 %). Potěšitelná je přitom účast 6 respondentů (2,7 %), kteří absolvovali doktorské studium. Zbytek respondentů (8,9 %) uvedl v dotazníku jako nejvyšší dosažené vzdělání středoškolské s maturitou.

Tabulka 3.6. Složení vzorku respondentů podle druhu školy, na které působí a pohlaví

Složení vzorku respondentů podle druhu školy, na které působí a pohlaví	celkem		z toho		z toho	
	absolutní četnost	relativní četnost	muži		ženy	
Gymnázium	75	33,5 %	35	46,7 %	40	53,3 %
Střední odborná škola	149	66,5 %	54	36,2 %	95	63,8 %
Celkem	224	100,0 %	89	39,7 %	135	60,3 %

¹³ Seznam byl získán z Rejstříku škol a školských zařízení 2012/2013. Dostupné z: <http://rejskol.msmt.cz/>

Nejčastěji respondenti uvedli (40,3%), že vyučují 2 předměty, 22,2 %, tedy 49 osob vyučuje pouze jeden předmět a 19,5 %, vyučuje 3 předměty. 115 respondentů (51 %) působilo v době realizace šetření na gymnáziích nebo středních odborných školách mimo Brno a 109 osob (49 %) v Brně.

3.6.2 Výsledky

Z výsledků vyplynulo, že ve školním roce 2012/2013 se účastnilo jakékoliv akce související s dalším vzděláváním učitelů 55 % a v uplynulých třech letech 84 % respondentů. Tři pětiny (61 %) z respondentů, kteří se během minulého školního roku účastnili dalšího vzdělávání, absolvovaly v rámci **průběžného vzdělávání** jednu až dvě vzdělávací akce netrvajících déle než jeden den a zhruba 55 % se zúčastnilo jedné až dvou vícedenních vzdělávacích akcí. Tři až pět jednodenních (spíše několikahodinových) vzdělávacích akcí absolvovala čtvrtina respondentů (26,7 %), vícedenních akcí v tomto rozsahu však absolvovalo ještě 17,2 %.

Z učitelů, kteří se v uplynulých třech letech účastnili **kvalifikačního vzdělávání** (30,5 %) v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, se téměř třetina (32,2 %) účastnila studia v oblasti pedagogiky a pedagogických věd (čili doplnění dnes tolik diskutované pedagogické kvalifikace), čtvrtina (25,4 %) se účastnila studia k výkonu specializovaných činností, více než pětina (22 %) si rozšiřovala odbornou kvalifikaci (např. o další vyučovací předmět), necelá desetina (9,3 %) respondentů studovala výchovné poradenství a stejně početná skupina se pak účastnila vzdělávání pro vedoucí pedagogické pracovníky nebo ředitele škol a školských zařízení. Kvalifikačního vzdělávání v oblasti pedagogiky a pedagogických věd se účastnilo pětikrát více respondentů z řad učitelů středních odborných škol než gymnaziálních učitelů.

Tabulka 3.7. Hodnocení faktorů ovlivňujících motivaci učitelů k dalšímu vzdělávání

	N	vyřazené	rel. čet- nost (%)	průměr ¹⁴	směr. odch.
Obecně možnost něčemu novému se naučit.	218	6	97,3	5,19	0,991
Možnost realizovat získané poznatky ve výuce.	215	9	96,0	5,02	1,083
Možnost získat nové poznatky o řešení problémů při práci s žáky.	217	7	96,9	5,01	1,078
Možnost diskuze o problémech praxe s odborníky.	216	8	96,4	4,79	1,323
Možnost setkání s kolegy a vzájemná výměna zkušeností.	217	7	96,9	4,77	1,240
Organizační a všeobecná podpora ze strany vedení školy.	209	15	93,3	4,37	1,346
Možnost úhrady poplatků za vzdělávání zaměstnavatelem.	209	15	93,3	4,19	1,605
Požadavek zaměstnavatele.	209	15	93,3	4,11	1,510
Zavedení kariérního systému do školství.	187	37	83,5	3,47	1,670
Možnost učit jiný předmět.	207	17	92,4	3,18	1,797
Posílení pozice mezi kolegy ve škole.	205	19	91,5	2,97	1,660
Možnost přejít na jiný typ školy, instituce nebo úřad.	204	20	91,1	2,83	1,664

¹⁴ Čím více se hodnota blížila poloze 6, tím byla míra odpovědi v rámci konkrétního indikátoru intenzivnější.

Učitelé středních škol preferují nejčastěji vzdělávací akce kratší než jeden den (71 %). V tom se naše výsledky shodují s výzkumem Kohnové et al. (1995), který prokázal preferenci jednorázových, nejčastěji pouze půldenních akcí. Výhodou takových akcí je například to, že se mohou odehrávat po vyučování, nenarušují pracovní život učitele a školy, může se jich účastnit více kantorů najednou, případně jsou i levnější (např. bez ubytování). V rámci diskuse s vybranými respondenty nad výsledky výzkumu jsme zaznamenali názor, že na pozadí preference krátkodobých vzdělávacích akcí bývá kromě jiného i potřeba opustit, alespoň na krátký čas školní prostředí, které je pro učitele zdrojem stresu a přetížení. Nejčastěji preferovanými institucemi pro další vzdělávání učitelů jsou, dle názorů našich respondentů, instituce zřízené Jihomoravským krajem (27,2 %) nebo MŠMT (30 %), případně fakulty vysokých škol (27,3 %). Podle slov vybraných učitelů i zástupců vedení škol tyto instituce zaručují kromě výrazně nižších finančních nákladů (díky podpoře z evropských fondů bývají i zdarma) i určitou kvalitu stran obsahu a organizace vzdělávacích akcí. U soukromých vzdělávacích agentur se, dle jejich slov i stává, že jsou organizovány pro učitele základních a středních škol zároveň (za účelem zaplnění kapacity), ovšem potřeby a očekávání těchto skupin jsou odlišné – lektor je nemůže naplnit a účastníci odcházejí ze vzdělávací akce nespokojeni.

3.6.2.1 Rekapitulace statisticky významných rozdílů

Statisticky jsme analyzovali rozdíly ve středních hodnotách součtových indexů a motivačních faktorů podle jednotlivých profesně demografických znaků. Využili jsme k tomu parametrických statistických metod – *dvouvýběrového t-testu* a jednoduché analýzy rozptylu (ANOVA, včetně testů mnohonásobného porovnání), přičemž ve dvou případech jsme použili jejich neparametrických protějšků tj. *Mannova-Whitneyova testu* a *Kruskalova-Wallisova testu*. Před testováním jsme ověřovali předpoklady pro užití jmenovaných testů (nezávislost souborů, normalitu rozložení, homogenitu rozptylů) odpovídajícími metodami a provedli explorativní analýzu dat ke zjištění homogenity položek a reliability zjišťovacího nástroje. Hladina významnosti byla stanovena pro hodnoty $p \leq 0,05$.

Vztah k dalšímu vzdělávání

Statisticky významné rozdíly byly zjištěny v aktivitě a zájmu o další vzdělávání, kdy učitelé v kategorii „46–55 let“ deklarovali vyšší zájem a aktivitu oproti kategorii učitelů „do 35 let“ ($p = 0,014$). Na rozdíl od mužů jsou ženy-učitelky statisticky významně více celkově spokojeny s dalším vzděláváním ($p = 0,002$) a méně nespokojeny s nabídkou dalšího vzdělávání ($p = 0,002$). Učitelé s delší praxí se odlišují od učitelů s kratší praxí v ochotě k dalšímu vzdělávání a aktivitě a zájmu o další vzdělávání. Statisticky významné rozdíly byly zjištěny u ochoty k dalšímu vzdělávání mezi skupinou s praxí „méně než 5 let“, která deklarovala vyšší ochotu než skupina respondentů s praxí „16–25 let“ ($p = 0,033$). Rozdíl v aktivitě a zájmu o další vzdělávání se projevil mezi skupinou učitelů s praxí „26 a více let“, která vykazovala vyšší míru aktivity a zájmu oproti skupině s praxí „6–15 let“ ($p = 0,045$). Učitelé odborných předmětů se odlišují od učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů tím, že jsou více nespokojeni s nabídkou dalšího vzdělávání ($p = 0,001$). V rámci charakteristiky učitelů podle typu a lokace školy byly zjištěny statisticky významné rozdíly v postoji k dalšímu vzdělávání mezi skupinou mimobrněnských gymnaziálních učitelů vyjadřujících kladnější postoj na rozdíl od učitelů mimobrněnských středních odborných škol ($p = 0,026$).

Nástroje marketingového mixu vzdělávací instituce

Ženy v našem šetření, na rozdíl od mužů, vnímají statisticky významně více důležitost atributů nástrojů marketingového mixu *produkt* ($p = 0,002$) a *distribuce* ($p = 0,023$). Gymnaziální učitelé se liší ve vnímání důležitosti nástrojů *cena* ($p = 0,012$) a *kommunikace* ($p = 0,009$), které jsou důležitější pro učitele ze středních odborných škol. Učitelé se podle typu a lokace školy neliší ve vnímání důležitosti atributů nástrojů *produkt*, *distribuce* a *lidé*, ale liší se ve vnímání důležitosti nástrojů *cena* a *kommunikace*. Statisticky významné odlišnosti byly zjištěny v rámci *indexu cena* ($p = 0,036$) i *kommunikace* ($p = 0,033$) mezi skupinou respondentů z mimobrněnských středních odborných škol přikládající jim větší důležitost oproti respondentům z brněnských gymnázií.

Vliv motivačních faktorů

Mezi hodnoceními faktorů *zavedení kariérního systému do školství* ($p = 0,013$), *možnost učit jiný předmět* ($p = 0,004$) byla zjištěna souvislost mezi rostoucím věkem a snižujícím se vlivem těchto faktorů na motivaci učitelů k dalšímu vzdělávání. Tyto rozdíly byly signifikantní zejména mezi kategoriemi věku „do 35 let“ a „56 a více let“. U faktoru *možnost přejít na jiný typ školy nebo instituci* pak mezi kategorií „36–45 let“ a „56 a více let“ ($p = 0,016$).

Pro ženy je možnost *obecně se něčemu novému naučit* statisticky významně silnějším motivem k dalšímu vzdělávání než pro muže ($p = 0,012$). Oproti mužům v našem šetření přisuzují ženy statisticky významněji větší vliv na motivaci k dalšímu vzdělávání také faktorům *možnost získat nové poznatky o řešení problémů při práci s žáky* ($p = 0,019$) a *možnost setkání s kolegy a vzájemná výměna zkušeností* ($p = 0,000$).

Respondenti s pedagogickou praxí v kategorii „16–25 let“ přikládali faktoru *možnost realizovat získané poznatky ve výuce* statisticky významně nižší vliv než respondenti s délkou učitelské praxe v kategorii „méně než 5 let“ ($p = 0,016$). Statisticky vysoce významný rozdíl (na 1% hladině významnosti) se projevil v hodnocení faktorů *zavedení kariérního systému do školství* a *možnost učit jiný předmět*, kde byla zjištěna také souvislost mezi rostoucí délkou praxe a snižujícím se vlivem těchto faktorů na motivaci k dalšímu vzdělávání ($p = 0,007$).

Statisticky významné rozdíly byly zjištěny i mezi učiteli podle jejich odborného zaměření. *Možnost získat nové poznatky o řešení problémů při práci s žáky* jsou pro učitele všeobecně vzdělávacích předmětů silnějším argumentem k rozhodnutí dále se vzdělávat než pro učitele odborných předmětů ($p = 0,020$). Rozdíly na 1% hladině statistické významnosti se v této kategorii projeví i v hodnocení faktorů *možnost učit jiný předmět* ($p = 0,000$) a *posílení pozice mezi kolegy* ($p = 0,006$). Pro učitele odborných předmětů jsou z hlediska motivace k dalšímu vzdělávání důležitější než pro učitele předmětů všeobecně vzdělávacích.

Podle druhu školy, na které učitelé vyučují, pak považují gymnaziální učitelé motivační faktor *možnost realizovat získané poznatky z dalšího vzdělávání ve výuce* za statisticky významně více důležitý než učitelé středních odborných škol ($p = 0,021$). Na druhou stranu učitelé ze středních odborných škol se v našem šetření statisticky významně odlišují od učitelů z gymnázií tím, že považují za více motivační k dalšímu vzdělávání faktory *možnost úhrady poplatků za vzdělávání zaměstnavatelem* ($p = 0,034$); *možnost učit jiný předmět* ($p = 0,002$) a *možnost přejít na jiný typ školy či instituci* ($p = 0,026$).

Mezi učiteli podle typu školy a její lokace nalézáme statisticky velmi významné rozdíly u faktorů *požadavek zaměstnavatele*, *možnosti učit jiný předmět* a *možnost přejít na jiný*

typ školy, instituci nebo úřad. Pro učitele z mimobrněnských středních odborných škol je *požadavek zaměstnavatele* důležitějším motivačním faktorem k dalšímu vzdělávání než pro učitele z brněnských gymnázií ($p = 0,003$). Učitelé z mimobrněnských středních odborných škol v našem výzkumu považují i *možnost učit jiný předmět* za motivaci k dalšímu vzdělávání více než učitelé z brněnských gymnázií ($p = 0,002$). Statisticky významný rozdíl mezi jednotlivými kategoriemi se projevil u faktoru *možnost přejít na jiný typ školy či instituci* tak, že jej učitelé z mimobrněnských středních odborných škol považují za podstatnější než učitelé z mimobrněnských gymnázií ($p = 0,002$).

3.7 Přípravné vzdělávání budoucích učitelů odborných předmětů na Mendelově univerzitě v Brně

Lenka Danielová, Dita Janderková

Člověk na prahu i v průběhu profesní dráhy zvažuje z řady hledisek vlastní možnosti po všech stránkách příznivého pracovního zařazení. Zájem o další rozvoj, osobnostní předpoklady, stupeň a kvalita dřívějšího vzdělání, aktuální konkurence mezi zájemci o vybraný studijní obor, rodinná tradice, názory rodičů, zákonných zástupců, pedagogických pracovníků, výchovných a kariérních poradců a jiné faktory ovlivňují jeho rozhodování. Často není určujícím primárním kritériem volby optimální vyhlídka na budoucí uplatnění na pracovním trhu. Znemožňuje ji totiž všeobecně nízká informovanost o vývoji pracovního trhu v blízké budoucnosti, případně nedostatečné povědomí zainteresovaných o dostupných informacích v otázce prognózovaných střednědobých trendů na trhu práce. Vinu na reálném stavu má zejména nízká aktivita kompetentních státních orgánů i kariérových poradců. U studentů nové generace se však již předpokládá širší profesní profil s klíčovými dovednostmi, což umožní širší pracovní mobilitu a menší zranitelnost nabyté kvalifikace budoucími změnami.

Vysokoškolská příprava budoucím učitelům poskytuje základní bázi znalostí a dovedností, na které mohou efektivně navázat zkušenostmi získanými až v učitelské praxi. V obsazích studijních programů učitelství převažuje teoretická, pedagogická a didaktická příprava nad praktickou. Je dobré si uvědomit, že studenti musí být dobře vybaveni teoretickými znalostmi, které jsou následně oporou kvalifikovaného výkonu profese a které již jako takové v dalším vzdělávání nezískají. Tyto teoretické znalosti musí však odpovídat konceptu profese a nesmí být odtrženy od profesní reality. Jak vyplynulo z výzkumného záměru Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu (1999–2003), (Vašutová, 2004), tři čtvrtiny oslovených učitelů uvedlo, že při své přípravě na vysoké škole postrádali aplikace a odpovídající rozsah praxí, teorie byla převažující.

3.7.1 Rozvoj klíčových kompetencí budoucích pedagogických pracovníků

Pro úspěšný profesní život absolventa vysoké školy patří získání tzv. klíčových kompetencí. Ty vnímáme jako souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot. Rozvíjejí osobnost jedince a umožňují existenci v nejširším slova smyslu jak v osobním, tak profesním životě. Slovní spojení klíčové kompetence jsou dnes velmi frekventovaným spojením, užívaným i v komunikaci na úrovni Evropské unie a OECD.

Jako klíčové jsou označovány mimo jiné tyto kompetence:

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,

- kompetence sociální a personální,
- kompetence občanské,
- kompetence pracovní.

Studenti bakalářského studijního programu Specializace v pedagogice, studijních oborů Učitelství odborných předmětů a Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku na Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně pokládají za nejdůležitější kompetence schopnost objasnit význam ostatním, prezentační dovednosti, zběhlost ve vlastním oboru, schopnost řešit problém a orientaci v oborové legislativě. (Danielová, Janderková, Horáčková, 2011)

Schopnost objasnit význam ostatním jistě souvisí i s odbornou přípravou studentů, ale jistě se do něj promítá i schopnost sdělit nabyté poznatky. Můžeme sem počítat i respondenty ceněnou zběhlost ve vlastním oboru. Jedná se o určitou „didaktickou zdatnost“, kterou může někdo sice disponovat jaksi přirozeně, ale v zásadní míře si ji musí osvojit a to nejen na teoretické úrovni, ale především v rovině praktické. K tomu výraznou měrou přispívá kvalitně propracovaný systém praxí na jednotlivých středních odborných školách. Do této oblasti se promítají i kompetence jako diagnostikování a následné analyzování vzdělávacích potřeb žáků středních odborných škol, jejich motivování, navazování na jejich dosavadní znalosti a zkušenosti, využívání v přiměřené míře a vhodné chvíli didaktické techniky, využívání informačních a komunikačních technologií, které jsou dnes naprostou samozřejmostí. Učitel musí také zvládat přípravu a práci s vhodnými učebními pomůckami, tvorbu podpůrných studijních materiálů například v tištěné formě, ale i v interaktivní formě v podobě e-learningu. Zásadní je také používání adekvátních metod a forem výuky s ohledem na konkrétní předmět a styly učení žáků. Nelze opomenout v této souvislosti ani podstatnou a často opomíjenou schopnost sebereflexe.

Prezentační dovednosti jsou obecně v dnešním světě zásadní a to nejen na poli profesním, ale i ve sféře osobní. V této souvislosti si klademe otázky typu, zda umíme prodat všechno ze svých předností, zda se umíme vhodně chovat a komunikovat v jednotlivých konkrétních situacích, zda umíme příliš nezdůrazňovat své slabiny, ale podtrhnout svá pozitiva? To je ale jen část prezentačních kompetencí. Prezenci v tomto kontextu vnímáme i jako dovednost komunikovat se žáky. Patří sem jistě aktivní naslouchání, poskytování, ale i přijímání zpětné vazby, technika kladení otázek, verbální a neverbální komunikace. Důležitou podmínkou úspěšné práce učitele jsou i rétorické dovednosti. Mnohdy se opomíjí kultura projevu obecně. Formální stránka se zanedbává. Zapomíná se přitom, že nejen to, co je žákům sděleno, je důležité, ale i to, jak jim je to sděleno. Přitom mnohdy stačí málo, aby člověk se v této oblasti zdokonalil a trénoval. Je povzbudivé, že trénink je nejen možný, ale i mnohdy zábavný.

Mezi preferované kompetence patří dále schopnost řešit problém, schopnost navazovat spolupráci žáků, koordinovat skupinovou výuku, posilovat týmovou spolupráci, zvládat skupinovou dynamiku, uplatňovat prvky asertivního jednání.

S problematikou kompetencí je úzce spojena otázka produktivity vzdělávání. I v tomto ohledu se zavádí pojem kompetence, které vyjadřují, do jaké míry se jedinci přiblížili požadavkům v různých oblastech. Kompetence se tak stávají ústředním pojmem empirických studií, které se zabývají produktivitou vzdělávacích systémů. Slouží ale také například v rámci experimentů k posouzení odlišných strategií, například u srovnávacích studií. V moderní průmyslové společnosti už není možné vzdělání a kvalifikaci popsat jako pevný kánon oborových znalostí, které jsou předávány novým generacím. Znalosti

musí být aplikovatelné na různé (nové a komplexní) situace a kontexty. Na to, co se člověk naučí, se musí následně navazovat při dalším samostatném učení. Vedle získávání znalostí propojených a aplikovatelných se stávají novými vzdělávacími a aplikačními cíli dovednosti autoregulace jednání, včetně samostatného učení, schopnosti řešení problémů, a také sociální a komunikativní schopnosti. Kompetence se tak stávají ústředním konceptem pro charakterizování cílových nastavení vzdělávání, a to nejprve v oblasti dalšího a profesního vzdělávání a později ve všeobecném školním a vysokoškolském vzdělávání. (Klieme, Maag-Merki, Hartig, 2010)

3.7.2 Rozvoj profesních kompetencí budoucích učitelů středních škol

Profesní kompetenci učitele je možné chápat jako připravenost učitele na výkon jeho profese. Jejím významnými součástmi jsou jeho odborné, ale i pedagogicko-psychologické a didaktické vědomosti, dovednosti, návyky, ale i postoje a zkušenosti, které budou nosnými atributy jeho profesionality.

Je třeba zdůraznit, že profesní kompetence učitelů jsou v současné době velmi sledovanou a diskutovanou oblastí v pedagogické teorii i výzkumu. Je zcela nesporné, že kvalita práce učitele závisí na úrovni získaných profesních kompetencí, neboť každodenní pedagogická práce vyžaduje velké množství znalostí a dovedností, které umožňují učitelům zvládat mnohdy složité pedagogické situace. Toto potvrzují např. R. Dyrťová a M. Krhutová (2009), které uvádějí, že pojetí učitelské profese nelze zužovat jen na oblast profesních znalostí, ale jsou zde zahrnuty i dovednosti, praktické zkušenosti a postoje jednotlivých učitelů.

Úspěšně profesní kompetence učitele definuje např. J. Vašutová (2007), která charakterizuje jejich sedm oblastí, jež postihují celou šíři pedagogických činností učitele:

- předmětová (oborová);
- didaktická a psychodidaktická;
- pedagogická;
- diagnostická a intervenční;
- sociální, psychosociální a komunikativní;
- manažerská a normativní;
- profesně a osobnostně kultivující.

V případě pedagogických znalostí by měl disponovat znalostmi obsahu, které jsou složeny ze tří komponent (Janík, 2005):

- znalosti vědních a jiných obsahů;
- didaktické znalosti obsahu;
- znalosti kurikula.

Na pedagogii středních odborných škol jsou v současné době kladeny také nové požadavky. Tyto změny, které se podílejí různou mírou na proměně učitelské profese, jsou závislé zejména na:

- změně společenských požadavků na učitele;
- orientaci na dospělé populaci, v souvislosti se vznikem center celoživotního učení;
- proměně žáků středních odborných škol (osobnost, specifické vzdělávací potřeby, atd.);
- ve zvýšených nárocích ze strany MŠMT ČR;
- v obecných problémech učitelské profese, atd.

V souvislosti se vzděláváním pedagogů je nezbytné uvést, jaké pedagogické znalosti zmiňuje Švec (2005). Ziskal zajímavé výsledky, když porovnával názory studentů učitelství, začínajících a zkušenějších učitelů směrem k důležitosti pedagogických znalostí. Studenti učitelství považují za důležité dílčí obsahové pedagogické znalosti, zejména znalosti sociálně komunikativní a psycho-didaktické. V oblasti psycho-didaktických znalostí pocítují pravděpodobně značné rezervy. Podobná tendence je patrná u začínajících učitelů, jejichž pedagogické znalosti směřují k určitému „shlukování“ ve vztahu k výchovným situacím, s nimiž se v praxi setkávají. Rezervy především pocítují v oblasti pedagogických kompetencí řešit výchovné problémy se žáky. Zkušenější učitelé kladou důraz na komplexnější a obecnější, ve větší míře využitelné pedagogické znalosti (například empatie, řídicí dovednosti, znalosti řešit pedagogické problémy a situace). Autor se podivuje, že studenti a učitelé opomíjejí znalosti metakognitivní, které se týkají hodnocení a zdokonalování jejich pedagogické činnosti. Závěry poukazují na předpokládanou absenci rozvoje uváděných pedagogických znalostí v přípravném (pregraduálním) i v dalším vzdělávání učitelů, přestože význam metakognitivních znalostí vzrůstá. Tyto znalosti totiž umožňují pracovat na sobě a současně přispívat ke zdokonalování pedagogické činnosti studentů učitelství a samotných učitelů. K těmto znalostem Švec řadí: a/ psycho-didaktické znalosti – umění pracovat s učivem ve vztahu k učení žáků; b/ diagnostické znalosti – dovednosti poznávat osobnost žáků a třídu, reagovat na výsledky této diagnostiky a dovednosti hodnotit žáky; c/ znalosti volby a použití adekvátní aktivizující metody a formy výuky; d/ znalosti organizace činnosti žáků ve vyučovací hodině, popřípadě v dalších formách výuky; e/ znalosti adekvátní reakce na neplánované, nestandardní pedagogické situace.

Musil, J. V. (2001) navíc uvádí pedagogicko-psychologické aspekty výchovných kompetencí. Podává přehled oblastí, na které se zaměřuje psychologie výchovy, což ovlivňuje vytváření obsahu jednotlivých pedagogických disciplín, které si osvojují budoucí učitelé. Upřednostňuje: a/ komunikační podmínky, formy a metody ve výchovném procesu, komunikaci při výchovném procesu ve výchovném prostředí, zvláště zaměřené na neverbální formy komunikace činem, konáním; b/ sebereflexi vychovávajícího (učitele, vychovatele) i vychovávaného jako zdroj výchovného působení; c/ metody výchovného působení z hlediska psychologického procesu ovlivňování a účinku; d/ rozbor a hodnocení výchovných jevů; e/ výchovně problémové chování; f/ problematiku účinného využívání výchovných metod; g/ techniky pedagogického poznání a hodnocení školní adaptace a adjustace žáka; h/ výchovné cíle z pedagogicko-psychologického hlediska; i/ sociální vztahy ve výchovném prostředí (škole, školní třídě, školní družině, zájmovém kroužku) a jejich podíl na výchovném klimatu a atmosféře prostředí; j/ výchovné styly vychovávajícího a jejich efektivitu v procesu výchovy.

3.7.3 Andragogické kompetence učitelů středních odborných škol

V souvislosti s proměnou středních škol v centra celoživotního učení (dále jen centra CŽU), která by měla umožnit vzdělávání osob nejenom v počátečním vzdělávání, ale také v oblasti dalšího odborného vzdělávání, jsou na pedagogické pracovníky kladeny nové, dosud zcela nerozvinuté kompetence. K těmto kompetencím řadíme, mimo jiné, andragogické kompetence, manažerské kompetence, ale také kompetence speciálně andragogické.

V první etapě vznikají tato centra na těch středních školách, které se zapojily do řešení projektu UNIV 2 KRAJE. Projekt chce významně přispět k realizaci záměrů MŠMT schválených vládou ČR, které jsou obsaženy v Akčním plánu podpory odborného vzdělávání (část 5.5 Podpora dalšího vzdělávání) a Strategii celoživotního učení ČR (část 3.3 Návrh opatření na podporu rozvoje celoživotního učení). V průběhu řešení diskutovaného projektu vzniknou v rámci každého kraje sítě středních škol – center celoživotního učení, v každé síti bude soustředěno přibližně 25 škol, v závislosti na velikosti a lidnatosti příslušného kraje (Školy, 2013).

Z uvedeného, mimo jiné, vyplývají nové kompetence učitele středních odborných škol, kompetence andragogické. Učitel SŠ – andragog by se měl vyznačovat podle M. Beneše (2008) následujícími okruhy – kompetencemi odbornými, metodickými a sociálními. Z. Palán a T. Langer, (2008) přidávají také kompetence osobnostní. Odborné kompetence se týkají učitelovy odbornosti. Učitel je získává nejen v průběhu přípravného vzdělávání, dalšího profesního vzdělávání i vlastních zkušeností při výkonu povolání. Nezbytná je jejich celoživotní aktualizace a inovace.

Andragogické kompetence, které byly dříve zařazovány k pedagogickým, souvisí s osvojením andragogického taktu a mistrovství, zvládáním didaktických forem, zásad, aplikací vyučovacích metod a hmotných didaktických prostředků do výuky v rámci vzdělávání dospělých. Nesmíme opomenout také osobnostní charakteristiky každého pedagoga. V ideálním případě by získání a rozvoj těchto kompetencí mělo být zařazeno do obsahu výuky již v rámci přípravného vzdělávání učitelů na vysokých školách. V rámci inovace předmětové skladby akreditačních spisů je žádoucí zařadit předměty jako např. Základy andragogiky, Rozvoj lektorských dovedností pedagoga, aj. Získané znalosti je nezbytné propojit s dovednostmi a zkušenostmi, které studenti získají nejen v průběhu teoretické části studia, ale také v rámci pedagogické praxe přímo v podmínkách střední školy.

Učitel v kontextu celoživotního učení zastává celou řadu rolí. Stěžejní je role pedagoga vymezená již dříve diskutovanými kompetencemi, role lektora, konzultanta, přednášejícího, role vzdělavatele, atd. S rozvojem moderních informačních technologií zde vstupuje i nová role učitele-tutora i školitele. Pedagog po celou dobu své profesní dráhy musí rozvíjet také manažerské kompetence. Manažerské kompetence charakterizují vlastnosti, dovednosti a schopnosti učitele-manažera, kterými se odlišuje od jiných skupin pracovníků. Uvedené kompetence jsou klasifikovány a charakterizovány různými autory odlišně. Podle Bezchleby (2008) spočívají v kombinaci tří oblastí:

- analytická kompetence (schopnost poznat, analyzovat a řešit problémy v podmínkách neurčitosti a neúplnosti informací);
- interpersonální kompetence (schopnost efektivního řízení lidí);
- emocionální kompetence (schopnost vést vysokou míru odpovědnosti, atd.).

Manažerské kompetence v souladu se zákonem č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů a v souladu požadavky vyhlášky MŠMT č. 17/2005 Sb. podle § 7 (novelizována vyhláškou č. 412/2006 Sb.), o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků mohou pedagogové získat, mimo jiné, také v rámci neformálního vzdělávání v akreditovaných vzdělávacích kurzech pro ředitele SŠ a vedoucí pedagogické pracovníky.

3.7.4 Sociálně-andragogické kompetence

Při vzdělávání dospělých v rámci center ČŽU je nezbytné si uvědomit, že učitelé středních škol musí být také připraveni na práci s heterogenní skupinou posluchačů, a to co do věku, tak i vzdělávacích potřeb. V této souvislosti píše Hájková se Strnadovou (2010), že předpoklad pedagoga pro práci s takovou skupinou studentů je zisk a rozvoj inkluzivních pedagogických kompetencí, v našem případě i sociálně- andragogických. Tyto kompetence se významně formují už v samém průběhu profesní dráhy, tedy v procesu pedagogovy profesionalizace. A dodejme, že i v průběhu samotné přípravy na výkon povolání učitele, tedy během přípravného vzdělávání pedagogických pracovníků v prostředí vysokých škol.

Tento proces ovlivňuje:

1. Charakter a kvalita předchozí teoretické a praktické přípravy v rámci přípravného a dalšího vzdělávání učitelů

- Využívá znalostí z aprobačních předmětů, včetně poznatků z metodologie.
- Dovede pracovat s informacemi, umí vyhledávat v informačních zdrojích, dovede rozlišovat jejich serióznost a odbornou erudovanost.
- Aplikuje znalosti pedagogického managementu (včetně time-managementu a podobně).
- Využívá metod speciálně-pedagogické i pedagogické diagnostiky s důrazem na využití jejich závěrů v praktickém výchovně vzdělávacím působení.
- Ovládá způsoby práce s heterogenní skupinou žáků.
- Chápe mechanismy formování sociálních skupin.
- Využívá znalosti o sociálním pohybu v obecné rovině. Chápe podstatu procesů selekce, segregace, separace, diferenciací, marginalizace. Zná jejich projevy i důsledky.
- Využívá znalosti o interkulturní diferenciaci, o formách lidské heterogenity.
- Má osvojeny intervenční postupy, pomocí kterých řeší edukační situace, výchovně vzdělávací problémy žáků.
- Aplikuje v praxi didaktické znalosti jako je například didaktická analýza učiva, diferenciací postupů a cílů.
- Analyzuje a projektuje výuku.
- Ovládá diagnostické dovednosti, a to včetně hodnocení.

2. Zkušenosti z inkluzivní i segregativně orientované pedagogické praxe

- Orientuje se v problematice školství, má srovnání se zahraničím.
- Je schopen iniciovat a pomáhá prosazovat změny ve škole i školském systému, které kladou důraz na vzdělávání všech žáků v inkluzivním prostředí.
- Spolupracuje s konkrétním prostředím, ve kterém se škola vyskytuje. Podílí se na konkrétních akcích a činnostech podporujících styk školy a obce, případně regionu.
- Aplikuje teoretické poznatky do praxe, například v podobě metod.
- Je schopen abstrahovat praktické zkušenosti do obecnějších principů s ambicí vytvářet teorii.
- Umí komunikovat na patřičné odborné úrovni s poradenskými pracovníky.
- Ovládá komunikaci se sociálním okolím žáka.

3. *Vliv profesionálního prostředí (působením ostatních pedagogů ve sboru)*

- Umí harmonizovat vztahy mezi členy týmu ať už v rovině svých kolegů, ale i nadřízených a celého personálu školy.
- Posiluje svoji pozici jako platného člena profesionálního týmu.
- Ctí etická pravidla profese s ohledem na praxi.

Komunikuje s kolegy na téma inkluzivního vzdělávání žáků.

4. *Reflexe vzdělávací reality (adaptací na změny ve školském systému a ve školské legislativě)*

- Orientuje se v platné legislativě, sleduje novinky v této oblasti a zavádí je do praxe.

5. *Sebereflexe (sebehodnocením a přijímáním hodnocení kolegů, žáků, rodičů a podobně)*

- Zvládá přizpůsobovat výuku a výchovné působení heterogenním skupinám žáků. Heterogenita je výkonnostní, věková, etnická, národnostní, jazyková a podobně.
- Tříbí na základě zkušeností svůj vyučovací styl, rozšiřuje metodický repertoár, ověřuje způsoby vedení žáků.
- Zvládá adekvátní komunikaci s heterogenní skupinou žáků.
- Umí udržet respekt ke své osobě a autoritu.
- Je schopen sebereflexe. Ta je vztažena k prožitým zkušenostem se školou, vlastním vzděláváním, vlastními problémy, způsoby jejich řešení.
- Je schopen sebereflexe aktuální situace.
- Promýšlí důsledky svého pedagogického jednání. Je nakloněn alternativám, pokud se ukáží jako přínosné.
- Anticipuje efekty a také odpovědnost za svá rozhodnutí. „Reflektuje“ směrem k budoucnosti.

Pedagogové středních odborných škol, kteří budou pracovat s dospělými, se musí připravit na to, že některé z jejich žáků bude možné označit za studenty se speciálními vzdělávacími potřebami. Konkrétně by se mohlo jednat o žáky se zdravotním postižením – tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, narušenou komunikační schopností, s poruchami autistického spektra, s kombinovanými vadami. Dále sem patří jedinci se zdravotním znevýhodněním – zdravotně oslabení a dlouhodobě nemocní (Vítková in Průcha, 2009). Řadíme sem ale i jedince se sociálním znevýhodněním (například rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožené sociálně patologickými jevy, postavení azylanta).

K tomu, aby působení pedagogů středních odborných škol bylo úspěšné, musí ovládat tyto sociálně-andragogické kompetence:

- identifikovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole;
- navázat se žáky odpovídající mírou důvěry a vzbudit v nich ochotu ke spolupráci, jelikož mnohdy se řeší velmi intimní a soukromé otázky;
- komunikovat se školským poradenským zařízením, státní správou;
- zvládat cílenou pomoc, případně cílenou terapii;
- vzbuzovat u žáků pocit odpovědnosti;
- spolupracovat s širším sociálním kontextem jedince – komunita, rodina; stávající či budoucí zaměstnavatel.

Nelze opomenout ani roli vedení školy při péči o jedince se speciálními vzdělávacími potřebami, která spočívá v těchto činnostech:

- informovanost pracovníků školy;
- uplatňování platné legislativy a to včetně realizace nutných opatření, která umožní aplikaci konkrétních doporučení;
- vytvoření příznivého inkluzivního klimatu v nejširším slova smyslu;
- podporování inkluze jako nedílné součásti vzdělávacího procesu.

3.7.5 Rozvoj sociálně-andragogických kompetencí u vzdělavatelů dospělých

V pozici profesionálních vzdělavatelů dospělých působí stále častěji jedinci s pedagogickým, případně přímo andragogickým zaměřením. Ovšem tuto roli, jak jsme už zmínili, často zastávají i učitelé středních odborných škol. Musí být připraveni už během svého studia na vysoké škole. Proto se jeví jako nezbytné začlenit prvky andragogické přípravy i do studia budoucích učitelů středních odborných škol.

Mendelova univerzita v Brně se snaží v rámci nově reakreditovaných oborů tuto skutečnost reflektovat. Jedná se o studijní program Specializace v pedagogice se dvěma bakalářskými studijními obory: Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku a Učitelství odborných předmětů.

Koncepce bakalářského studijního oboru Učitelství odborných předmětů (dále jen UOP) je zaměřena na získání pedagogické, psychologické a didaktické kompetence v oblasti učitelství odborných předmětů středních škol specializovaných na výuku zemědělských, potravinářských, ekologických, mechanizačních, ekonomických, informatických, lesnických, dřevařských, krajinářských, zahradnických, případně veterinárních oborů. Tento bakalářský studijní obor připravuje absolventy odborných magisterských studijních programů, především Mendelovy univerzity, k výuce odborných předmětů na středních odborných školách. Jeho absolventi tímto studiem získávají plnohodnotné pedagogické vzdělání potřebné k vykonávání středoškolské učitelské profese.

Bakalářský studijní obor Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku (dále jen UPVOV) se zaměřuje na získání kvalifikace v oblasti praktického vyučování a odborného výcviku na středních odborných školách, které mají zaměření na výuku zemědělských, potravinářských, ekologických, mechanizačních, ekonomických, informatických, lesnických, dřevařských, krajinářských, zahradnických, případně veterinárních oborů. Absolventi tohoto oboru získávají pedagogickou kvalifikaci k vedení praktického vyučování a odborného výcviku na středních odborných školách.

V rámci studia jsou rozvíjeny obecně pedagogické, profesně odborné i osobnostní kompetence jeho absolventů prostřednictvím výuky mnoha studijních předmětů. K předmětům, které u studentů bakalářských studijních oborů UOP a UPVOV umožňují rozvoj sociálně-andragogických kompetencí, můžeme zařadit např.:

- Speciální pedagogika – Seznámení se s principy integrace a inkluze, pochopení těchto procesů v rámci širšího kontextu, který vychází z obecně lidských postojů. Konkrétní aplikace reedukačních a kompenzačních metod v praxi při práci s jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami. Posilování osobnostní složky u jedinců s postižením. Schopnost zpětné vazby pro samotného pedagoga v oblasti vzdělávacích procesů jedinců s handicapem.

- Výchovné poradenství – Osvojení si postupů základní poradenské práce zaměřené na žáka, jako nositele problému. Poradenská intervence se dnes stává běžnou součástí práce učitele a to v době na počátku studia žáků, během jeho průběhu, a i na konci, což může například souviset s profesním poradenstvím pro posluchače. Pozornost se cílí i na specifické skupiny, jako jsou například jedinci ze znevýhodněného sociálního prostředí, dlouhodobě nezaměstnaní, měnící svoji profesi a podobně.
- Komunikační dovednosti – Rozvoj komunikačních technik, kultivovaného projevu, ovládání prostředků verbální, neverbální komunikace a to s ohledem na cílovou skupinu žáků, které bude pedagog vyučovat. Zvládání jednoduchých komunikačních strategií, základní způsoby vyjednávání, řešení konfliktů a podobně.
- Pedagogická diagnostika – Seznámení se s jednotlivými diagnostickými metodami, včetně schopnosti je aplikovat v praxi a využívat adekvátně jejich výsledky v dalších diagnostických postupech v rámci průběžné diagnostiky.
- Rozvoj psychosociálních kompetencí učitele – Konfrontování představ posluchačů spojených s očekáváním a s obavami z výkonu profese učitele, osvojení si technik sebepoznání a poznávání druhých, uplatňování empatie a sociální a emocionální inteligence v jednání, uplatňování principů aktivního naslouchání. Využívání vhodných asertivních technik, případně prvků asertivního jednání. Schopnost a ochota k týmové práci.
- Celoživotní vzdělávání – Seznámení se základními pojmy v problematice vzdělávání dospělých a východisky rozvoje lidských zdrojů v mezinárodních a národních souvislostech. Vymezení zvláštnosti procesu vzdělávání dospělých. Uplatnění teoretické znalosti v projektování systémů vzdělávání.

3.8 Pohledy na kompetence učitele a jejich utváření v rámci pregraduální a postgraduální přípravy studentů učitelství

Miroslav Procházka

3.8.1 K otázkám kompetenčních modelů a možnostem jejich uplatnění při přípravě na výkon učitelské profese

Současné diskuse o výkonnosti vzdělávacích systémů a související pochybnosti o kvalitě učitelské práce se znovu a znovu dotýkají složitěho tématu profesionality učitele. Do vztahu se dostává fenomén kvality školy a kvality učitele, logickým tématem je tak i problematika přípravy budoucích učitelů na výkon učitelské profese. V tomto směru upozorňuje Urbánek (cit. dle Procházka, Žlábková, 2013, s. 397) na závažný fakt, že dosažení kvality učitele je generační otázkou – a to jak ve smyslu osobnostního růstu učitele, tak ve smyslu prosazování koncepčních změn v jeho přípravě. Náš příspěvek sleduje zkušenosti, které doprovázejí přípravu budoucích učitelů v podmínkách Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity, reflektuje pohledy části studentů na svou připravenost pro praxi a na příkladu změny koncepce státní závěrečné zkoušky studentů učitelství přibližuje snahu o proměnu kvality jejich pregraduální přípravy.

V souvislosti s aktuální diskusí o standardu a kariérním systému učitele je upozorňováno na fakt, že tato profese je charakterizována jako komplex odborných interdisciplinárních znalostí. Učitelství v sobě spojuje schopnost realizovat specifickou oborovou připravenost a zároveň respektovat pedagogicko-psychologické přístupy, které obsahují výrazný akcent na etické a osobnostní kvality učitele (Walterová, 2001, s. 19). Ve snaze popsat složitou vazbu mezi odborností a pohotovostí ji realizovat, se nakonec prosadil pojem *profesní kompetence*. Přes složitost vymezování tohoto pojmu je jeho použití, a to i s ohledem na řadu kritických pohledů na modely vzdělávání založených na kompetencích (např. Korthagen a kol., 2011, Descy, Tessaring, 2002, Veteška, 2011), komplexním pokusem o popis profesní kvality učitele. Proto je zřejmé, že i současní tvůrci modelů standardů učitelské profese vnímají kompetence jako základ pro popis celého rozsahu výkonu profese.

Profesní kompetence jako terminus technicus pohlcuje dřívější pojmy, jako pedagogické znalosti, učitelské dovednosti, postoje a zkušenosti, které vždy v originální kombinaci učitelé uplatňovali při výchovné a vzdělávací činnosti. Je proto logické, že existuje řada různých pohledů na konkrétní strukturu a klasifikaci jednotlivých profesních kompetencí, bohužel nejednotně je vymezován i samotný pojem kompetence (Veteška, 2011, s. 187). Jeho nejasné pojetí je střetem jak ekonomických a politických, tak psychologizujících pohledů. Na jedné straně například cítíme, že koncipování pojmu kompetence bylo

produktem uplatňování ekonomicko-manažerského myšlení v pohledech na vzdělávací proces v jeho nejobecnějších rysech. Je patrné, že diktát trhu svůj vliv uplatnil i v tlaku na reformy celých národních vzdělávacích systémů. Primárním hlediskem vzdělávání se stala deklarovaná „ekonomičnost vzdělávání“, kdy firmám i státu se jednalo především o možnost disponovat adekvátně vyškolenou (tj. dokonale na všechny situace připravenou) a pružně využitelnou pracovní silou a zabezpečit tak minimalizaci vlastních nákladů na její nutný výcvik v praxi. Jak výstižně uvádí Štech (2013), vliv ekonomických struktur vedl v obecném školství například k nárůstu důrazu na individuální projektovou výuku, na aktivizující konstruktivistické proudy apod. a k útlumu vyučování orientovaného na kurikulum. Výrazem tohoto společného myšlenkového zaujetí je pak osvojení si nového slovníku: i veřejné školství začíná být v zajetí úvah o vzdělávání založeném na výsledcích (výstupech), na přesných standardech atd. Kompetence jsou pak hodnoceny jako významný sociální kapitál, který může být zárukou hospodářského růstu (OECD, 2005, s. 10). Tedy, v přeneseném významu, kvalitně připravený učitel přinese systému řadu úspor v jeho dalším vzdělávání i v efektivitě jeho pedagogického působení na děti a mládež.

Obrátíme-li se ve výkladu zpět do kontextu pedagogických věd, zjistíme, že zde převládá pojetí, které obsah pojmu kompetence konstruuje na základě analýzy rolí učitele a vyjadřuje je často v termínech *klíčové dovednosti* uplatňované ve vyučovacím procesu. Poprvé byl tento pojem popsán Dieterem Mertensem před 40 lety (Mertens, 1974). Tento autor o kompetencích hovoří jako o kvalifikačních dovednostech a spojuje je se zvládnutím nároků flexibilního světa práce. V jeho názorech cítíme, že kvalifikovanost na základě kompetencí má být nápomocna při vyrovnávání jedince s danou skutečností. Proto následně v našem příspěvku sledujeme to, jakým způsobem studenti vnímají praxi, jak ji dokáží analyzovat a reflektovat a jak se skutečnostmi, které jim praxe přinese, spojují svůj subjektivní pocit připravenosti, kompetentnosti.

Vrátíme-li se ještě jednou k pojmu *klíčové kompetence*, najdeme celou řadu inspirativních pokusů o jejich exaktní pojmenování. Například Švec (2000) uvádí, že pedagogická kompetence je potencialita osobnosti, v níž jsou synchronizovány tři základní komponenty – chování, prožívání, poznávání. Kompetence tak staví nad pojem dovednost. V autorově pojetí se tedy jedná o pojem podstatně širší než pojem dovednost, a to bez ohledu na to, že oba termíny se v běžné praxi často zaměňují (Švec, 2000). *Dovedností* přitom rozumíme operativní schopnost uskutečnit a ukončit sled kognitivních či nekognitivních úkonů, která je objektivně kvalifikovatelná verbálními či neverbálními prostředky v reálných nebo modelových situacích za stanovených podmínek a hodnotících kritérií anebo norem.

Pedagogický slovník (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 103–104) definuje kompetence učitele jako soubor *profesních dovedností a dispozic*, kterými má být vybaven učitel, aby mohl *efektivně* vykonávat své povolání. Těmito kompetencemi jsou podle autorů slovníku hlavně kompetence osobnostní a kompetence profesní. Přičemž *osobnostní kompetence* zahrnují zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní. *Profesní kompetence* se vztahují nejen k obsahové složce výkonu profese (znalost předmětu), ale dnes i ke komunikativní, řídicí, diagnostické aj. oblastem pedagogické práce.

Shrme-li naše úvahy, lze říci, že již od 60. let 20. století nacházíme tendence přizpůsobit vymezení požadavků na profesionalitu učitele, názorům na nové funkce školy. Jsou vytvářeny další a další popisy učitelových činností, dovedností, vlastností atd.

Toto zmnožení požadavků na výkon učitelské profese vede na jedné straně k odtržení od praxe (hledání „ideálního“ učitele), na druhé straně paradoxně k deprofesionalizaci tohoto povolání (učitel přebírající role sociálního pedagoga, sociálního pracovníka, rodiče...).

Ukazuje se nám, že pokud nebude jasné, co je klíčovou úlohou učitele ve škole, nebude možné orientovat přípravu budoucích pedagogů žádoucím směrem a nepůjde ani nastavit motivující systém jejich perspektivního (kariérního) růstu. V současnosti jsou proti idealizované verzi učitelské identity stavěny *reálné kompetence*, které jsou individualizované, vázané na konkrétní kontext vzdělávacích situací a utvářené, zpochybňované a opět upevňované v každodenní práci se žáky, s učitelskou a rodičovskou komunitou (např. Walterová, 2001). Je sváděn zápas o definování jádra učitelské profese a o hledání kvality práce ne mimo třídu, ale uvnitř třídy, v práci s žáky. V tomto směru považujeme za nutné připomenout, že fakulty připravující učitele, jasně deklarovaly základní oblasti učitelské profese. Cítí je v učitelově schopnosti plánovat výuku, podporovat procesy učení, vytvářet pozitivní prostředí pro učení, ve schopnosti používat formativních prvků v hodnocení žáků a v reflexi realizované výuky (Janík, Spilková, Pišová, 2014).

3.8.2 Pedagogická příprava a profesní role učitele

Výše představeným výčtem souvislostí vnímání pojmu kompetence je do značné míry popsán charakter složitosti přípravy studentů pro výkon učitelské profese. V praxi má diskuse o této otázce význam pro tvorbu dokumentů vzdělávací politiky a legislativy a také pro schvalování a realizaci konkrétních vzdělávacích programů na vysokých školách připravujících učitele.

Důležité je zde mapování nejčastějších nedostatků, které v rámci psychologické i pedagogické přípravy vyjadřují absolventi fakult. Z výsledků výzkumů, realizovaných na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity, je patrné, že problémy se projevují v některých aspektech interakce se žáky – v dovednostech vyjadřování, v sociální senzitivitě, v odhalování a přijímání emocí, v oblasti asertivity, v dovednosti poskytovat a přijímat zpětnou vazbu apod. Fakultám je v tomto směru vytýkán nedostatečný prostor pro trénink situací a pro dovednostní výcvik, málokdy je však v tomto směru upozorňováno na otázky vnitřních dispozic budoucího učitele. Často může být problémem některý z osobnostních rysů posluchače, který v budoucnu negativně ovlivní vytváření dobrých vztahů k žákům, studentům, kolegům i nadřízeným (např. intolerance, dominantnost, labilita, rigidita či orientace na chybu). Zde si nelze nevzpomenout na názor Helusův, že učitelství není jen zaměstnání, ale také povolání, kde vztah k druhým je klíčovým (Helus, 2012, s. 76). Hledání a ověřování nové koncepce psychologické a pedagogické přípravy, v níž je akcentován i význam praktické přípravy, je orientováno naléhavou aktuální potřebou praxe. Profesionální příprava učitelů z hlediska učení strategií chování by měla tedy vést také:

- k rozvíjení sociální kompetence,
- k budování autonomie jednání učitele (Kasíková – Vališová, 1994),
- ke schopnosti reflexe výuky a sebereflexe vlastní práce.

Na druhou stranu je nutné si uvědomit, že uvažujeme o vysokoškolské přípravě, která má v přípravě pro praxi své možnosti a limity. Jsou snad lékaři či právníci po ukončení své vysoké školy dokonale připraveni pro praxi? Lékař po absolvování celého

vysokoškolského studia se objeví na operačním sále pouze jako asistent. Při léčení svých pacientů je pod stálým dohledem zkušeného kolegy, a to až do doby, dokud nezvládne předepsané atestace. Avšak nikdo se nad tímto rozdílem mezi absolventy-učiteli a lékaři nepozastavuje.

U učitele je po dokončení studií okamžitě vyžadována naprostá soběstačnost a jeho okolí je udiveno, když se v jeho počínání objevují nedostatky, se kterými se v jiných povoláních rovnou počítá. Je tedy zřejmé, že v dnešní době vyvstává v profesionální přípravě učitelů řada otázek. V další části našeho příspěvku se zaměříme na zjištění, jež popisují názory studentů pedagogických fakult a učitelů v praxi na kompetence, kterými jsou pro výkon své profese díky studiu vybaveni.

3.8.3 Reflexe očekávání studentů a postřehy z praxe

Na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích je pravidelně u končících ročníků magisterského studia realizován výzkum, který mapuje názory studentů na absolvované studium. Vzhledem k zaměření příspěvku komentujeme jen jednu etapu výzkumu, kdy jsme vybrali názory 87 studentů 5. ročníku učitelství pro 2. stupeň základní školy, kteří měli v březnu a dubnu 2013 za úkol vyplnit dotazník zaměřený na problematiku sebereflexe vlastní připravenosti. Dotazník obsahoval výčet jednotlivých kompetenčních oblastí, ke kterým byly vždy přiřazeny skupiny činností, v nichž se kompetence mohou uplatnit. Pro komparaci odpovědí studentů byla ve druhé etapě výzkumu vybrána skupina začínajících učitelů, kteří vystudovali učitelství na stejné vysoké škole a nyní působí na 2. stupni základní školy. Praxe těchto učitelů byla od jednoho do pěti let od ukončení vysoké školy. Tito učitelé odpovídali na otázky stejné ankety jako studenti a zároveň s nimi byly realizovány hloubkové řízené rozhovory.

Před zahájením výzkumu jsme očekávali shodu při srovnání výsledků většiny dotazovaných studentů 5. ročníku učitelství pro 2. stupeň základní školy s názory začínajících učitelů. Tato shoda se jednoznačně potvrdila v oblastech, kdy se obě skupiny respondentů vyjadřují ke svým kompetencím ve vazbě na odbornost spojenou s osvojením vyučovaného předmětu. Obě skupiny se shodně hlásily ke své jistotě ve znalostech vymezených tzv. aprobačními předměty. Učitelé svou autoritu stavěli tedy na tvrzení, že je studium naučilo znát své disciplíny a že v praxi necítili v této oblasti nedostatky. Tento fakt v sobě naznačuje dominanci oborové přípravy na pedagogických fakultách.

Největší rozdíly v pohledu na potřebné vybavení kompetencemi se objevují v rovině, která charakterizuje učitelovu schopnost porozumět dítěti. Tento aspekt pedagogické práce byl vyjádřen skupinou výroků popisujících schopnost porozumět tomu, „*jak žák myslí, cítí, jedná a proč, jaké má jeho chování příčiny, kde má žák problémy, jak mu lze pomoci.*“ Učitelé z praxe tyto výroky staví na druhou příčku pomyslné jistoty, ale studenti končících ročníků je umisťují na páté, předposlední místo sebehodnocení. Tento moment vysvětlujeme rozdíly plynoucími z přímé praxe ve škole, která je pro studenty příliš krátká a neumožňuje jim dostatečný vhled do prožívaných situací. Stejným způsobem pak chybí adekvátní reflexe a zhodnocení praxe, jež by studentům umožnila aplikaci poznatků z pedagogické a psychologické přípravy na prožité momenty. Studenti, kteří tak mají velmi malé zkušenosti s žáky, vyjadřovali značné obavy z dětí ve třídě. V rozhovorech, které jsme v tomto kontextu s nimi vedli, často dominoval strach „ze žáka“ a tyto negativní emoce pak zastínily vše ostatní.

Paradoxně druhou oblastí, ve které se objevily velké disproporce, byla oblast organizačního života školy. Výrok „*studium na pedagogické fakultě mě naučilo vykonávat rozsáhlou organizační a administrativní činnost, kterou si praxe žádá*“ se u studentů objevil až na posledním místě. V trsu popisovaných činností se studenti cítili být nejistí nejen v běžné agendě školy, ale nejistotu vnímali především ve svých organizačních schopnostech. Další nekompetentnost popisovali v oblasti komunikace s rodiči žáků, což byl výrok, který u studentů i učitelů skončil absolutně na posledním místě.

Zdá se, že studenti tuší, že škola vyžaduje organizační schopnosti, o kterých ze své přípravy nemají představu. Učitelé v praxi, kteří také vnímali oba tyto problémy, považují za větší nedostatek otázku jednání s rodiči, jelikož v praxi se zvládnutí této oblasti ukazuje jako náročnější než naučení se školské administrativy.

Z výsledků vyplynulo, že studenti prezenční formy studia se většinou necítí plně připraveni pro výkon své profese, domnívají se, že pro větší profesní jistotu by potřebovali více praxe. Tento pocit je opouští již po relativně krátké době vlastního výkonu práce, jak tomu i napovídá dotazník pro začínající učitele. Vrátime-li se zpět ke studentům učitelství v prezenční formě studia, dovoluujeme si nabídnout interpretaci, že v tomto, stejně jako v dalších hodnoceních své budoucí profese, studenti hodně podléhají všeobecnému společenskému názoru prezentovanému např. v médiích a méně reflektují vlastní prožitek z praxe na škole.

Další zajímavé zjištění nastalo v otázce pohledu na výchovný proces jako takový. Z výpovědí jednotlivých respondentů lze konstatovat, že skupina studentů učitelství v prezenční formě a zčásti i skupina „začínající učitel“ chtějí především žáka formovat, přetvářet ho do určité „šablony“, která vyplývá z předem jasně stanovených cílů. Brát dítě jako partnera a vyzdvihnout individuálních potřeb daného jedince je perspektivním motivem rozvoje budoucích učitelů. V diskuzích o podobě pregraduální přípravy tudíž nebudeme ti, kdo budou nutně podporovat zavádění většího podílu praxe, spíše se budeme přimlouvat za její větší vytěžení ve smyslu kvalitnější reflexe a větší podpory aplikace teoretických poznatků do reálných životních situací.

Tento moment se pro kolektiv pracovníků katedry pedagogiky a psychologie stal impulzem pro proměnu podoby státní závěrečné zkoušky studentů učitelství v rámci navazujících magisterských programů Pedagogické fakulty JU. Studenti byli v posledním ročníku studia v rámci realizace souvislé praxe postaveni před úkol, jehož zpracování se stalo součástí prezentace studenta během státní závěrečné zkoušky. Podstatou zadání je identifikovat a analyzovat v praxi pedagogickou situaci, kterou v rámci souvislé praxe zažili v roli účastníka nebo pozorovatele. Její popis, reflektování své role v této situaci a následující zdůvodněné řešení studenti během státní zkoušky v písemné a ústní podobě představují a obhajují.

Analýza obsahuje nejprve úkol popsat zvolenou výchozí situaci. V této části jsou studenti vedeni k tomu, aby dokázali sledovat prostředí, v jehož kulisách se situace odehrála a charakterizovat osoby, které do situace byly zapojeny. Považujeme za důležité také to, aby frekventanti dokázali bez interpretace vyjádřit to, jak spolu aktéři situace komunikovali a jak se k sobě chovali. Další důležitou částí je vstupní sebereflexe vzhledem k prožívané situaci. Zde cítíme, že studenti se musí naučit zachytit myšlenky a pocity, které se jim rozehrály v mysli ve chvíli, kdy situaci pozorovali. Vedeme je k uvědomění myšlenek, fantazií, představ, nápadů k prvoplánovým reakcím, pocitů i tělesného prožívání situace. Smysluplné je také popsání toho, co studentům situace připomněla z osobního života, jak

osobně se jich dotkla. Právě uchopení pocitů, strachů, obav, zmatení, rozhořčení, které začínající učitel bude prožívat ve složitých situacích, je jednou z cest posilování jeho osobnostních kompetencí.

Další důležitou část analýzy tvoří studentův rozbor plánování řešení situace. V první části je jeho úkolem rozpracování teoretických východisek pro řešení situace a s ní spojeného problému. Považujeme za důležité, aby studenti porozuměli tomu, že je v praxi nemohou uspokojovat prvoplánová rozhodnutí a řešení. Mají se naučit nalézat takové teoretické zdroje, myšlenky, teorie, modely, které jim umožní situaci hlouběji popsat a porozumět jí ve všech možných a podstatných aspektech. Požadujeme proto, aby v tomto směru využili alespoň pěti publikací (minimálně od 3 různých autorů), vycházeli také z odborných článků a monografií, tedy aby nepoužívali pouze učebnice a lexikony. Problematické může být využívání internetových zdrojů, vedeme je proto v tomto směru k obezřetnosti (např. k používání pouze autorských textů). Teoretický rozbor situace studenti využívají pro formulování vlastního návrhu řešení. Vyzýváme je zde k uplatnění vlastní kreativity, nabízíme jim, aby nepřejímali slepě modely řešení odjinud. Cílem této části analýzy je pomoci jim v praxi formulovat adekvátní a jedinečná řešení, ve kterých se naučí zohledňovat význam situace, osobnost žáka i vlastní postoj k situaci.

Závěrečná část analýzy je prostorem pro rozvíjení seberefektivních kompetencí. Studenti jsou vyzváni, aby se znovu podívali na průběh zpracovávání analýzy pedagogické situace, na své řešení problému, popř. i na řešení problému v praxi, bylo-li realizováno, a zhodnotili tento proces. Jejich konkrétním úkolem je zodpovědět následující otázky:

- Jak se mi podařilo zpracovat analýzu pedagogické situace?
- Jak probíhalo řešení problému?
- S kým jsem problém konzultoval(a)?
- S jakými obtížemi jsem se při řešení problému setkal(a)?
- Jak jsem s řešením problému nakonec spokojen(a)?

Studenti realizovali část státní závěrečné zkoušky v této podobě poprvé v květnu a červnu 2014 a pro objektivní zhodnocení dopadu tohoto konceptu je ještě brzy. Rozhodně se však ukázalo, že studenti jsou schopni velice dobře identifikovat klíčové problémy současného školství. Povaha situací, které si volili ke svému zpracování, se dotkla následujících oblastí:

- problémy v pedagogické komunikaci mezi učitelem a žákem/třídou,
- situace spojené s prosazováním kázně ve výuce,
- situace spojené s hledáním optimální motivace žáků ve vyučování,
- prosazování prvků či principů diferenciaci a individualizace ve výuce,
- zvládání komunikace s žákem z prostředí různých minorit,
- příklady a zkušenosti práce s žákem se specifickými vzdělávacími potřebami.

Závěr

Prezentované poznatky a zkušenosti z praxe, které naplnily kapitolu zaměřenou na vzdělávání pedagogických pracovníků, přinesly nové a upřesnily a prohloubily již známé informace. Jedná se o oblast, kterou je nutné neustále reflektovat. Jen tak bude možné zvyšovat úroveň našeho školství, protože pedagog je stále ten nejdůležitější faktor v procesu vzdělávání a výchovy.

Zajímavým námětem, jak posilovat úroveň přípravy budoucích pedagogů je metoda videonahrávky, která se například osvědčila jako podpůrná metoda pro rozvoj komunikačních dovedností budoucích učitelů ve výuce předmětu Pedagogická komunikace. Na základě výsledků z reflexe studentů, kteří byli aktivními účastníky této metody, byl zdůrazněn význam videonahrávek pro postupné rozvíjení komunikačních dovedností u budoucích učitelů praktického vyučování a odborného výcviku. K využití videonahrávek při rozvoji komunikačních dovedností v předmětu Pedagogická komunikace byly nejen možnosti, které se nabízely v rámci výuky tohoto předmětu. Čerpalo se i z výsledků interního vědecko-výzkumného projektu „Analýza vzdělávacích potřeb studentů ICV MZLU v Brně vzhledem k možnostem vzdělávací instituce a požadavkům praxe,“ kde sami studenti vyjádřili výraznou potřebu získání komunikačních dovedností pro svoji budoucí učitelskou praxi.

Přednosti této podpůrné metody pro budoucí učitele tkví v uvědomění si důležitosti vytvoření a udržení dobrého kontaktu s žáky. Dalším důležitým bodem je ověření si v praxi, že dobrý kontakt mezi učitelem a žákem je založen na rozvíjení verbálních a neverbálních dovedností podporujících pozitivní interakci. Budoucí učitel se podrobným sledováním svého výstupu naučí identifikovat úspěšné interakce se svými žáky, a ty začne vědomě používat v následující pedagogické praxi. Jako slabší a problematické místo se ukázal při samotné realizaci omezený počet studentů, kteří mohou s pedagogem tímto způsobem v průběhu semestru pracovat a aktivně se účastnit natáčení. Zatím se podařilo v rámci dvou běhů pracovat se čtyřmi studenty. Jejich účast byla založena na dobrovolnosti. Limitujícím faktorem je tedy časová náročnost, která se váže k analýze videozáznamů a následné realizaci zpětnovazebních rozhovorů s jednotlivými účastníky. Na základě výsledků získaných z reflexe čtyř studentů, bylo zjištěno z jejich strany pozitivní hodnocení. Následně tedy i spolupráci, která se doposud realizovala, lze považovat za úspěšnou. K pozitivnímu výsledku přispěla i přirozená aktivita zúčastněných. Všichni studenti projeví snahu pozorně naslouchat, zamýšlet se nad jednotlivými situacemi a poté naplnit pracovní body, které si sami stanovili během zpětnovazebních rozhovorů. Studenti velmi dobře využívali prostor i čas, který měli k dispozici. Velmi dobře pracovali na vytváření vlastní konstrukce pro řešení jednotlivých problémů. Dokázali odhalit místa, která jim umožňovala zařadit další alternativy, a ty pak v následujících modelových situacích zrealizovat. Rozvoji a posunu jejich komunikačních dovedností výrazně napomohlo i uvědomění si, že neverbální projevy jsou velmi důležitým doprovodem verbální složky komunikace a pak následná vědomá práce s těmito neverbálními prvky.

Doposud získané výsledky ukazují na význam a funkčnost používání této metody v rámci přípravy budoucích učitelů. Pro další diskusi zůstává téma, které lze

vystihnout následující otázkou: „*Jakým způsobem aplikovat metodu videonahrávky v rámci osvojování si komunikačních dovedností u budoucích učitelů středních škol, aby se jí mohli účastnit všichni studenti?*“.

Zajímavé výsledky přinesly i výsledky výzkumu, který se zaměřil na kompetence získávané při přípravě učitelů v předmětu Sportovní gymnastika. Názory expertů na kompetence odráží budoucí potřebné teoretické znalosti a praktické dovednosti učitele na základních a středních školách. Vytvořené kategorie potvrdily mínění expertů, že v přípravě učitelů je pro budoucí učitelskou praxi nejdůležitější výuka oborové didaktiky. Ovšem i praktické zkušenosti jsou nepostradatelnou součástí prožitků a pochopení nácviku jednotlivých cvičebních tvarů, zejména pak při poskytování korekce a zpětné vazby žákům. Tématem rozhovorů s experty v rámci výzkumu bylo i materiální zabezpečení současných školních tělocvičen. V praxi se vyskytují situace, kdy učitelé mají zájem o aplikaci aktuálních cvičebních přístupů a využití moderního náradí či jiných pomůcek. Tyto aspirace však narážejí na „reálné možnosti“ pro výuku, ať již z důvodu nedostačujícího prostoru, vybavení učebními pomůckami či nezájmu žáků a studentů, případně i rodičů. Přestože učitelé absolvují podle možnosti vzdělávací semináře, kde se seznamují s novými postupy či moderním vybavením, v domácím prostředí přetrvávají zastaralé podmínky, ve kterých nemohou uplatnit své profesní kompetence k výuce gymnastických činností. Lze ale konstatovat, že i přes uvedené překážky je možné vlastní iniciativou a nadšením učitele uplatnit ve výuce nové a zajímavé tvůrčí přístupy, motivovat a nadchnout žáky a studenty nejen pro gymnastické dovednosti.

Na problematiku dalšího vzdělávání učitelů středních škol se zaměřil další výzkum. Z jeho výsledků vyplynulo, že téměř všichni středoškolští učitelé deklarují, a to bez rozdílů, velmi kladný postoj k dalšímu vzdělávání, jež zároveň považují za nezbytnou součást své práce ovlivňující její kvalitu. Vzhledem k tomu, že práce učitele je časově i duševně náročnou činností, je i ochota k dalšímu vzdělávání (případně ve volném čase), na rozdíl od postojů, výrazně nižší. V souvislosti s platovými podmínkami ve školství pak souvisí ještě menší ochota učitelů obětovat na další vzdělávání vlastní finanční prostředky.

Učitelé patří bezesporu k té části populace, která se průměrně vzdělává více. Prokázaly to výsledky výzkumu, ve kterém je vzorek učitelů svou nadpoloviční účastí (55 %) na vzdělávání v minulém školním roce srovnatelný s podílem účasti dospělé populace v ČR na neformálním vzdělávání. Pro toto porovnání lze využít výsledky z šetření *Adult Education Survey 2011* pro Českou republiku (ČSÚ, 2013). To uvádí, že se v posledních dvanácti měsících před realizací šetření účastnilo v České republice neformálního vzdělávání 55,7 % osob v kategorii „s vyšším odborným nebo vysokoškolským vzděláním“. Celkově je to pak 32,1 %.

Nadalší vzdělávání učitelů je možné se dívat z mnoha pohledů – z pohledu jednotlivce, z pohledu školy, z pohledu učitelské profese, společnosti, vzdělávací politiky a dalších. Další vzdělávání učitelů je ovlivňováno demografickým vývojem, změnami v národním hospodářství a jinými faktory, mezi něž můžeme řadit i marketingové nástroje institucí, které jej poskytují. Zejména se však jedná o individuální záležitost učitele a prostředí, ve kterém žije a pracuje, jeho přístup, aspirace, potřeby i mnoho dalších aspektů včetně profesně-demografických charakteristik.

Také vzdělávání budoucích učitelů na VŠ je neustále v zorném poli nejen studentů,

akademických pracovníků připravujících budoucí učitele, posuzovatelů studijních programů a expertních pracovníků ministerstva školství, ale také řady vědeckých výzkumů. Snahou Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity je inovovat vysokoškolskou přípravu učitelů tak, aby korespondovala s měnícími se požadavky na profesi učitele. Vysokoškolská příprava by měla být více orientována na získání praktických dovedností v návaznosti na teoretické znalosti. Je dobré si uvědomit, že studenti musí být dobře vybaveni teoretickými znalostmi, které jsou následně oporou kvalifikovaného výkonu profese, a které již jako takové v dalším vzdělávání nezískají. Tyto teoretické znalosti musí však odpovídat konceptu profese a nesmí být odtrženy od profesní reality. Snahou při zkvalitňování výuky je zařadit do přípravného vzdělávání takové předměty, které umožní učitelům lépe poznat výchovnou realitu žáků, řešit pedagogické problémy a získat adekvátní praktické zkušenosti.

Střední odborné školy prochází celou řadou změn. V souvislosti s demografickým poklesem žáků, jsou proměňovány střední školy v centra celoživotního učení. S touto změnou jsou kladeny na učitele nové požadavky. Učitel zastává roli nejen pedagoga a vzdělavatele, ale také např. přednášejícího, lektora, tutora a konzultanta. Na měnící se role musí být také náležitě připraven. Musí proto disponovat novými, obsáhlejšími a specializovanými znalostmi z oblasti pedagogické, pedagogicko-psychologické, didaktické, speciálně-pedagogické, ale také andragogické a sociálně-andragogické, které by měl získat již v průběhu přípravného vzdělávání na vysoké škole. Získané kompetence musí být rozvíjeny, aktualizovány a inovovány v průběhu celé jeho profesní dráhy.

Jednou z podstatných oblastí osobnosti učitele jsou také kompetence, na kterých je postavena jeho profesionalita. Jedná se o schopnost uplatnit ve své profesní roli komplex širokých znalostí a dovedností. Při hledání kompetenčních modelů učitelské profese se objevují oblasti osobnostních kompetencí vyúsťujících do polohy přirozené autority a kompetence profesní, jež tvoří základ pro zvládání široké variability pedagogických situací v praxi. Velmi důležitým aspektem pro formování profesionality učitele je jeho kvalitní profesní příprava. Její systém prošel od svého vzniku řadou změn a tento reformní proces není a nemůže být nikdy ukončen. Průzkumná sonda se pokoušela zjednodušenou formou zjistit, jak vidí problematiku svých kompetencí studenti učitelství a začínající učitelé. Získané výsledky posloužily k proměně požadavků na výstupu pregraduálního studia, kdy jsou studenti nově vedeni k analýze situací, které v praxi prožili. Reflexe pocitů, práce s vlastními emocemi, následné hledání zdůvodněných řešení a schopnost svá řešení zhodnocovat, je podle názoru výzkumníků velice podstatným momentem, který může budoucí učitele vypravit na pestrou cestu pedagogické praxe.

Seznam literatury

- AHLQUIST, Sikkens M. a kol. *Foundation of Gymnastics*. Saskatoon, Canada: Ruschkin, 2010, 198 s. ISBN 978-2-8399-0663-0.
- ASHY, Madge H., Amelia M. LEE a Denis K. LANDIN. Relationships of practice using correct technique to achievement in a motor skill. *Journal of Teaching in Physical Education*. 1988, roč. 7, č. 2, s. 115–120.
- BABIAKOVÁ, S. 2008. *Kontinuálne profesijné vzdelávanie učiteľov*. Banská Bystrica: Pedagogická Fakulta Univerzita Mateja Bela, 2008. 143 s. ISBN 978-80-8083-550-7.
- BEAUFORTOVÁ, Kateřina. Videotrénink interakcí. In Matoušek, Oldřich a kol. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003. s. 231–250. ISBN 80-7178-548-2.
- BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Praha: Grada, 2008. 136 s. ISBN 978-80-247-2580-2.
- BEZCHLEBA, Jaroslav. *Manažerské dovednosti lektora*. Olomouc: UPOL, 2008. 56 s.
- DANIELOVÁ, Lenka, Dita JANDERKOVÁ a Marie HORÁČKOVÁ. Analysis of educational needs of student teachers at the Institute of Lifelong Learning at Mendel University in Brno. *Acta Universitatis Agriculturae et Silviculturae Mendelianae Brunensis*. 2011. sv. LIX, č. 7/2011, s. 97–104. ISSN 1211-8516.
- DESCY, Pascaline, Manfred TESSARING. Profesní příprava směřující k získávání kompetencí. Druhá zpráva o současném výzkumu profesní přípravy v Evropě. *Zpravodaj odborného vzdělávání*, 1, 2002. Dostupné na: nuov.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2002/Zp02plVa.pdf.
- DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6.
- EGER, Ludvík. *Stres, prevence a management stresu*. Cheb: FEK ZČU, 2000. (studijní text)
- EUROPEAN COMMISSION. 2011. *Teachers' Professional Development: Europe in international comparison. Teachers' Professional Development – Europe in international comparison :An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. [online]. 200 p. ISBN 978-92-79-15186-6, [cit. 2013-7-8]. Dostupné na internete: < http://ec.europa.eu/education/school-education/development_en.htm >.
- EUROPEAN COMMISSION. 2012. *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes. Accompanying the document Communication from the Commission Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. [online]. Strasbourg, 20.11.2012, SWD (2012) 374 p., [cit. 2013-7-8]. Dostupné na internete: < http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw374_en.pdf >.
- EUROPEAN COMMISSION. 2013. *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. [online]. 59p. [cit. 2013-7-10]. Dostupné na <http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/teachercomp_en.pdf>.
- EURÓPSKA KOMISIA. 2011. Zvyšovanie efektívnosti vzdelávania prostredníctvom profesijného rozvoja učiteľov. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. 2011, 52 s. ISBN 978-80-8052-382-4.

- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: Příručka pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 383 s. ISBN 80-717-8063-4.
- HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing: 2010. 224 s. ISBN 978-80-247-3070-7.
- HELUS, Zdeněk. Učitelské povolání dnes a zítra. Čeho se obávat, s čím bojovat, co vyžadovat. In: SOMR, M. *Pedagogika pedagogů. Tradice a současnost učitelství*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU, 2012. ISBN 978-80-7394-397-4.
- HENDL, Jan. *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha: Portál, 2006, 695 s. ISBN 978-80-7367-482-3.
- HENDL, Jan. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1997, 243 s. ISBN 80-246-0030-7.
- HENNIG, Claudius a Gustav KELLER. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996, 99 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8093-6.
- Hlavsa, Jaroslav, ed. a kol. *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti*. Praha : SPN, 1981.
- HLAVIČKOVÁ, Lenka. *Ideje, tradice a potenciál pedagogiky kultury. Autoreferát k dizertační práci*. Olomouc : Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2014.
- HESSEN, Sergej J. *Filosofické základy výchovy*. Praha : Československá grafická unie, 1936.
- HOLEČEK, Václav. (2001a). *Aplikovaná psychologie pro učitele I*. Plzeň: Nakladatelství ZČU v Plzni, 2001, 88 stran, ISBN 80-7082-739-4.
- HOLEČEK, Václav. (2001b). *Aplikovaná psychologie pro učitele II*. Plzeň: Nakladatelství ZČU v Plzni, 2001, 111 stran, ISBN 80-7082-809-9.
- HOLEČEK, Václav. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Grada, 2014 (v tisku).
- HORÁČKOVÁ, Marie a Petra KADLECOVÁ. Sebereflexe studentů u vybraných složek profesních kompetencí. (CD-ROM). In *ICOLLE 2010*. s.118–122. Brno: Konvoj. ISBN 978-80-7302-154-2.
- CHRUDIMSKÝ, Jan a Viléma NOVOTNÁ. Gymnastické aktivity na základních školách. In: ČECHOVSKÁ, Irena a Martin TŮMA. *Pohybové aktivity v biosociálním kontextu*. Praha: Karolinum, 2009, s. 62–70. ISBN 978-80-246-1553-0.
- ISORE, M. 2009. Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review. In *OECD, Education Working Papers*. OECD Publishing, 2009. ISSN 1993-9019, č. 23, 49s.
- JANÍK, Tomáš, Vladimíra SPILKOVÁ a Michaela PÍŠOVÁ. Standard a kariérní systém učitele: problémy předložené koncepce v širších souvislostech. *Pedagogická orientace*, 2014, roč. 24, čís. 2, s. 259-274. ISSN 1211-4669.
- JANÍK, Tomáš. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005, 133 s. ISBN 80-7315-080-8.
- JANÍK, T., SPILKOVÁ, V., PÍŠOVÁ, M. 2014. Standard a kariérní systém učitele: problémy předložené koncepce v širších souvislostech. In: *Pedagogická orientace* 2014, roč. 24, č.2, s. 259–274.

- JANKOWICZ, Devi. *The easy guide to repertory grids*. University of Luton: Graduate Business School, UK, 2004, 308 s. ISBN 0-470-85404-9.
- JANSMA, F. 2011. *Teacher quality, professional competence and the quality of education in the Netherlands*. 2011 nepublikovaná přednáška na konferenci MPC, 11s.
- KASÁČOVÁ, B., KOSOVÁ, B., PAVLOV, I., PUPALA, B., VALICA, M. 2006. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: MPC, 2006. 164 s. ISBN 80-89055-69-9.
- KASČÁK, O., PUPALA, B. 2012. *Škola zlatých golierov. Vzdelávanie v ére neoliberalizmu*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON, 2012. 208 s. ISBN 978-80-7419-113-8.
- KASÍKOVÁ, Hana, Alena VALIŠOVÁ a kol. *Pedagogické otázky současnosti*. Praha: ISV, 1994. ISBN 80-85866-05-6.
- KELLY, George A. *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton, 1955.
- KLIEME, Eckhard, Katharina MAAG-MERKI a Johannes HARTIG. *Kompetence a jejich význam ve vzdělávání*. Pedagogická orientace. 2010, 20, 3, s. 105-119. ISSN 1211-4669.
- KORTHAGEN, Fred. *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-221-5.
- KOSÍKOVÁ, Věra. Studium psychologie v rámci celoživotního vzdělávání (reflexe posluchačů studia i učitelů), s. 164–175. Sborník z mezinárodní vědecké konference *Proceedings of international scientific conference ICOLLE 2012*, 399 stran. ISBN 978-80-7375-644-4.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Pozitivní psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 195 s. ISBN 80-717-8835-X.
- KOSOVÁ, B., PORUBSKÝ, Š. 2011. *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2011. 169 s. ISBN 978-80-557-0275-9.
- LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006, 230 s. ISBN 80-7315-114-6.
- LIAKOPOULOU, Maria. The Professional Competence of Teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness? *International Journal of Humanities and Social Science*. 2011, roč. 1, č. 21, s. 66–78.
- LINHARTOVÁ, Dana. *Pedagogická komunikace pro učitele*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2001, 74 s. ISBN 80-7157-556-9.
- Maňák, Josef a kol. *Kapitoly z metodologie pedagogiky = Chapters on the methodology of pedagogy*. Brno: Masarykova univerzita Brno, 1996. Spisy Pedagogické fakulty MU. Sv. 57. ISBN 80-210-1031-2.
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, ISBN 80-210-1070-3
- MERTENS, Dieter. Schlüsselqualifikationen: Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 1974, 7, s. 36–43.
- MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada, 2010, 328 s. ISBN 978-80-247-2339-6.

- MIŇHOVÁ, J. *Psychopatologie pro učitele*. Plzeň: FPE ZČU 2000. (učební text)
- MÍČEK, Libor a Vladimír ZEMAN. *Učitel a stres*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1992, 169 s. Věda do kapsy, sv. 3. ISBN 80-210-0521-1.
- MLČÁK, Zdeněk. Psychická zátěž u učitelů velkoměstských a venkovských škol. In E. Řehulka & O. Řehulková (Eds.), *Učitelé a zdraví I* (pp. 27–34). Brno: Nakladatelství Pavel Křepela, 1998.
- MUSIL, Jiří. *Speciální psychologie 2. Pedagogicko-psychologické kompetence učitele I. Paradigmata vývoje od XVIII. století a současný stav*. Olomouc: Cyrilometodějská teologická fakulta UP, 2001, s. 124. ISBN 80-238-8932-X.
- OECD *Definitionen und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung*. 2005. Dostupné na www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf.
- PALÁN, Zdeněk, Tomáš LANGER. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Ámose Komenského Praha, 2008. 184 s. ISBN 978-80-86723-58-7.
- PATRICK, F., FORDE, CH., McPHEE, A. 2003. Challenging the „New Profesionalism“: from managerializm to pedagogy? In *Journal of In-service Education, Oxford UK*. ISSN 0305-7631, 2003, roč. 29, č. 2, s. 237–253.
- PAVLOV, I. 2002. *Profesijný rozvoj pedagogického zboru školy*. Prešov: MPC, 2002. 106 s. ISBN 80-8045-285-7.
- PAVLOV, I. 2009. Profesijné štandardy majú zelenú. In *Pedagogické rozhľady*. ISSN 1335-0404, 2009, roč. 18, č. 4, s. 20–21.
- PAVLOV, I. 2012. Model profesijného rozvoja učiteľov na Slovensku. In: KOHNOVÁ, Jana, ed. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012. s. 37–47. ISBN 978-80-7290-625-3.
- PAVLOV, I. 2013a. Profesijný rozvoj učiteľov [Habilitačná práca], Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 190 s.
- PAVLOV, I. 2013b. Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov (téma k habilitačnej prednáške 27. 11. 2013). Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, nepublikovaný materiál, 10s.
- PAVLOV, I. 2013c Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov (východiská a perspektívy). Prešov : Rokus, 2014, 98 s. ISBN 978-80-970275-5-1.
- PAVLOV, I., ŠNÍDLOVÁ, M. 2013. Profesijný rozvoj učiteľov – podnety pre modely podpory. Praha: Agentura 3p spol. s r. o., 90 s. ISBN 978-80-260-4014-9, [cit. 2014-7-08]. Dostupné na: <<http://skolaplus.sk/publikacie.html>>.
- PÍŠOVÁ, M., NÁJVAR, P., JANÍK T. a KOL. 2011. Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi. Brno: Masarykova univerzita, 2011, 154 s. ISBN 978-80-210-5744-9.
- PORUBSKÁ, G., ŠNÍDLOVÁ, M., VALICA, M. 2008 Návrh profesijných štandardov učiteľov – učiteľ nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania (diskusia). *Pedagogické rozhľady*. 2008,č.4, príloha s. 1–16
- PROCHÁZKA, Miroslav, Iva ŽLÁBKOVÁ. *Pedagogika – učitel – reforma: na společné cestě? Pedagogická orientace*, 2013, roč. 23, č. 3, s. 392–405.

- PRŮCHA, Jan. Komunikace učitelé–žáci ve výuce. In Jan Průcha (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s.189–193. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2. přepr. a aktual.v. Praha: Portál, 2002, 481 s. ISBN 80-717-8631-4.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-029-4.
- PRŮCHA, Jan. Rámcové vzdělávací programy: problém vymezování „kompetencí žáků“. *Pedagogika*. 2005, č. 55, s. 36–39.
- RÝDL, K. 2009. Proměny pojetí role a funkce učitele. In *Rozvoj a perspektivy pedagogiky a vzdělávání učitelův*. Prešov: FHPV a MPC v Prešove, 2009. ISBN 978-80-555-0064-5, s. 19–23.
- RYCHTECKÝ, Antonín a kol. Trendy v přípravě učitelů tělesné výchovy v evropském kontextu. *Česká kinantropologie*. 2008, roč. 12, č. 1, s. 5–27.
- SEMRÁD, Jiří. Pojetí tvořivosti v díle J. A. Komenského a jeho podnětnost v současné době. In. *Škola hrou – ano nebo ne? Learning with game – yes or no? U příležitosti 400. výročí narození J. A. Komenského*. M. Borák a kol. (eds.). Praha: SEKURKON, 1992.
- SEMRÁD, Jiří. Tvořivost jako sociálně pedagogický problém. In. JANÍK, Tomáš (ed.) a kol. *K perspektivám školního vzdělávání*. Brno: Paido, 2009. Pedagogický výzkum v teorii a praxi; sv. 16. ISBN 978-80-7315-193-5.
- SEMRÁD, Jiří. Hodnoty a výchova. In. *Pedagogica actualis, V/2013*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda, 2013. ISBN 978-80-8105-517-1.
- SEMRÁD, Jiří a ŠKRABAL, Milan. Sociální prostředí a tvořivost. *Lifelong learning = Celoživotní vzdělávání*. Brno: Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, 2011, 2, s. 46–58. ISSN 1804-526X.
- SEMRÁD, Jiří a ŠKRABAL, Milan. Pozdní modernita a vysokoškolské vzdělávání. In: *Pedagogica actualis, VI/2014*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda, 2014. ISBN 978-80-8105-552-2.
- SILVERMAN, Stephen. Student characteristics, practice and achievement in physical education. *Journal of Educational Research*. 1993, roč. 87, č. 1, s. 54–61.
- SLAVÍK, Milan a kol. *Vysokoškolská pedagogika. Pro odborné vzdělávání*. Praha: Grada, 2012, 253 s. ISBN 978-80-247-4054-6.
- SLEZÁČKOVÁ, Alena. *Průvodce pozitivní psychologií: nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 304 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4735-078.
- SPILKOVÁ, Vladimíra. Východiska vzdělávání učitelů primárních škol. *Pedagogika*. 1996, roč. 46, č. 2, s. 135–146.

- SPILKOVÁ, Vladimíra, VAŠUTOVÁ, J. 2008. *Učitelé profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr: úvodní teoreticko-metodologické studie*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2008. 330 s. ISBN 80-7290-384-5.
- SPILKOVÁ, V., TOMKOVÁ, A., kol. 2010. *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2010. 256 s. ISBN 978-80-7290-496-9.
- STARÝ, Karel a kol. 2012. *Profesní rozvoj učitelů. Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum, 2012. 188 s. ISBN 978-80-246-2087-9.
- STARÝ, Karel. *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. V Praze: Karolinum, 2012, 188 s. ISBN 978-80-246-2087-9.
- STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010, 103 s. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-3553-5.
- SVĚTLÍK, Jaroslav. *Marketingové řízení školy*. Praha: ASPI, 2006, 300 s. ISBN 80-7357-176-5.
- ŠILHÁNOVÁ, Kateřina. *Videotrénink interakcí (VTI)*. Tréninkový manuál účastníka základního výcviku ve VTI. [Studijní texty]. Praha: SPIN, 2012.
- ŠILHÁNOVÁ, Kateřina. Videotrénink interakcí. In. MATOUŠEK, O., KŘIŠŤAN, A. *Encyklopedie sociální práce*. s. 306–309. Praha: Portál, 2013, 570 s. ISBN 978-80-262-0366-7
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol. *Psychologické aspekty v práci učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010, 118 s. ISBN 978-80-7368-913-1.
- Školy - centra celoživotního učení*. 2008 [online]. Dostupné na: <http://www.nuov.cz/univ2k/projekt> [cit. 2013-4-15].
- ŠNÍDLOVÁ, Miroslava. 2010. *Kompetenčný profil pedagogického zamestnanca v personálnom manažmente školy*. Prešov: Škola plus s. r. o, 2010. 58 s. ISBN 978-80-970275-2-0.
- Štech, Stanislav. 2007. Profesionalita učitele v neo-liberální době. Esej o paradoxní situaci učitelství. In *Pedagogika*. ISSN 0031-3815, 2007, roč. 57, č.4., s 325–337.
- ŠTECH, Stanislav. 2008. Úpadek profesionality. In *Pedagogika*. ISSN 0031-3815, 2008, roč. 58, č. 3, s. 219–221.
- ŠTECH, Stanislav. Když je kurikulární reforma evidence less! *Pedagogická orientace*, 2013, 5. ISSN 1211–4669.
- ŠVEC, Vlastimil. *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-87-7.
- ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy, inspirace*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-70-2.
- ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogické znalosti učitele*. Praha: ASPI, 2005, 136 s. ISBN 80-7357-072-6.
- TOMKOVÁ, A., SPILKOVÁ, V. a kol. 2012. *Rámec profesních kvalit učitele. Hodnoticí a sebehodnoticí arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 38 s. ISBN 978-80-87063-64-4.

- TRUNDA, J. 2012. *Profesní portfolio učitele*. Soubor metod k hodnocení a sebehodnocení. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 19 s. ISBN 978-80-87652-17-6.
- TUREK, I. 2013. K situácii v našom školstve. In *Učiteľské noviny*. ISSN 0139-5769, 2013, roč. 60, č. 14, s. 4–6.
- VACULÍKOVÁ, Pavlína a kol. Vztah učitelů tělesné výchovy základních a středních škol ke gymnastickým disciplínám. In: NOVOTNÁ, Viléma, Jaroslav KRIŠTOFIČ a Jan CHRUDIMSKÝ. *Intervenční programy gymnastiky*. Praha: UK FTVS, 2012, s. 106–120.
- VÁŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007, 77 s. ISBN 978-80-7290-325-2.
- VÁŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
- VÁŠUTOVÁ, Jaroslava. 2006. Profesní rozvoj učitelů v českém kontextu 90. let a současnost. In *Pedagogické rozhledy*. ISSN 1335-0404, 2006, roč. 15, č. 4–5, s. 44–48.
- VETEŠKA, Jaroslav a kol. *Teorie a praxe kompetenčního přístupu ke vzdělávání*. Praha: Educa service, 2011. ISBN 978-80-87306-09-3.
- VORÁLKOVÁ, Jitka. *Analýza předmětů oboru Gymnastika v přípravě učitelů tělesné výchovy se zaměřením na sportovní gymnastiku*. Disertační práce. Praha, 2014. Karlova univerzita. Vedoucí práce Viléma Novotná.
- VORÁLKOVÁ, Jitka, Viléma NOVOTNÁ a Iveta ŠIMŮNKOVÁ. Gymnastická hra jako podnět k modernizaci výuky gymnastiky ve školní tělesné výchově. *Studia sportiva*. 2013, č. 2, s. 111–116.
- VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000, 319 s. ISBN 80-7178-291-2.
- WALTEROVÁ, Eliška. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-059-5.
- Zákon NR SR č.317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. In *Zbierka zákonov*, čiastka 113, s. 2334–2361.

Seznam tabulek

- Tabulka 3.1: Složení vzorku respondentů podle odborného zaměření učitele a pohlaví
Tabulka 3.2: Složení vzorku respondentů podle druhu školy, na které působí a pohlaví
Tabulka 3.3: Hodnocení faktorů ovlivňujících motivaci učitelů k dalšímu vzdělávání
Tabulka 3.4: Sumarizace výsledků testu tvořivosti za obě skupiny respondentů – počty bodů
Tabulka 3.5: Složení vzorku respondentů podle odborného zaměření učitele a pohlaví
Tabulka 3.6: Složení vzorku respondentů podle druhu školy, na které působí a pohlaví
Tabulka 3.7: Hodnocení faktorů ovlivňujících motivaci učitelů k dalšímu vzdělávání

Footnotes

- 1 Čím více se hodnota blížila poloze 6, tím byla míra odpovědi v rámci konkrétního indikátoru intenzivnější.

Kapitola 4

DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Karel Kovář

Petra Matošková

Vladimír Süß

Lenka Kovářová

Václav Trojan

Pavel Vyleťal

Úvod

Autoři, v jednotlivých oddílech seznamují odbornou veřejnost s postřehy a výsledky, týkajícími se vědecko-výzkumných aktivit v oblasti „dalšího 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. stávajícího edukačního terénu (nejen) v České republice.

Kapitola pojednává o procesech dalšího vzdělávání, realizující se cestami – formálního a neformálního vzdělávání (učení), dalšího profesního vzdělávání a dalšího vzdělávání v kontextu celoživotního vzdělávání (učení).

Poukazuje na důležitost, věnovat se výchovně vzdělávacím aktivitám osob, realizujících se v rozlehlém poli edukačního prostoru. Ten se v následujícím textu rozkládá od tzv. „trenérského vzdělávání“, „vzdělávání k pohybové gramotnosti“, přes „další ředitelské vzdělávání“, až po „pro-organizační vzdělávání“.

Existuje několik frekventovaných pojmů, které s uvedeným výše souvisí. Jsou jimi např.: „trenérská škola“, „zlatý věk motoriky“, „kariérový systém učitele“, „stakeholders“ a mnohé další, které budou dále v textu podrobně analyzovány. Jedná se o velmi širokou paletu okruhu zájmu jednotlivců a organizací.

Nastíněný prostor „dalšího vzdělávání“ je nutný kvalitativně využít ku prospěchu celé společnosti. Naznačený předpoklad je cílem následující předkládané Kap. 3: Další vzdělávání.

4.1. Formální, neformální a informální vzdělávání sportovních trenérů

Karel Kovář, Petra Matošková, Vladimír Süß, Lenka Kovářová

Jednou z priorit Evropské unie je otevřený pracovní trh. V rámci této priority dochází k postupnému přibližování vzdělávacích standardů pro jednotlivé kvalifikace.

Vzdělávací systém sportovních trenérů, instruktorů a cvičitelů má v České republice (ČR) dlouhou tradici. Kvalifikační vzdělávání je založeno na úzké spolupráci vzdělávacích zařízení (osvědčení o kvalifikaci) a sportovcích asociací (licenční systém). V řadě sportovních odvětví je navázáno na dohody mezinárodních federací. Udělování a podmínky platnosti trenérských licencí je v současnosti v každém sportovním svazu jedinečné. Ve formálním, neformálním i informálním vzdělávání trenérů v ČR je nutné uplatňovat doporučení i trendy v souladu se zaváděním kvalifikačních rámců v Evropské unii (EU).

4.1.1 Vzdělávání trenérů

Pokles kvality doškolovacího systému v posledních 20 letech přímo souvisí se značným poklesem produkce metodických materiálů. U trenérů, podobně jako u pedagogických pracovníků, chybí kariérní řád a doškolovací systémy, které jsou součástí licenčních řádů (vnitřních směrnic sportovních asociací), nemají většinou vytvořen „kreditní systém“, který by zohledňoval rozsah a kvalitu různých forem doškolování, stejně jako nutný počet kreditů pro udržení licence. Je nutné upozornit, že informační společnost přináší nové rozsáhlé možnosti zejména v oblasti sebevzdělávání.

Vzdělávání trenérů v České republice patří k tradiční náplni oborových vysokých škol tělesné výchovy a sportu, splňující akreditační podmínky podle Zákona o vysokých školách č. 111/1998 Sb. a jeho dalších novelizací (Zákon o vysokých školách, 1999) a navazuje na tradici předcházejících let, kdy v Československu tuto výuku zajišťovala Univerzita Karlova, Fakulta tělesné výchovy a sportu, Praha (UK FTVS) a Univerzita Komenského, Fakulta telesnej výchovy a športu, Bratislava (UK FTVŠ). V Československu do roku 1989 platila jednotná klasifikace trenérů, která byla 4 stupňová a byla jednotná pro všechny sportovní svazy. Po roce 1989 byla direktiva jednotnosti klasifikací zrušena a systém trenérských tříd si určoval každý sportovní svaz sám, silně se oslabil systém v minulosti povinného doškolování.

Za klíčové etapy z historického pohledu ve vývoji vzdělávání sportovních trenérů v ČR považuje Kovář (2011) tyto:

- Vznik vysokých škol vzdělávajících trenéry po druhé světové válce (v ČR Institut tělesné výchovy a sportu – 1953), kdy se povolání trenéra zařazuje do systému vysokých

škol a zároveň vzniká „*Trenérská škola*“ (2014) jako nevysokoškolské vzdělání, ale se statutem nejvyššího stupně trenérských studií.

- Vznik jednotné kvalifikace tělovýchovných kádřů „*Československý svaz tělesné výchovy a sportu*“ (ČSTV): cvičitelů, trenérů, zdravotníků, rozhodčích (1963). Byly vydány jednotné osnovy, upraveny podmínky jednotné sportovní kvalifikace, vytvořen základ systému kvalifikace a školení vedoucích pracovníků ve sportu.
- Zrušení systému jednotných kvalifikací (1993) a rozpuštění centralizovaného systému.

Uvedené body můžeme doplnit o následující:

- Ukončení činnosti Metodické komise ČSTV a zastavení publikování metodických materiálů po roce 1990.
- Vstoupil v platnost Živnostenský zákon ve znění 249/2000, který definuje trenérsko-metodickou profesi jako činnost osoby provozující vázanou živnost „*tělovýchovné služby*“ (Živnostenský zákon, 2000).
- Internet jako otevřený informační zdroj, které umožňuje samostudium a rozvoj informálního vzdělávání.
- Zavádění „*Evropského kvalifikačního rámce*“ (European Qualification Framework - EQF) jako jedné z priorit EU, který souvisí se vznikem sítě vysokoškolských institucí „*European Network of Sport Science, Education and Employment*“ (ENSSEE) zabývajících se vzděláváním sportovních odborníků a trhem práce v unii (ENSSEE, 2012), která dala podnět k založení mezinárodní instituce zabývajících se vzděláváním trenérů „*International Council for Coaching Excellence*“ (ICCE, 2014).

Centrální systém řízeného sportu v Československu v osmdesátých letech zaměstnával ve střediscích mládeže, vrcholového sportu, státní reprezentace stejně jako trenéry sportovních tříd a sportovních škol tisíce vysokoškolsky vzdělaných odborníků s pravidelným a poměrně intenzivním programem doškolování.

V České republice byla v první polovině 90. let přijata liberální filozofie vzdělávání trenérů, která vycházela z nově otevřeného prostředí a nutné návaznosti na mezinárodní úmluvy jednotlivých sportovních autorit. Trenérské povolání se diverzifikovalo a považujeme za nutné rozlišit minimálně tři různé oblasti trenérského působení: trenér jako hlavní zaměstnání v oblasti sportu; trenér jako převážně dobrovolná činnost a trenér v komerčním sektoru, kdy od roku 2013 stanovilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) označení instruktor – viz Přehled odborností v oblasti sportu (2014).

Určitý paradox nastává ve vzdělávání a legislativním vymezení trenérů sportu. Trenérství je vázanou živností dle Živnostenského zákona 249/2000 Sb., vyžaduje tedy speciální vzdělání v minimálním rozsahu 150 hodin absolvovaném v akreditovaném zařízení nebo vysokoškolské vzdělání. Trenéři působící v jednotlivých sportovních odvětvích sdružených ve sportovních asociacích mají podmínky zpřesněny interním předpisem svazu, který zejména stanovuje a uděluje po splnění podmínek trenérské licence s dočasnou platností, kdy vzdělání (úspěšné absolvování kurzu či vysoké školy) je jen jednou z podmínek. Dalšími podmínkami je délka a kvalita praxe, někdy prokazovaná i výsledky trénovaných sportovců. Licence je pak prodloužena na základě účasti v doškolovacích kurzech. Tato pravidla se týkají i trenérů pracujících bez nároků na odměnu. Kromě tohoto tradičního systému se rozvíjí oblast komerčního sportu (instruktor), kdy po vzdělávacím kurzu lze získat živnostenský list na základě osvědčení či vysokoškolského diplomu, trenéři však

nejsou nikde sdruženi (profesní komora či asociace), nevlastní licenci a jejich oprávnění provozovat živnost je tak trvalé a nevyžaduje žádné další doškolení. Kontrola kvality je tak ponechána trhu (poptávce po službách).

V ČR se podílí na vzdělávání trenérů několik institucí. Sportovní svazy jsou jako národní sportovní autority sdružené pod „Českou unií sportu“ (ČUS) a zodpovědné za plnění mezinárodních dohod i v oblastech vzdělávání trenérů. Jejich vzdělávací činnost se promítá zejména v odborné části vzdělávacích kurzů – sportovní specializaci. Společná povinná část je shodná pro všechny sportovní trenéry a je tvořena biomedicínskými a společenskovědními základy (psychologie sportu, fyziologie zátěže, sportovní trénink, olympismus atd.). Výuka je většinou zajištěna odborníky z řad učitelů vysokých škol. Rozsah a kvalita poznání je dána úrovní trenérské licence a hodinovými dotacemi. Doporučené minimální hodinové dotace přímé výuky i praxe pak vycházejí z jednání a doporučení mezinárodních organizací (ICCE, ENSSEE), případně jsou dotace navýšeny na základě dohod mezinárodních sportovních federací. Trenérské vzdělání je v ČR možno dosáhnout dvěma cestami – absolvováním kurzů v celoživotním vzdělávání nebo studiem na vysoké škole (druhá část „studium ...“ se v dalším textu věnovat nebudeme).

4.1.2 Trenérská kvalifikace

V prostředí sportovních svazů je precizně vedena databáze trenérských licencí. V současnosti se připravuje společná databáze. Trenérsko-metodické komise svazů mohou pozastavit, či odebrat získanou licenci. Pozastavení platnosti licence nastává v případě, že trenér se dále nevzdělává, respektive neúčastní se doškolovacího programu. Odebrání pak souvisí s vážnějšími přestupky, zpravidla etického charakteru (např. vědomý doping světců apod.). Nicméně s pozastavením platnosti licence nesouvisí pozastavení platné živnosti a trenér tak může nadále působit v komerční oblasti na základě osvědčení nebo diplomu.

Tabulka 4.1. Trenérské kvalifikace

Stupeň vzdělání	Rozsah výuky	Rozsah praxe	Školící pracoviště
Trenér licence C (III. třídy)	25–60 hodin	1–2 roky	Sportovní svazy
Trenér licence B (II. třídy)	150 hodin	2 roky	VŠ + sportovní svazy*
Instruktor	150–200 hodin	Není stanoven	Akreditovaná zařízení nebo VŠ
Trenér licence A (I. třídy)	500–800 hodin	Vedení reprezentace či působení v nejvyšší soutěži	VŠ + sportovní svazy

* Některé sportovní svazy jsou akreditovanými zařízeními a realizují vzdělání samostatně (fitness a aerobik, volejbal).

Zdroj: Vlastní

Uvedené členění (Tabulka 4.1) je orientační, neboť jak je uvedeno výše, sportovní svazy mohou přihlížet ke specifikům požadovanými některými mezinárodními sportovními federacemi, např. fotbal užívá terminologii licence Unie evropských fotbalových asociací (UEFA).

V rámci sítě vysokých škol (ENSSEE) byla v rámci zavádění EQF, v rámci dvou navazujících projektů, řešena problematika vzdělávání trenérů a propojení systémů celoživotního vzdělávání a výuky na vysoké škole.

V roce 2008 byla doporučena „*pětistupňová klasifikace*“ se zavedením nejpozději od roku 2013. České prostředí se pak nevyrovnalo, na rozdíl od většiny zemí v EU, s dělením studií na vysokých školách (zavedeno v ČR 2006) a tedy nutností užívané čtyři stupně rozšířit o pátý (bakalářské a magisterské studium). V ČR pak chybí národní autorita pro vzdělávání trenérů, která by zastupovala ČR v zahraničí (žádný zástupce ČR se opakovaně neúčastní akcí uvedených mezinárodních organizací) a stanovovala priority či standardy ve vzdělávání trenérů. V současné transformaci českého sportovního prostředí se této oblasti dosud nevěnovala pozornost.

Například Slovenská republika vycházející ze stejných historicky daných podmínek, stanovila direktivně tento systém včetně rozdělení vzdělávacích institucí Vyhláškou Ministerstva školstva Slovenskej republiky z 27. 10. 2008 (Vyhláška, 2008), kdy nižší stupně vzdělávání zajišťuje Národné športové centrum (NŠC, 2011) zřízené přímo ministerstvem školství Slovenské republiky (SR) a vyšší stupně vysokých škol v souladu s „*Jednotným vzdělávacím systémem*“ odborníků ve sportu v SR z 31. 1. 2007, který stanovuje kvalifikační stupně a vzdělávací standardy. Další výhodou ve srovnání se situací v ČR je, že NŠC má vlastní knihovnu se studovnou. V ČR je „*Ústřední tělovýchovná knihovna*“ jako největší odborná knihovna součástí UK FTVS, kam byly převedeny i svazky zrušeného studijního centra ČSTV Sportis v roce 2010.

4.1.3 Reflexe autorů

Pokusili jsme se zmapovat složitou oblast neformálního a informálního vzdělávání u trenérů. Z praxe je nám známo, že většina sportovních svazů má schválené vnitřní předpisy, které specifikují délku platnosti trenérské licence a také systém podmínek na její prodloužování. Ze strany trenérů převažuje zájem získat nové a unikátní informace zejména od předních českých a zahraničních odborníků z praxe, menší zájem je o nové vědecké poznatky.

Na druhou stranu přetrvává přístup levného doškolování či doškolování zcela zdarma, ačkoli dotace MŠMT byly vzhledem ke spuštěným „*Operačním vzdělávacím programům*“ utlumeny. Pro sportovní organizace je značně obtížné vyhovět vysokým nárokům kladeným na doškolovací program. Často tak dochází k situaci, kdy podmínky prodloužení licence nejsou naplněny, ale přitom nedošlo k jejímu pozastavení či neprodloužení.

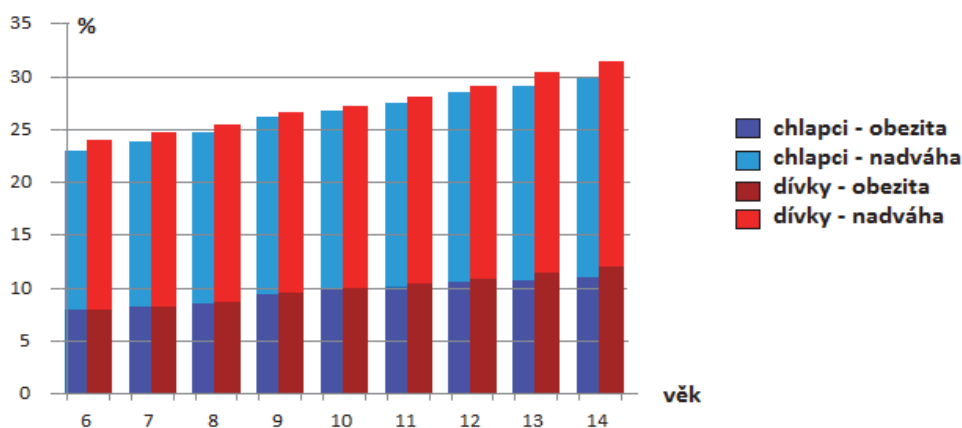
4.2 Pohybová gramotnost v reflexi celoživotního vzdělávání

Petra Matošková, Karel Kovář, Vladimír Süss

V poslední době se v tisku objevuje stále více zmínek o kritickém stavu naší mladé populace. Několik výzkumných prací ukazuje na stále rostoucí počet obézních dětí v České republice (ČR) a s tím i související a následné zdravotní problémy.

Dne 26. 5. 2014 se v zasedací místnosti Senátu České republiky (Senát ČR) uskutečnila konference na toto ožehavé téma současnosti. „Byla přednesena a projednána klíčová zjištění a formulována doporučení směřující do legislativní oblasti. Na veřejném slyšení vystoupil vedle řady odborníků také velvyslanec Kanady v ČR pan Otto Jelinek, který jako bývalý kanadský ministr pro fitness a amatérský sport vyjádřil přesvědčení, že pohybová gramotnost občanů je klíčovým elementem pro každou zemi. Sport, jako pravidelná pohybová aktivita, musí přispívat nejen ke zdravému životnímu stylu, ale také k sociální soudržnosti. Je to jeden z hlavních integračních nástrojů moderní společnosti“ (Senát ČR, 2014).

Monitoringu dětské populace a jejím pohybovým aktivitám se věnuje několik pracovišť v ČR, například Univerzita Karlova, Fakulta tělesné výchovy a sportu v Praze nebo Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci. Jejich zjištění jsou alarmující. Bunc (2014) uvádí, že u dětí mladších 10 let nacházíme cca 7,7 hodin realizovaných pohybových aktivit týdně, u dětí starších pak už jen 2,1 hodiny, to vše včetně školní tělesné výchovy. Jsou to sice průměrná data, ale jak ukazuje procentuální nárůst dětí s nadváhou nebo obezitou (Obrázek 1) je tento stav dětské populace kritický. Celkem bylo do tohoto výzkumu zahrnuto 3436 chlapců a 2349 dívek ve věku 6 až 14 let.



Obrázek 4.1 Graf procentuálního nárůstu nadváhy a obezity u dětí

Zdroj: Bunc (2014 – upraveno)

Při pohledu na rostoucí počet dětí s nadváhou a obezitou lze souhlasit s Buncem (2014), že problém ovlivnění nadváhy a obezity dětí není tedy problémem lékařským, ale vzdělávacím a spočívá ve zvýšení objemu realizovaných pohybových aktivit. Tomuto tvrzení odpovídá současně i názor, že celkový příjem energie v posledních desetiletích stagnuje nebo klesá, ale současně významně klesá výdej energie, většinou realizovaný ve formě pohybových aktivit (Bunc, 2014).

4.2.1 Vývojová stádia a rozvoj motoriky

Učení se pohybovým dovednostem nás provází od narození po celý život. Začíná již v útlém dětství v rodině, kde se dítě učí základní lokomoci jako je chůze, běh, postupně se přidávají další dovednosti jako poskoky, hry s míčem a podobně. Podstatnou roli pak hrají mateřské školy, kde se děti dostávají do kolektivu a pohybové aktivity zde zaujímají velmi důležitou roli pro zdravý a harmonický vývoj dítěte. Měly by být zařazovány každodenně, zaměřeny na uvědomování si vlastního těla, rozvoj koordinace, překonávání různých překážek, užívání různého náčiní, seznamování se s jiným prostředím, jako je například vodní nebo zimní. Lze zde využívat spontánní aktivity dětí.

Dalším významným obdobím je pak tělesná výchova na základních školách a volitelné pohybové kroužky, kde můžeme navazovat na předchozí dovednosti a využít období tzv. „*zlatého věku motoriky*“, kdy se děti učí novým pohybovým dovednostem bez větších problémů. Je velmi důležité v tomto věku probudit v dětech zájem o pohyb a učení se novým dovednostem.

V ČR je vyučován povinný předmět tělesná výchova jak na základních, tak středních školách a učilištích. Je rovnocenným předmětem s dotací minimálně 2 hodiny týdně jako ostatní vyučované předměty (např. matematika, český jazyk, dějepis atd.). Ale je tomu skutečně tak? Je v naší společnosti brán jako rovnocenný předmět, i když má v názvu „*výchova*“?

4.2.2 Tělesná výchova na školách (nejen) v České republice

Již od 50. let minulého století probíhaly v naší zemi výzkumy ve školní tělesné výchově. Orientovaly se především na vyučovací předmět tělesná výchova (TV) a jeho kvantitativní i kvalitativní ukazatele. Zejména bylo sledováno fyzické zatížení žáků, využití času k aktivnímu pohybu, vyučovací činnost učitele a učební činnost žáků, interakce učitel–žák i bio–psycho–sociální úroveň žáků vztahovaná k procesuální stránce tělesné výchovy.

V zahraničí i v českých zemích byly v podstatě využívány stejné výzkumné metody. Zpočátku bez přístrojového vybavení se odhadovaly výdeje energie na základě pozorování a podle návodných tabulek, sledovala se tepová frekvence palpačním způsobem, sledovaly se příznaky únavy (Berdychová, 1978). Později se fyzické zatížení žáků začalo sledovat pomocí technických zařízení. Byly to např. sporttestry, krokoměry, akcelerometry i pedometry. Provedené výzkumy se nezaměřovaly pouze na TV, ale většinou na celodenní pohybový režim žáků. Na základě těchto výzkumů pak byla odvozena doporučení pro fyzické zatížení žáků při hodinách tělesné výchovy. Vznikla tzv. „*fyzilogická křivka hodiny tělesné výchovy*“.

Jak z uvedeného vyplývá, byla TV orientovaná přednostně na výkonnost a zdatnost. Tento trend se postupně začal měnit již od roku 1995, kdy byla tělesná výchova zařazena do vzdělávací oblasti „Zdravý životní styl“ (Vlček a Mužík, 2012).

Se zavedením rámcových vzdělávacích programů (RVP) pro základní a střední vzdělávání vzniká nová vzdělávací oblast „Člověk a zdraví“, pod kterou se nachází TV a „Výchova ke zdraví“. Cílem této vzdělávací oblasti je utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků, které vedou k poznávání zdraví jako nejdůležitější životní hodnoty, pochopení zdraví jako vyváženého stavu tělesné, duševní i sociální pohody a vnímání prožitků z pohybu, prostředí a atmosféry vztahů kolektivu.

Jak je patrné, není uveden cíl vzdělávacího oboru tělesná výchova, ale spíše orientace, rámcový postup, myšlenkový obsah a předpoklad pohybového vzdělávání. Realita je taková, že některé hodiny TV odpadají nebo se suplují jiným předmětem, někteří žáci se hodin neúčastní nebo necvičí. Průměrná doba pohybu žáka při nadprůměrné hodině TV se pohybuje okolo 50 % aktivního času, tj. 20–25 minut. Intenzita zatížení je většinou nízká, maximálně střední, proto nemůže ovlivňovat úroveň tělesné zdatnosti (Mužík, Vlček a Vrbas, 2011).

Holčík (2004) definoval „zdravotní gramotnost“, která by měla být základním předpokladem pro zdravý životní styl. Jedná se o kognitivní a sociální dovednost determinující motivaci a schopnost jednotlivců získat přístup ke zdravotním informacím, rozumět jim a využít je k rozvoji a udržení dobrého zdraví. Z toho vyplývá, že by žák měl disponovat nejen zdravotní gramotností, ale také individuálně přiměřenou pohybovou gramotností, vycházející z životních potřeb člověka. Pohybově gramotný člověk nebude disponovat pouze mechanicky osvojenými dílčími pohybovými dovednostmi, ale bude je umět efektivně využívat k individuálně preferovanému účelu. Bude se bezpečně orientovat v benefitech pohybu a svou pohybovou gramotnost bude celoživotně využívat k „aktivnímu způsobu života“ (Čechovská a kol., 2011).

V mnoha zemích dochází ke změnám v oblasti vzdělávání, tedy i v tělesné výchově. Dochází k revizím kurikula zasahující do tělesné výchovy. Ve Spolkové republice Německo začali již v 90. letech minulého století, ve Spojených státech amerických ještě o 10 let dříve. V českém školství se až v posledních letech zaměřujeme na kvalitu vzdělávacích programů a vzdělávacích standardů v oboru tělesná výchova.

V jednotlivých zemích se objevují rozdílné přístupy k tělesné výchově. Např. Naul (2003) rozlišuje čtyři základní koncepce TV: sportovní, kde hodnotovým východiskem je sportovní výkon; pohybovou, kde se zaměřujeme na pohybovou gramotnost; tělesnou, kde se jedná o tzv. výkonově orientovanou zdatnost, schopnost tělesně pracovat a v neposlední řadě i zdravotní, kde se jedná o podporu zdraví, jde o tzv. zdravotně orientovanou zdatnost. U nás je současný RVP koncipován na pomezí zdravotní a pohybové kompetence, realita na školách je ale rozdílná, objevují se různé koncepce TV nebo jejich kombinace, v praxi je často uplatňována i sportovní nebo zdravotní koncepce. V české TV nedochází k souladu mezi vstupy, procesy a výstupy.

4.2.3 Pohybová gramotnost

Aktivovat přirozenou potřebu pohybu je v současné nabídce možností pasivního trávení volného času a zábavy velmi obtížné. Pokud nedojde k vytvoření kladného vztahu k pohybovým aktivitám už v dětském věku, je nutno vytvářet odlišné způsoby motivace ke zdravému pohybu podle zájmu a očekávání dané věkové kategorie. Je možno

předpokládat, že osvojená dovednost je jednou z nejvýznamnějších motivací k získání trvalého zájmu o pohybové činnosti. Těšit se z pohybu, mít chuť sportovat a chtít být pohybově aktivní po celý život, je jedním z úkolů různých systémů dlouhodobého pohybového a sportovního vývoje dětí a mládeže. Inventář základních pohybových činností, důležitých pro správné a bezpečné osvojování pohybových vzorců jako východisek pro pohybové dovednosti, je nazýván „*pohybová gramotnost*“. Je chápána jako připravenost jedince vědomě ovládat vlastní tělo, jako důležitý předpoklad provádění tělesného pohybu a sportovních dovedností posilujících i psychickou a sociální zdatnost (Šimůnková, Novotná a Vorálková, 2010).

4.2.4 Řešení problému ve světě

Vzrůstající obezita dětí a nižší pohybová aktivita populace není problémem pouze v ČR, ale jedná se v podstatě o globální problém. Vznikají různé organizace, které propagují význam pohybových aktivit v životě člověka. Do řešení tohoto fenoménu se zapojují v některých zemích (zejména USA, Kanada, Austrálie) úřady na úrovni místní i národní správy. V obecné míře se začíná projevovat odklon od „*luxusních*“ pohybových aktivit a návrat k jednoduchým přirozeným aktivitám jako je chůze, běh, jízda na kole a podobně. Problémem je, že se tento trend ke zvýšení pohybové činnosti projevuje jen u malých vrstev obyvatelstva.

Jedním z nejlépe propracovaných systémů vedoucích k ovlivnění činnosti lidí v průběhu života je kanadský systém „*Long-Term Athlete Development*“ (LTAD), tedy princip dlouhodobého rozvoje sportovce. Soustředí se nejen na vývoj dětí směřujících k výkonnostnímu sportu, ale na zapojení do pohybových aktivit v průběhu celého života člověka. Vytvořený systém, který propojuje činnost státních institucí až po místní úřady se školami, sportovními kluby i komerční sférou, vychází z principu rozvoje člověka na základě vědeckých studií kombinovaných s osvědčenými postupy v praxi. Definují deset klíčových faktorů:

- pohybová gramotnost;
- specializace;
- vývoj člověka z věkového pohledu;
- senzitivní období;
- mentální a duševní vývoj;
- principy periodizace;
- soutěživost;
- čas potřebný k rozvoji pohybových aktivit;
- propojení institucí;
- kontinuální progres.

Princip kontinuity ve výchově a tréninku je vyjádřen sedmi etapami vývoje člověka:

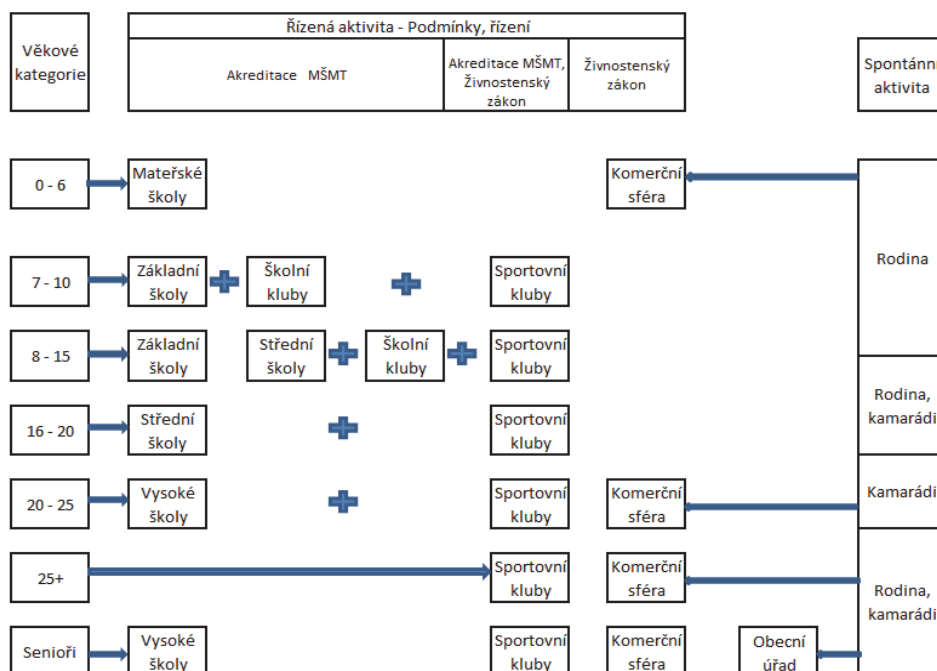
- aktivní start (0–6 let);
- základy pohybových aktivit (dívky 6–8 let, chlapci 6–9 let);
- učení k trénování (dívky 8–11 let, chlapci 9–12 let);
- etapa systematického tréninku (dívky 11–15 let, chlapci 12–16 let);
- trénink soutěživosti (dívky 15–21 let, chlapci 16–23 let);
- trénink k vítězství (dívky 18+, chlapci 19+);
- aktivní pro život (jakýkoli věk).

Každá etapa v tréninkovém principu je dána svým cílem, který je v podstatě vyjádřen v názvu etapy (LTAD, 2011). Uvedený systém a rozdělení do vývojových etap koresponduje s principem dlouhodobé koncepce sportovního tréninku, jak je uváděn v „*teorii sportovního tréninku*“ v ČR (Dovalil a kol., 2005), který rozděluje princip tréninku na etapu základního, specializovaného a etapu vrcholového tréninku. Stejně je tomu i v britském modelu, který zahrnuje pět etap vývoje od tréninku základů po trénink k vítězství (LTAD, 2014). Princip LTAD je však propracovanější nejen ve smyslu rozdělení do dílčích etap, které kopírují vývojové etapy motoriky člověka a nastavení dílčích cílů, ale zejména jako systém komplexního propojení jak výchovných tak i organizačních složek, které se na výchově člověka k pohybovým aktivitám podílejí.

Navíc se jedná o program v rámci celoživotního vzdělávání a zahrnuje systém výchovy k pohybovým aktivitám, dále se zaměřuje na vzdělávání dalších skupin, které tento proces ovlivňují, například rodiče, učitele, trenéry, ale i pracovníky obecních úřadů a seniory.

4.2.5 Odraz v systému celoživotního vzdělávání v ČR

V průběhu ontogeneze člověka dochází k několika vývojovým stádiím. Ta se určitou měrou projevují na motorice člověka. Jejich popisu se věnuje mnoho autorů z pohledů tělesného vývoje, dále psychiky i motoriky člověka. Můžeme identifikovat systém ovlivňování pohybových aktivit ve věkových obdobích, které jsou dány mezníky ve školním vzdělávání (Obrázek 4.2).



Obrázek 4.2. Schéma systému ovlivňování provádění pohybových aktivit v různých věkových obdobích

Zdroj: Vlastní

Prvním věkovým obdobím, kdy dochází k rozvoji motoriky člověka a kdy se utváří vztah k pohybu jako takovému, je období od narození až do zahájení školní docházky. Vývoj začíná ve zjednodušeném pohledu od reflexního plazení přes vertikalizaci postoje k prvním lokomočním dovednostem a k rozvoji koordinace pohybů. V tomto věkovém období na utváření vztahu k pohybu má největší vliv rodina dítěte. Z pohledu organizací zajišťujících možnosti provádění pohybových aktivit je nutno zmínit například „*baby kluby*“ spojené s výukou plavání již od kojeneckého věku, dále jsou to organizace zajišťující cvičení matek s dětmi. Mnoho příležitostí k pohybu rodičů s dětmi i malých dětí samostatně také nabízí organizace „*Sokol*“ a další.

Navazujícím důležitým prvkem pro ovlivnění motoriky dítěte je mateřská škola. Základním prostředkem pro výchovu dítěte v tomto období je hra. Cílem tohoto období je naučit dítě milovat pohyb. Na konci tohoto věkového období (začíná od 4. roku) se již objevuje zájem o konkrétní sporty. V mnoha případech je to spíše přáním rodičů, ale děti samy již o tuto činnost projevují zájem. Z pohledu zajišťujících organizací se spíše jedná o komerční sféru, například tenisové školy a podobně, ale v mnoha sportovních klubech vznikají přípravy pro děti. Velmi diskutovaným přístupem je raná specializace. V tomto období by měla být upřednostňována výuka a výchova k pohybovým dovednostem před principem hodnocení výkonu. Soutěživost musí být úměrná věku a nemělo by se prosazovat vítězství za každou cenu.

Zahájení školní docházky je klíčovým bodem v životě dítěte, přicházejí povinnosti a i ve výchově k pohybovým aktivitám by mělo docházet k postupnému přebírání odpovědnosti za svůj pohyb. Nadále by měla převládat „*hravá*“ forma a z pohledu obsahu by měla dominovat všeobecná průprava, aby docházelo k rozvoji základů pohybových aktivit („*pohybový základ*“). Jedná se o pokračování v utváření pohybové gramotnosti u dětí. Kromě rodiny začíná mít dominantní úlohu škola a tedy tělesná výchova. Na počátku této etapy by mělo být stále cílem motto „*milovat pohyb*“. Později by se měl cíl měnit – naučit děti trénovat a postupně vytvářet vztah k danému sportu, pokud se již dítě rozhodlo k organizovaným pohybovým aktivitám vedoucím k soutěžnímu sportu. Úloha rodiny je v tomto období velice důležitá a spočívá zejména v podpoře dítěte provádět pohybové aktivity. V období kolem 8–10 let dochází k tzv. „*zlatému období motoriky*“, tj. k období, kdy dochází k největšímu nárůstu koordinačních schopností a dítě je schopno nejlépe se učit novým dovednostem. V procesu celoživotního vzdělávání, v době mimo školu, začínají velmi dominantní roli hrát školní sportovní kluby ve spolupráci se základní školou a také sportovní kluby se svojí specializovanou činností.

Ve druhém školním období (věková kategorie 10–15 let) hraje ve vzdělávání k pohybovým aktivitám dominantní roli opět škola. Ta by měla vytvářet postoje žáků k pohybovým aktivitám. Do významnější role se dostávají školní sportovní kluby a obecně roste význam organizovaných pohybových aktivit v rámci sportovních svazů. Cílem činnosti ve sportovních klubech by mělo být v první řadě naučit děti určitému řádu a povinnostem, tedy naučit je trénovat. Dále je potřeba zmínit i význam organizací jako je „*Skaut*“, „*Sokol*“ i obecně aktivity provozované pod organizací „*Sport pro všechny*“. Jejich význam je v nabídce nesoutěžních pohybových aktivit, jako je turistika, pobyt v přírodě a další. Jak ukazují výzkumy v tomto období, klesá zájem o spontánní pohybové aktivity, tedy se pravděpodobně snižuje vazba na rodinné aktivity ve volném čase. Navíc při přechodu na střední školy vzniká první významný odliv dětí ze sportovních klubů.

V následujícím věkovém období (16–20 let) dochází již u dětí, které pravidelně provádějí pohybové aktivity, k rozdělení činností na ryze sportovní s cílem podávat relativně maximální výkon a na činnosti prováděné tzv. rekreačně. V soutěžních aktivitách hrají významnou roli sportovní kluby. Cílem ve sportovním tréninku je již naučit sportovce vítězit. Ve volnočasových aktivitách se v poslední době preferuje trend neformálních, nikým neorganizovaných aktivit jako je například jízda na in-line bruslích, skateboard, „street parkour“ a podobně.

Další věkové období by se dalo souhrnně označit jako 20+. Jedná se o dospělého člověka, u kterého je již dokončen kompletní vývoj motoriky. Pokud se jedná o studenty vysokých škol, ti mohou provádět pohybové aktivity v rámci výuky na vysoké škole, i když na mnoha fakultách již předmět tělesná výchova není zařazen mezi povinné předměty, ale je volitelný. Toto zařazení závisí na akreditaci studijních oborů, tedy na vedení fakulty. Ve sportovních klubech se již jedná o trénink k soutěžím, či závodům s cílem podávat relativně maximální výkon. V dalších pohybových aktivitách hrají významnou roli komerční zařízení, která nabízejí celou řadu pohybových aktivit, jak pod přímým vedením trenéra (instruktora) – fitness, různé formy aerobiku a podobně, tak i bez vedení trenérem jako je plavání, squash, tenis, golf a podobně. Další kategorií pohybových aktivit jsou činnosti v přírodě nebo ve městě, ať již v zimě lyžování, snowboarding, bruslení, nebo v létě jízda na kole, běh, in-line bruslení a podobně. Zde se ukazuje, že by mělo mít významnou roli zajištění podmínek obecními úřady – budování jednoduchých sportovišť, cyklostezek, tratí pro běžecké lyžování a podobně.

Poslední věkovou kategorií jsou senioři. Z pohledu motoriky dochází v průběhu stáří ke snižování výkonnosti, snížení koordinace a později k „sarkopenii“, tedy úbytku svalové hmoty. Prevencí ochrany zdraví a stárnutí jsou bezpochyby pohybové aktivity seniora. Z pohledu organizací nabízejících pohybové aktivity by měly hrát dominantní roli obecní úřady s nabídkou činností v „senior klubu“ nebo dotováním akcí pro seniory v komerční sféře, ale i ve školách různého typu. Zcela pochopitelně největší roli hrají lokomoční pohybové aktivity, jako jsou chůze (velmi často procházky se psem), turistika i běh, ale i různé sportovní aktivity, které lze provozovat do vysokého věku jako je tenis, golf, v zimě lyžování a podobě. Velký význam pro seniory má také cvičení s vnučaty ať již organizované (většinou v komerčních centrech) nebo spontánní.

Pohybové aktivity by se měly stát reálnou součástí života člověka. V ČR není zcela dokonalý systém organizací, které umožňují patřičné vzdělávání a osvětu této činnosti pro celou populaci v průběhu ontogeneze člověka a také možnosti provozování pohybových aktivit. Ve srovnání s Kanadou neexistuje přímé propojení a kooperace obecní správy s dalšími organizacemi, dále není jednotně pojat přístup k výchově k pohybovým aktivitám, který se projevuje i v časté absenci a omlouvání se z hodin tělesné výchovy ve školách. Jako nedostatečné se jeví také zázemí pro pohybové aktivity. V řadě měst se sice budují například cyklostezky, ale možnosti pro spontánní pohybové aktivity jsou omezené. Naopak na velmi dobré úrovni jsou podmínky pro turistiku – značení cest i logistika se znatelně vylepšuje, za čímž stojí zejména dobrá práce „Klubu českých turistů“ i komerční sféry v této oblasti. Významnou roli by měla hrát media propagováním zdravého životního stylu spojeného s pohybovými aktivitami.

4.3 Pohled pedagogických pracovníků na zavádění kariérového systému učitele a ředitele

Václav Trojan

V současné době vzniká v České republice (ČR) „*kariérový systém učitele*“, v jehož rámci by měla být věnována jistá pozornost osobě ředitele školy. Tento nezastupitelný činitel rozvoje kvalitní školy (Pol, 2007; Trojan, 2014) bude ovlivňovat celý kariérový systém a bude také tímto systémem ovlivňován. Kariéra ředitele bude přímo navazovat na kariéru učitele, neboť v našem kontextu je nemyslitelné, aby ředitel školy nebyl bývalý a současný pedagogický pracovník. Vedle toho ovšem bude připravovaný systém zvyšovat nároky na samotné ředitele školy. Nejen tím, že budou disponovat rozhodujícími hlasy v postupu mezi prvním a druhým kariérovým stupněm učitele, ale také budou svoje týmy připravovat na implementaci nového systému. Budou rozhodujícími činiteli a faktory ovlivňujícími úspěch či neúspěch zavedení této důležité změny v českých školách. Jedná se o značně citlivou oblast, kterou je nutné se zabývat.

4.3.1 Východiska a celkové vymezení procesu dalšího ředitelského vzdělávání

Ředitel je rozhodující a nezastupitelnou osobou každé školy, rozvoje a kvalitních výsledků žáků (Robinson, 2007). Výzkumně potvrzovanou skutečností je závislost učení žáků na kvalitě ředitele (Leithwood a kol., 2006), přesto je dosud v odborné literatuře úloha ředitele nedoceňovaná, ačkoli důsledky jeho rozhodování ovlivňují každodenně širokou oblast lidí. Nejen u nás, ale i v zahraničních pramenech je kladen důraz na profesionální přípravu (Schratz, 2011), na jeho předchozí (Pol, 2007) i celoživotní vzdělání (Bitterová a kol., 2011), rozvoj a kultivaci kompetencí (Lhotková a kol., 2012).

Práce ředitele školy doznává v průběhu uplynulých let zásadních změn. Komparací struktury práce ředitele, obsahu činností a míry jeho odpovědnosti před dvaceti lety a v současnosti lze tvrdit, že se jedná o dvě různá povolání. Kritický bod jeho profese je dán trojjednotností pojetí rolí. Přijmeme-li definice rolí jako lídr, manažer a vykonavatel procesu (Lhotková a kol., 2012), musíme zároveň připustit, že ředitel školy vykonává všechny uvedené role a často během dne přechází z jedné role do druhé. V současné době jsou požadavky na výkon funkce ředitele školy v ČR již značně zastaralé a neodpovídající dynamickému vývoji, týká se to i průběhu „*dalšího ředitelského vzdělávání*“.

Navíc v souladu s připravovaným kariérovým systémem se tlak na odpovědnost ředitele ještě zvýší (Trojan, 2014). Ředitel školy bude muset motivovat učitele a přesvědčovat

je o užitečnosti a potřebnosti nového systému. Ředitel školy bude (stejně jako dosud) učitele hodnotit, ale jeho rozhodnutí bude znamenat, že nevyhovující učitel nebude moci dále vykonávat svoji profesi, pokud se nedostane do druhého kariérového stupně. A v neposlední řadě vyplyne na povrch legislativní úskalí rozporu mezi požadavky vyplývajícími z nového systému a možnostmi, které ředitelům stávající právní předpisy umožňují či neumožňují.

Z dosavadního vývoje kariérového systému je patrné, že kariéra ředitele bude přímo navazovat na kariéru učitele, zřejmě půjde o 3. stupeň kariérového systému učitele, který bude pro nástup do ředitelské funkce nezbytný. Učitel podle tohoto systému odvádí práci ve vysoké kvalitě, která přesahuje běžný standard. Učitel je vnímán jako expert ve svém oboru. Průběžně se zdokonaluje ve svých předmětech, oborových didaktikách, pedagogice, psychologii, speciální pedagogice a v oblasti managementu třídy. Ve své práci dlouhodobě dosahuje prokazatelně výborných výsledků, pozitivně je hodnocen vedením školy, žáky i jejich rodiči. Je respektovaným rádce a pomocníkem svým kolegům ve škole, předává jim své zkušenosti. Přispívá tak aktivně k růstu kvality v rámci své školy. Jeho práce pro školu je díky jeho kvalitám velmi obtížně nahraditelná. Je pedagogickým lídrem školy.

V souladu s tradicí a dosavadním vývojem si neumíme představit, že by ředitel školy neměl mít pedagogickou praxi a přímou vyučovací povinnost (Trojan, 2014). Nejsou sice ojedinělé hlasy, které preferují manažerský pohled (zejména ve středním školství zní podobné argumenty logicky, školy jsou často velké a nabízí se možnost vstupu ředitele školy do funkce z firemní praxe), však podobně laděné úvahy nejsou dnes na pořadu dne a jistě dlouho nebudou.

Lze říci, že jak pedagogičtí pracovníci, tak i samotní ředitelé jsou srozuměni s faktem zavádění kariérového systému, jejich očekávání jsou vysoká. Dokáží reflektovat situaci a vyjádřit obavy vyplývající z dosavadního vývoje systému. Domníváme se, že s těmito názory by mělo být vážně počítáno a pracováno. Implementace nového, dosud ovšem pouze navrhovaného kariérového systému ředitelů škol bude mít svoje úskalí a slabá místa, která je nutné identifikovat a edukačně se připravit na jejich nápravu.

4.3.2 Ředitel školy – lídr edukačního procesu

Ředitel školy se musí stát skutečným lídrem pedagogického procesu. Bude muset dojít k takovým opatřením, která „*uvolní ruce*“, přinesou potřebnou míru podpory, popř. některé dosavadní činnosti ředitele školy přenesou na jiné osoby či instituce, zřejmě i za cenu snížení dosavadní vysoké míry autonomie. Kariérový systém má svoji logiku pro nové ředitele, zde se očekává vysoká míra podpory a přijetí. Implementace se ovšem neobejde bez přechodného období, stanovení kritérií pro zařazení stávajících ředitelů do odpovídajících stupňů, popř. stanovení doby, během níž budou moci některé podmínky splnit.

Ředitel školy ovšem potřebuje i vysokou úroveň podpory, aby zvládl zvyšující se nároky na jeho práci. Bude to právě on, na jehož bedrech bude ležet implementační proces a který bude za tento proces přímo odpovědný. Z tohoto důvodu je žádoucí, aby byla nastavena jasná, srozumitelná, přesná a akceptovatelná pravidla pro jednotlivé stupně, stejně jako je nezbytné zajistit systém cílené podpory pedagogických pracovníků ve všech etapách kariéry.

4.4 Kompetenční rámec středních škol ve vztahu k externím zájmovým stranám

Pavel Vyleťal

Proces „*Lifelong learning*“ je nezbytnou součástí moderního konceptu rozvoje každé současné organizace, včetně institucí středních škol, které se postupně mění v centra celoživotního učení (vzdělávání) (Vyleťal, ml. a Vyleťal, st., 2013a). Jedná se o aktuální potřebu doby, v níž dochází k neustálému zvyšování nároků a požadavků na kvalitu výchovně-vzdělávacího (edukačního) procesu, který by měl naplňovat současná očekávání ve vztahu ke globálnímu trhu práce a dalším společensko-hospodářským výzvám současnosti, s přesahem do budoucnosti.

4.4.1 Roviny zájmových stran k organizaci střední školy

Strategický management jednotlivých školských institucí musí, v nastíněných souvislostech, aktivně reagovat na vznikající požadavky. V důsledku uvedeného se zamýšlí nad organizačně kvalitativními procesy kompetenčně formujících změn, vedoucích k efektivnějším a konkurenceschopnějším způsobům chování u všech zájmových stran, tzv. „*stakeholders*“, uvnitř (tj. u pedagogických a nepedagogických zaměstnanců, školského managementu, žáků atd.) i vně organizace (tj. u sociálních partnerů). Z hlediska vlastní organizace „*iniciující před-nastíněnou změnu*“ se jedná o dvě roviny ve vnímání zájmových stran (Tabulka 4.2). První rovinou (neboli organizační rovinou) jsou účastné interní a externí zájmové strany v bipolárním vztahu k organizaci iniciující změnu, druhou rovinou (neboli subjektovou rovinou) jsou jednotliví aktéři „*mající vliv na chod škol*“, a „*odběratelé*“ (Matějů, 2007, s. 1).

Tabulka 4.2. Roviny „*stakeholders*“ k organizaci střední školy „*iniciující změnu*“ (obecně vztahová síť středních škol)

Roviny „ <i>stakeholders</i> “	Interní (uvnitř)	Externí (vně) *
Mající vliv na chod škol	školský management, rada školy, pedagogičtí a nepedagogičtí pracovníci	příslušné státní instituce a orgány (např. MŠMT ČR, Hospodářská komora ČR, Česká školní inspekce, úřady práce, regionální samospráva a další), zaměstnavatelé (malé, střední a velké podniky), profesní asociace a sdružení, cechy, místní instituce, spolek rodičů atd.
Odběratelé	žáci, profesně či zájmově se profilující jednotlivci, nebo skupiny	firmy využívající výsledků odborné činnosti, v podobném smyslu výzkumné instituce, vyšší odborné školy, vysoké školy atd.

Legenda: * hvězdička označuje sociální partnery střední školy (Matějů, 2007 a Chvátalová, 2012 – upraveno)

Z předcházejícího textu vyplývá, že je nutné, aby všechny subjekty (organizační jednotky), zastupující jednotlivé zájmové strany, spoluúčastníci se na rozvoji, řízení a chodu (včetně interních a externích odběratelů) středních škol, byly neustále pod interakčně edukačním drobnohledem top-managementu, který by měl plánovat, utvářet a rozvíjet v zájmu organizace jejich kompetenční profil (tj. osobnostní předpoklady a způsobilostní rámec), v souladu se zastávanou vnitřní či vnější činností k organizaci, nebo v jejím poli působnosti.

V naznačené rovině rozvoje organizace se vrcholový management instituce školy, po smyslu „*Total Quality Managementu*“, musí vyrovnat s problémem harmonického vyvážení oblastí vlastních zájmů školy (tj. nastavením vlastního kompetenčního rámce organizace s důrazem na vnitřní potřeby a strukturu) s požadavky osobnostními a profesními u subjektů zastupující „*stakeholders*“ v prostoru terénu organizace.

Cílem autora podkapitoly je vytvořit – Model procesů realizace změny kompetenčního rámce u externích „*stakeholders*“ na základě interakčně edukačního působení (model), který by se mohl stát možným koncepčním řešením pro strategický management organizací středních škol.

4.4.2 Kompetenční rámec organizace

Kompetenční rámec organizace obecně představuje směr, kladoucí důraz na utváření kompetentnosti u všech subjektů zastupující „*stakeholders*“. S ohledem ke zmíněnému se stávají, mimo jiné, důležitými tématy strategického managementu škol:

- „*hledání*“ optimálního nastavení poměru mezi požadavky organizace iniciující změnu a kompetenčním rámcem u externích „*stakeholders*“, ve vztahu k vlastnímu sebeuspokojení všech aktérů po smyslu – prvku (jednotlivců), části (týmů), celku (organizací), kteří jsou ve zmíněném procesu účastni;
- „*nastavení*“ edukačně-interakčního modelu, který očekávanou změnu z pohledu zosobněných kompetencí u jednotlivých subjektů zastupující externí „*stakeholders*“ pomůže realizovat.

4.4.3 Kompetenční profil externích „*stakeholders*“

Vrcholný management každé organizace iniciující změnu má ve svých možnostech nastavení kompetenčního profilu u jednotlivých subjektů zastupujících externí „*stakeholders*“, s ohledem na svá individuální očekávání, potřeby organizace a prognózy oboru či odvětví. Rozsah kompetenčního portfolia by měl být svým výčtem souboru kompetencí maximální, tzn., měl by zahrnovat celé spektrum jak klíčových, tak i profesních kompetencí, jejichž složení by mělo být obohacujícím a prorůstovým elementem po smyslu nastíněných rovin z pohledu jejich využívání v rámci předem vydefinovaného vztahu k organizaci.

V uvedeném kontextu je v první řadě vhodné se zamyslet nad podchycením těch klíčových a profesních kompetencí, jež má subjekt již zosobněné (vžité), kdy budeme dále podporovat ty kompetence, které odpovídají záměrům strategie rozvoje organizace iniciující změnu.

Následně je nutné se u subjektů zastupující externí „*stakeholders*“ zaměřit na spektrum tzv. specifických kompetencí, aneb „*pro-organizační kompetence*“:

- kompetence k sociálnímu partnerství;

- kompetence týkající se způsobů jednání a komunikace se školským managementem, zaměstnanci školy, praktikanty a absolventy středních škol;
- kompetence organizačně technického charakteru (např. po smyslu rozvíjet schopnost předkládat svá profesní očekávání a potřeby tak, aby byly srozumitelné a uchopitelné pro management školy, potažmo pro všechny realizující se na vlastním procesu „změny“);
- kompetence přenosu profesní odbornosti (praxe) do výchovně-vzdělávacího procesu, tj. do školských vzdělávacích programů a obsahů jednotlivých odborných předmětů;
- kompetence k sebereflexi a autoevaluaci k vytknutým cílovým záměrům.

Nastíněné pojetí kompetenčního portfolia je z pohledu subjektů zastupující externí „stakeholders“ významným prostředkem individuální identifikace a autoevaluace vedoucí k určitému sebeobrazu, toho, co by měli naplňovat, s čím se ztotožnit a k čemu směřovat. Smékal (2008 in Kolář a Lazarová, ed., 2008 in Vyleťal, 2013b) zastává názor v rámci své „charismatické teorie“, že podmínkou úspěchu kompetenčně kvalifikovaných „subjektů“, je být obdařen jistými vyhraněnými kompetencemi (tj. určitým kompetenčním portfoliem), které nemá každý a které odlišují ty, kteří jich nabyli od těch druhých.

Neméně důležitým hlediskem, než naznačená kvantita z pohledu klíčových, profesních a vydefinovaných specifických kompetencí, je zejména jejich kvalitativní obsah, zaměřený na co nejvyšší úroveň rozvinutí daných kompetencí.

Výsledkem jejich dosažení je budoucí nadhodnota u subjektů zastupující externí „stakeholders“ v organizačně osobnostní dimenzi, charakterizovaná jako plná „Kompetentnost k pracovním činnostem a aktivitám“, kterou definujeme na základech:

- umění užívat přenositelné zkušenosti z minulé praxe (jako např. z minulého zaměstnání, tak i z poslední vykonávané činnosti uvnitř organizace) a adekvátně je zařazovat do aktivit současných - dnes a tady;
- prokazatelných úspěchů v profesionálním vývoji v oblasti zaměření organizace (docílené na předcházejícím pracovišti, nebo v současném zařazení organizace);
- dosažení základních technických, behaviorálních a kontextových kompetencí;
- motivace a pozitivního přístupu k zapojení se do procesu inovací a organizačních změn;
- odpovědnosti za rozhodnutí a výsledky své pracovní činnosti;
- kladného vztahu k celoživotnímu vzdělávání (učení).

Dále pak charakterizovaná jako „Kompetentnost k učení se pro organizaci“, kterou definujeme na základech:

- motivace a kladného přístupu k dalšímu celoživotnímu učení se;
- adekvátního zacházení s explicitní dimenzí znalosti/znalostí (umění zachytit/vyjádřit, přenést/předat informaci, kombinovat je mezi sebou a vytvářet novou znalost) (Mládková, 2008);
- schopnosti sdílet tacitní dimenzi znalosti/znalostí (Tamtáž, 2008);
- chtění stále se zlepšovat a rozvíjet se;
- otevřenosti novým edukačním cílům organizace (svázanou s nastavováním nového kompetenčního rámce organizace).

Důležitým předpokladem strategického managementu vlastní organizace iniciující změnu k vytykaným subjektům zastupující externí „stakeholders“, patří plánování představeného kompetenčního mixu (utvářející kompetenční profil, potažmo kompetentnost subjektů) a nalezení toho správného kompetenčního přístupu organizace směrem k jednotlivým subjektům zájmu.

4.4.4 Kompetenční přístup organizace

Z předcházejícího textu vyplývá, že je možné rozdělit základní kompetenční přístupy organizace iniciující změnu k subjektům zastupující externí „stakeholders“ na tři podskupiny:

1. od subjektu-organizace k subjektu-prvku ...jednotlivci (S-O»S-J);
2. od subjektu-organizace k subjektu-části ...týmu (S-O»S-T);
3. od subjektu-organizace k subjektu-celku ...organizaci (S-O»S-O).

Představená obecná klasifikace nastiňuje hlavní směry edukačně kompetenčního působení k jednotlivým organizačním jednotkám zastupující externí „stakeholders“, identifikovaným na úrovních prvek (jednotlivec), část (tým), celek (organizace). Vždy se jedná o interakční zpětnovazebný proces vyjmenovaných subjektů a zástupců organizace iniciující změnu.

Jedním z možných náhledů na problematiku kompetenčního přístupu organizace iniciující změnu, sloužící k vyprofilování obsahu spektra kompetencí u před-naznačených subjektů zastupující externí „stakeholders“ (Tabulka 4.2), může být „*Pozičně-kompetenční profilace*“ subjektů zastupující externí „stakeholders“ (Tabulka 4.3), vymezující charakteristiku jednotlivých úrovní hladiny požadavků na kompetenční profil daného subjektu, ve vztahu k požadovaným potřebám v rámci pole působnosti organizace iniciující změnu a zařazení v organizační struktuře kmenové organizace.

Tabulka 4.3. *Pozičně-kompetenční profilace subjektů zastupující externí „stakeholders“*

Úrovně náročnosti	Pozice v organizační struktuře	Obecná charakteristika kompetencí utvářející kompetenční profil u subjektu zastupujícího externí zájmovou stranu
Stupeň 1	pomocný personál, nižší pracovní pozice	Kompetence pro běžné pracovní činnosti: velmi nízká úroveň.
Stupeň 2	odborní pracovníci	Kompetence v rozsahu rozmanitosti pracovních aktivit a činností prováděných v různých úzkých souvislostech a vztazích.
Stupeň 3	střední management	Kompetence v širokém komplexním rozsahu rozmanitosti pracovních aktivit a činností.
Stupeň 4	odbornostní experti, řídicí pracovníci, TOP management	Kompetence, které zahrnují použití řady specifických, odborných přístupů, včetně významné odpovědnosti za práci druhých a přidělování prostředků.

Zdroj: Kazaure (2013 – upraveno)

V pozičně-kompetenční profilaci obecně, jde o popis palety kompetencí k zastávané pracovní pozici ke každému ze subjektů zastupující externí „stakeholders“, nastavenou strategickým managementem organizace iniciující změnu, ve vztahu k předpokládaným změnám ve struktuře vlastní organizace a individuálně-způsobilostním předpokladům samotného jednotlivce, týmu, celku v kmenové organizaci.

V hlubším náhledu obsahuje, dle Buňky a kol. (2011, s. 6), spektrum „*typických aspektů výkonu práce (obecnou charakteristiku, příklady prací atd.) a dále požadavky na jejího vykonavatele (zdravotní, kvalifikační, osobnostní,*“ pro-organizační a jiné). Naznačené osobnostní a způsobilostní vlastnosti jednotlivých organizačních jednotek jsou podrobně rozpracovány v strategické dokumentaci (záměru) organizace iniciující změnu.

4.4.5 Předpoklady interakčně edukačního působení organizace iniciující změnu k externím subjektům „*stakeholders*“

Identifikace požadovaných (očekávaných) klíčových, profesních a tzv. specifických pro-organizačních kompetencí utvářející kompetenční profil jednotlivých organizačních jednotek je základním předpokladem pro tvorbu edukačních (výchovně vzdělávacích) programů. Jejich obsah je spoluovlivňován a přizpůsobován strategickým oblastem zájmu organizace iniciující změnu, tj. jejím společenským, technologickým, oborovým, inovačním, restrukturalizačním a dalším změnám.

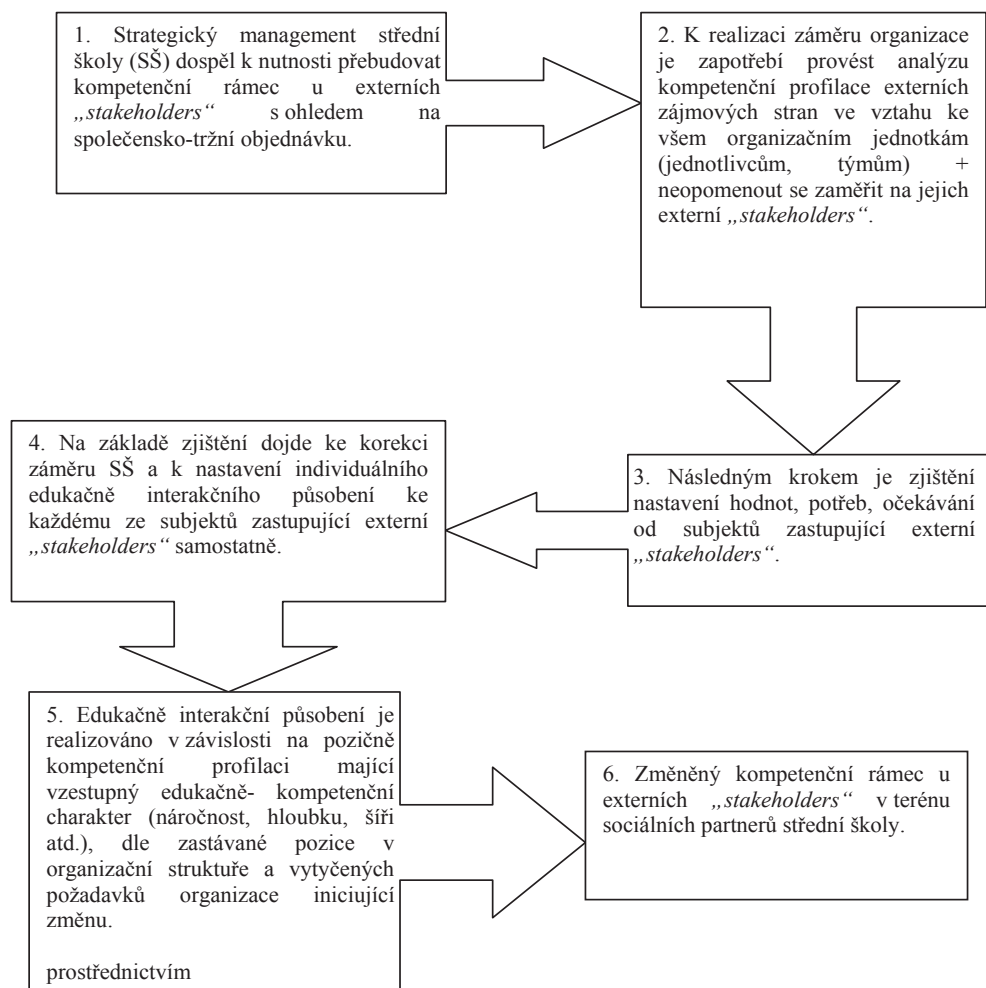
Navazujícím předpokladem, v závislosti k uvedenému, je integrovaný průběh profilových edukačních aktivit v kontextu kultury organizace a v individuálních možnostech subjektu zastupující externí „*stakeholders*“. Nastíněný proces se dotýká všech zainteresovaných subjektů v organizaci/k organizaci, kteří mají ať již přímý či nepřímý vliv na její pozitivní vývoj ve všech jejích oblastech zájmu.

4.4.6 Model procesu realizace změny kompetenčního rámce u externích „*stakeholders*“ na základě interakčně edukačního působení

Za realizaci (tj. vybudování a další rozvoj) kompetenčního rámce u organizace iniciující změnu, má po smyslu „*Total Quality Managementu*“, odpovědnost strategický management organizace (školy). Jehož dominantním úkolem je, v rámci uvedeného procesu „*změny*“, mimo jiné, přenastavit přes kompetenční profily jednotlivých organizačních jednotek, kompetenční rámec u všech externích „*stakeholders*“ s tendencí vybudovat soudržný prostor, v tzv. pro-organizačním duchu. Nastíněná myšlenka znamená vytvoření takového zázemí pro reciproční mezisubjektovou kooperaci v rámci vztahové sítě sociálních partnerů středních škol, která bude aktivem pro všechny účastné aktéry.

Podmínky procesu „*změny*“:

- Pro nastavení vyváženého kompetenčního rámce u externích „*stakeholders*“, je důležitý „*soulad*“ dotýkající se zejména hodnotové orientace a strategických cílů (potřeb) kmenové organizace s organizací iniciující změnu.
- Samotný proces představené změny je realizován za předpokladu „*zdravě*“ (celistvě/ celoživotně) nastaveného strategicko-kompetenčního postoje organizace (iniciující změnu) k jednotlivým subjektům zastupující externí „*stakeholders*“.
- Naznačený edukační proces probíhá za předpokladu „*soustavného působení*“ na organizační jednotky zastupující externí „*stakeholders*“, dle jejich individuálních možností, v závislosti na pozičně-kompetenční profilaci v kmenových organizacích a požadavcích organizace iniciující změnu.
- V závěru edukačních aktivit iniciátoři změny provádí „*procesuální diagnostiku*“, tj. zhodnocení účinnosti a efektivnosti nastíněného procesu směrem k cílovým očekáváním vlastní organizace a účastným organizačním jednotkám zastupující „*stakeholders*“ v kontextu kompetenčních přístupů, metod a technik, kterými byl interakčně-edukační program realizován ve vztahu k vynaloženému času a úsilí všech aktérů, plus nákladů s nimi souvisejících.



Obrázek 4.3. Model procesů realizace změny kompetenčního rámce u externích „stakeholders“ na základě interakčně-edukačního působení

Zdroj: Vlastní

Představená konstrukce (Obrázek 4.3) pomůže organizaci iniciující změnu (střední škole) přenastavit u externích zájmových stran kompetenční rámec a současně zvýší u jednotlivých subjektů zastupující externí „stakeholders“ způsobilost účelně (i účelově) a odpovídajícím způsobem se adaptovat na danou iniciovanou změnu, v souvislosti s ní interaktivně komunikovat, kvalitně pracovat a celoživotně se rozvíjet.

4.4.7 Pro-organizační vzdělávání – předpoklad realizace „změny“

Čím širší je vztahová síť (čím více je zájmových stran) v závislosti na terénu organizace střední školy, potom je a bude složitější i systém vlastní realizace takového interakčně-edukačního procesu. Z uvedeného textu vyplývá, že velmi důležitým atributem u každé

organizace iniciující změnu, v přítomnosti a zejména pro budoucnost: Je budování takového kompetenčního rámce u externích „*stakeholders*“, který bude přístupný celospolečenským a hospodářským přechodům a jehož kompetenční profilace bude soudržná se strategickými záměry organizace iniciující změnu.

Rozvoj kompetenčních rámců u externích „*stakeholders*“ středních škol iniciujících změnu, je nejenom prostředkem organizačně-osobnostního vývoje jednotlivců (týmů, celků), ale i důležitým faktorem, který ovlivňuje vnitřní a vnější organizační procesy, přesahující mez dosažení kompetencí účastními aktéry, např.: rozměr intelektuálního kapitálu organizace, kulturu organizace či pro inovační a změnám přístupné organizačně-sociální klima atd.

Závěr

Systém „dalšího vzdělávání“ je nezbytnou součástí moderního konceptu „Celoživotního vzdělávání (učení)“.

V komplementárním vztahu k vyobrazenému, směřovali svými dílčími specifickými tématy (v rámci jednotlivých podkapitol) všichni představení autoři. Každý, ze svého ryze odborně-osobnostně-individuálního nadhledu, se dotkl celé řady nejrozumnějších mezí vnímání problematiky teorie a praxe dalšího vzdělávání (učení).

Autorskému kolektivu „Kapitoly 4“ se povedlo naznačit mnohá úskalí, hranice a možnosti výše pojmenované oblasti zkoumání.

Nejvyšším oceněním, nám bude, pokud postoupená témata („jednotlivé konstrukce vidění okruhu zájmu dalšího vzdělávání“) se stanou jedním z kamínků do mozaiky potencionálních badatelů, kteří se z našich „aktiv“ obecně poučí, či jich upotřebí ve svůj prospěch, ve sféře vlastních výzkumů, či jen jako impulzu, pro vlastní skok do zkoumání a tvorby vlastních „konstrukcí/modelů“.

Odborné texty a jejich závěry předkládáme vědecké obci a široké veřejnosti k posouzení a dalšímu odbornému využití.

Použitá literatura

- BERDYCHOVÁ, Jana. *Tělesná výchova pro studující učitelství základní školy: 1. stupeň: Učební text*. Praha: SPN, 1978, 231 s.
- BITTEROVÁ, Miriam, Alena HAŠKOVÁ a Mária PISOŇOVÁ. *Otázky koncepcie prípravy riadiacich zamestnancov škol*. Nitra : PdF UKF, 2011. ISBN 978-80-558-0001-1.
- BUNC, Václav. Dětská obezita – příčiny a následky. In: FIALOVÁ, Dana. *Kinotropologické dny MUDr. V. Souška*. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, 2014, s. 18–28. ISBN 978-80-7435-385-7.
- BUNKA, Martin, a kol. *Sada minimálních kompetenčních profilů pro pozice v nestátních neziskových organizacích v oblasti práce s dětmi a mládeží* [online]. 2012 [cit. 2014-06-12]. Dostupný z: <http://userfiles.nidm.cz/file/KPZ/KA6-UNV/unv-web-sada-minimalnich-kompetecnich-profilu.pdf>
- ČECHOVSKÁ, Irena a kol. Povědomí uchazečů o studium na FTVS UK o pohybové gramotnosti. *Česká kinantropologie*. 2011, roč. 15, č. 3, s. 47-54.
- DOLEŽALOVÁ, Gabriela a Jiří Vojtěch. *Potřeby zaměstnavatelů a připravenost absolventů škol – šetření v sekundárním sektoru* [online]. 2013 [cit. 2014-06-12]. Dostupný z: http://www.nuv.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/SEK_Potreby_zamestnavatele_2012_pro_www_final.pdf
- DOVALIL, Josef a kol. *Výkon a trénink ve sportu*. Praha: Olympia, 2005, 332 s. ISBN 80-7033-928-4.
- ENSSEE [on line]. Cologne: German Sport University Cologne, 2012 [cit. 2014-7-7]. Dostupné z: <http://www.enssee.eu/ENSSEE>
- HOLČÍK, Jan. *Zdraví 21. Výklad základních pojmů. Úvod do evropské zdravotní strategie Zdraví pro všechny v 21. století*. Praha: Ministerstvo zdravotnictví ČR, 2004.
- CHVÁTALOVÁ, Lenka, a kol. *Sociální partnerství očima zaměstnavatelů – Sborník příkladů dobré praxe*. Praha: NÚV, 2012, 56 s. ISBN 978-80-87063-81-1.
- ICCE [on line]. Leeds: International Council for Coaching Excellence, 2014 [cit. 2014-7-7]. Dostupné z: <http://www.icce.ws>
- KAZAURE, M., A. *Competency profile in skills acquisition proces: imperatives for sustaining economic growth* [online]. Kaduna: NBTE, 2013, s. 26., 17.09.2013 [cit. 2014-06-12]. Dostupné z: <http://www.itf-nigeria.com/ftp/COMPETENCY.pdf>
- KOTÁSEK, Jiří, a kol. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* (Bílá kniha) [online]. Praha: MŠMT ČR, 2001, 98 s., posl. akt. 01.01.2006 [cit. 2014-06-12]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>
- KOVÁŘ, Karel. Současné trendy ve vzdělávání trenérů. *Česká kinantropologie*. 2011, roč. 15, č. 3, s. 7–15.
- LEITHWOOD, Kenneth, a kol. *Seven strong claims about succesful school leadership*. Nottingham : National College for School Leadership, 2006.

- LHOTKOVÁ, Irena, Václav TROJAN, a Jindřich KITZBERGER. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství. Řízení školy*. Praha: Wolters Kluwer, 2012. ISBN 978-80-7357-899-2.
- LTAD [online]. London: BrianMac Sport Coach, 2014 [cit. 2014-6-11]. Dostupné z: <http://www.brianmac.co.uk/ltad.htm>
- LTAD [online]. Toronto: Canadian Sport Centres, 2011 [cit. 2014-6-11]. Dostupné z: <http://canadiansportforlife.ca/learn-about-canadian-sport-life/ltad-stages>
- MATĚJŮ, Petr. *Hlavní výsledky z průzkumu názorů expertů na české vysoké školství* (Projekt Bílá kniha terciálního vzdělávání) [online]. Praha: MŠMT ČR, 2007, 37 s., 10.10.2007 [cit. 2014-06-12]. Dostupné z: <http://www.google.cz>
- MLÁDKOVÁ, Ludmila. *Dvě dimenze znalosti, explicitní a tacitní* [online]. 2008 [cit. 2014-06-12]. Dostupný z: <http://bpm-tema.blogspot.cz/2008/06/dve-dimenze-znalosti-explicitni-tacitni.html>
- MUŽÍK, Vladislav, Petr VLČEK a Jaroslav VRBAS. Co je skutečným cílem školní tělesné výchovy? In: MATOŠKOVÁ, Petra a Petra PRAVEČKOVÁ. *Fórum pedagogické kinantropologie*. Sborník prací ze semináře „Svatoňova Stráž 11“ pořádaného ve dnech 22 –23.9.2011. Praha: UK FTVS, 2011. ISBN 978-80-86317-88-5.
- Národné športové centrum [on line]. Bratislava: MŠSR, 2011 [cit. 2014-7-7]. Dostupné z: <http://www.sportcenter.sk/stranka/nsc>
- NAUL, Roland. Koncepce školní tělesné výchovy v Evropě. *Česká kinantropologie*. 2003, roč. 7, č. 1, s. 39-53.
- POL, Milan. *Škola v proměnách*. Brno: MU Brno, 2007. 194 s. ISBN 978-80-210-4499-9.
- Přehled odborností v oblasti sportu 2014 [on line]. Praha: MŠMT ČR, 2014 [cit. 2014-7-7]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/sport/prehled-odbornosti-v-oblasti-sportu-1>
- ROBINSON, M. J. Viviane. *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. New Zeland: The University of Auckland, 2007.
- Senát [online]. Praha: Senát, 2014 [cit. 2014-6-11]. Dostupné z: <http://www.senat.cz/zpravodajstvi/>
- SCHRATZ, Michael. *Zlepšování kvality škol ve střední Evropě*. Praha: MŠMT ČR, 2011.
- SVĚTLÍK, J. *Marketingové řízení školy*. 2. akt. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2009, 328 s. ISBN 978-80-7357-494-9.
- ŠIMŮNKOVÁ Iveta, Viléma NOVOTNÁ a Jitka VORÁLKOVÁ. Struktura složek pohybové gramotnosti pro sportovní odvětví moderní gymnastika. *Studia Kinanthropologica*. 2010, roč. 11, č. 2, s. 110–119.
- Trenérská škola [on line]. Praha: UK FTVS, 2014 [cit. 2014-7-7]. Dostupné z: <http://www.ftvs.cuni.cz/verejnost/trenerska-skola/473-trenerska-kola-licence-a.html>
- TROJAN, Václav. Kariérový systém ředitelů škol v ČR. *Pedagogické rozhledy*. 2014, č. 1.

- TURECKIOVÁ, Michaela a Jaroslav VETEŠKA. Význam kvalifikací a kompetencí v profesním vzdělávání dospělých. In: JANÍK, Tomáš a kol. *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. Výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 62-67. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/tureckiovaveteska.pdf>
- VLČEK, Petr a Vladislav MUŽÍK. Soulad mezi projektovaným a realizovaným kurikulem jako faktor kvality vzdělávání v tělesné výchově. *Česká kinantropologie*. 2012, roč. 16, č. 1, s. 31–45.
- Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky z 27. Októbra 2008* [on line]. Bratislava: MŠSR, 2008 [cit. 2014-6-24]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/863-sk/vyhlasaky/>
- VYLEŤAL, Pavel, ml. a Pavel VYLEŤAL, st. Vztah formálního a neformálního učení v rámci Strategie vzdělávání 2020 v kontextu (nejen) středního odborného školství. In: DANIELOVÁ, Lenka a kol. *Celoživotní učení v podmínkách středních a vysokých škol*. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2013a, s. 110-120. ISBN 978-80-7375-918-6.
- VYLEŤAL, Pavel. Současná výchova - vzdělávání (edukace) (ne)pedagogických pracovníků volnočasových aktivit v kontextu sociálních proměn. In: DANIELOVÁ, Lenka a kol. *Vybrané trendy celoživotního učení v České republice a dalších státech Evropské unie*. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2013b, s. 212-218. ISBN 978-80-7375-883-7 (CD-ROM).
- Zákon o Vysokých školách* [on line]. Praha: Vláda ČR, 1999 [cit. 2013-5-30]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/uplne-zneni-zakona-c-111-1998-sb-o-vysokych-skolach-text-se-zpracovanymi-novelami>
- Živnostenský zákon* [on line]. Praha: Vláda ČR, 2000 [cit. 2013-5-30]. Dostupné z: http://www.sujb.cz/fileadmin/sujb/docs/legislativa/zakony/Z249_2000Sb.pdf

Tabulky a obrázky

Tabulky

Tabulka 4.1. Trenérské kvalifikace

Tabulka 4.2. Roviny „stakeholders“ k organizaci střední školy „iniciující změnu“
(obecně vztahová síť středních škol)

Tabulka 4.3. Pozičně-kompetenční profilace subjektů zastupující externí „stakeholders“

Obrázky

Obrázek 4.1. Graf procentuálního nárůstu nadváhy a obezity u dětí

Obrázek 4.2. Schéma systému ovlivňování provádění pohybových aktivit v různých věkových obdobích

Obrázek 4.3. Model procesů realizace změny kompetenčního rámce u externích „stakeholders“
na základě interakčně-edukačního působení

Kapitola 5

SENIORSKÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Lucie Smékalová

Markéta Šauerová

Naděžda Špatenková

Mojmír Vážanský

ÚVOD

V této kapitole je objektem našeho zájmu senior, a to jako osoba, která je vzdělávána. Zaměříme se na dvě související oblasti: na lektora seniorského vzdělávání a na mezigenerační vzdělávání jako na jednu z oblastí, která může posílit kvalitu života seniora.

Demografické prognózy upozorňují, že v roce 2050 ve střední Evropě bude mít každý třetí občan více než šedesát let (www.un.org). Zmíněný fenomén stárnoucí společnosti se však již aktuálně může označit za novinku v dějinách lidstva. Stoupající naděje plnohodnotného života znamená výsledek pokroku vědy a medicíny, zvyšujícího se životního standardu a zlepšené kvality potravin. Revize poměru ke stáří představuje nové životní období, které lze sebevědomě, aktivně a vitálně prožít.

Poučený senior se právem obává dopadů občasněho ohlédnutí do minulosti s jistotou, že míra „vnitřní svobody vůči vzpomínkám rozhoduje o tom, jak dalece je život člověka plodný a tvůrčí“ (Foerster, 1943, s. 84). Dřívější události zkoumá s vědomím, že zpracované zkušenosti se přetvářejí v nový výkon, jiný přístup, nový smysl, odlišný pohled. Také se při zastávkách na pouti životem zamýšlí nad ohromnou silou a průbojností energického slova, pomyslného mostu k setkávání lidí, záměrně uvažuje o zrodu živého slova v srdci a jeho výsledku, dokonalém spojení myšlenky a citu.

Člověk v jakékoli etapě života roste „se svými velkými cíli“ (Foerster, 1943, s. 209). Stanovené cíle i konkrétní předsevzetí plodí sílu a úkoly vyvolávají vlastnosti potřebné k jejich splnění. Na celoživotní úkol osoby rozmanitého věku a poučeného seniora zvláště, jak správně žít, poukazují následující povinnosti: naplňovat přítomnost permanentní činností a dobrou vůlí vhodně řešit veškeré životní otázky, učit se z vlastních chyb a poznat smysl okolního dění. Pravidlo denního kontaktu s ostatními, blízkými i neznámými, doplňuje trojice úkolů: tvořivý postoj k lidem a věcem, úsilí o harmonii, vědomí krásna, pravdy a dobra.

Pro doplnění postoje k sobě samému je však třeba naléhavě upozornit na význam vnitřního stavu, který působí jako magnet. Každého člověka totiž zvedá k výšinám i stahuje do hlubin, někdy ho ovlivňuje „vědomí pouliční kočky“ (Marden, 1937, s. 49), úmyslné, záměrné myšlenkové znehodnocování lidí v podřízeném stavu jako převládající šablony životního postoje (četný u osob na okraji společnosti, životních i asociálních ztroskotanců, na změny nepřipravených seniorů aj.). Subjektivně pocíťované uvědomění sebe sama, privátní ocenění duchovním zrakem představuje obraz svého já, přehlednou vizitku představ o sobě, soukromých plánech, zdraví, činech, úspěších, štěstí. Svěže posilovaný a pevně ukotvený dojem o vlastních schopnostech k vykonání činů, dosahování úspěchů a pomyslného štěstí přispěje k naplnění, stane se skutečností. Obecně se doporučuje posilování sebeúcty, spravedlnosti, poctivosti, pravdy a čestnosti jako nejmocnějších spojenců, opravdového bohatství života. Současně se apeluje na hrozbu slabosti nesouhlasu (na rozdíl od síly souhlasu), existenci svědomí s výčitkami celoživotního vnitřního zpravodaje o správnosti zvolené cesty nebo o volbě falešného směru. Nedostatek až absence sebeúcty, zřejmě představující úhelný kámen charakteru a lidství, znamená ztrátu nejlepšího druhá, osudnou pro dosažení opravdového úspěchu a slast pravého štěstí.

Ve vyšším věku se mohou projevit důsledky náhlých životních zvratů v minulosti. Jelikož každá životní zátěž ovlivňuje uspokojení lidských potřeb, spouští organismus

člověka obranný mechanismus, kde významnou roli hraje citové prožívání. V souvislosti se zátěžovou situací Burelová (2009, s. 16–17), s odkazem na Klevetovou a Dlabalovou (2008, s. 71–73), včetně Boyden-Pesso, Pesso a Vrtbovské (2009) připomíná celistvý model vývojových životních potřeb: a/ potřeba místa zahrnuje potřebu jedince zaujmout své místo v životě. Starší člověk má za každých podmínek (s přibývajícím věkem a ztrátou blízkých) přirozený požadavek vytvoření a naplnění iluze domova. Uvedené nutkání úzce souvisí s rituálem pozdravení a bezvýhradným přijetím daného jedince v rámci lidského společenství. a/ Motivuje ho ke zvýšenému úsilí o odpovídající zařazení mezi ostatní věkově blízké i ostatní; b/ potřeba bezpečí a ochrany, která mimo jiné seniorovi umožňuje být sám sebou, svéprávnou osobností a doufat, že mu v případě potřeby někdo nabídne odpovídající pomoc; c/ potřeba podpory, která člověka nejen povzbuzuje, ale současně mu dovoluje odhalit a vyslovit i latentní přání. Ve stáří se především jedná o podporu tělesnou, citovou, finanční i společenskou; d/ potřeba výživy a péče znamená kromě přijímání potravy zajištění dostatku stimulů pro život, zejména adekvátní péči, přiměřenou něhu a žádoucí informace, kterým starý člověk bude v závislosti na sociálním, racionálním, zdravotním stavu rozumět; e/ potřeba hranic koreluje s instinktivní touhou člověka být „limitovaný“. Ve vyšším věku senior stále potřebuje opakovaně poznávat a objevovat meze subjektivních možností – co umí a smí, co vůbec dokáže, co ještě vydrží, co je schopný změnit. Opakování nových postupů mu pak přinese reference o hladině důvěry ve vlastní schopnosti, korekci pocitu vyrovnanosti a spokojenosti. Pro některé speciální činnosti pak potřebuje ponechat větší časový limit na jejich plné uspokojení.

Po krátkém úvodním slovu se podíváme na konkrétné témata spojená se vzděláváním seniorů, a to osoba lektora a mezigenerační učení.

Mojmír Vážanský

5.1 Seniorské vzdělávání a kompetenční model lektora

Naděžda Špatenková, Lucie Smékalová

Vzdělávání seniorů se v kontextu demografického stárnutí populace stává velmi aktuálním tématem. Představuje ale tato problematika pro lektory dostatečnou výzvu? Jsou lektori na vzdělávání seniorů adekvátně připraveni? Dokáží lektori akcentovat a akceptovat specifika vzdělávání seniorů? Mají kompetence k tomu, aby dokázali seniory efektivně vzdělávat? A jak by měl vůbec vypadat kompetenční model vzdělavatele seniorů? Na tyto a další související otázky se pokusíme společně hledat (a nalézt) odpovědi.

5.1.1 Vzdělávání seniorů jako společenský apel

Stárnutí populace představuje významný demografický trend. Také empirická data z výzkumu *Advocacies for frailand and incompetent elderly in Europe* (Ivanová a kol., 2009, s. 19–20) poukazují na to, že podíl osob 65+ a 80+ na obyvatelstvu celkem se stále zvyšuje, přičemž početnější zůstává seniorská skupina 65+ (což je nejvyšší podíl osob 65+ od roku 1945). Značně se zvyšuje i rozdíl mezi muži a ženami ve prospěch žen (v kategorii 75+ o dvojnásobek, v kategorii 80+ o trojnásobek), což je mj. důležitá informace jak pro koncepci edukačních obsahů (výběr relevantních témat) a procesu (volba vhodných didaktických strategií), tak pro předpověď poptávky po vzdělávacích aktivitách ze strany seniorů.

V důsledku demografického vývoje vzrůstají nároky nejen na důchodové zabezpečení, zdravotní a jiné služby, ale i na vytváření příležitostí pro společenské a kulturní vyžití seniorů (Kalibová, Pavlík, Vodáková, 2009, s. 37). V souladu se stárnutím populace a apelem na kvalitu života seniorů ve společnosti tak představuje vzdělávání seniorů do jisté míry společenskou objednávku a reflexi společenské potřeby. Vzdělávání představuje důležitý faktor sloužící k udržení kvality života ve vyšším věku, protože dochází k mobilizaci intelektových a kognitivních funkcí upevňujících fyzické i duševní zdraví, což vede k životní spokojenosti (Špatenková, 2013).

Základní premisou vzdělávání seniorů je fakt, že člověk je schopný se učit ve všech životních etapách včetně stáří. Vzdělávání v pozdních fázích ontogeneze má ale oproti vzdělávání v předchozích fázích životního běhu určitá specifika a sleduje jiné cíle. Stežejní cíle vzdělávání seniorů spatřují Petřková a Čornaničová (2004, s. 64) především v kultivaci života seniorů a jeho obohacování; pochopení vývojových úkolů této životní fáze a usnadnění adaptace na změněný způsob života; udržování tělesné i duševní aktivity i ve vyšším věku a v pomoci seniorům při orientaci v dnešním rychle se měnícím světě. Na seniory také není vyvíjen tlak na získání kvalifikace, ani na její zvyšování.

Vzdělávání v seniorském období je činnost dobrovolná a její účastníci si sami a svobodně volí formu a obsahové zaměření vzdělávání. To zvyšuje nároky nejen na dostatečně širokou nabídku vzdělávacích aktivit pro seniory, ale především na jejich

kvalitní a pečlivou realizaci. Senioři se vzdělávají, protože chtějí, nikoliv proto, že musí. Je nezbytné, aby je vzdělávání bavilo a dostatečně saturovalo jejich potřeby, protože jinak nejsou motivováni k tomu, aby ve vzdělávacím procesu setrvali a případně vyhledali jiné (resp. další) vzdělávací příležitosti. Seniorské vzdělávání má podle Šeráka (2009, s. 183) mnohé společné znaky se zájmovým vzděláváním (dobrovolnost, orientace na volný čas, uspokojení individuálních, zpravidla neutilitárních potřeb), zároveň se ale určitými typickými vlastnostmi (motivy, cíle, dramaturgie) od zájmového vzdělávání odlišuje, a to především výhradním zaměřením na osoby postproduktivního věku.

5.1.2 Senior jako účastník vzdělávání

Přestože „senior“ patří k velmi frekventovaným pojmům, jeho jednoznačné vymezení je velmi komplikované. Obvykle je používán jako synonymum pro stáří, resp. staré osoby. Za počátek stáří je dnes považován věk 65+, o vlastním stáří se pak hovoří od věku 75+. Vzdělávací aktivity zaměřené na seniory (např. univerzity třetího věku) jsou ovšem v praxi uvažovány obvykle již pro kategorii 50+, resp. 55+ (Špatenková, 2013). Takto široké věkové rozpětí znamená značnou heterogenost účastníků vzdělávání. Senioři jako účastníci vzdělávání se vzájemně liší nejen svým věkem, ale také různou úrovní vzdělání, společenským postavením a především fyzickým i psychickým potenciálem. Jediné, co je spojuje, je zpravidla pouze účast na vzdělávací aktivitě.

Specifika vzdělávání seniorů jsou dána především nastupujícími involučními procesy a změnami (a to jak na rovině tělesné, tak i psychické a sociální). Vzdělávání seniorů je podmíněno především percepčními a kognitivními změnami. Langmeier a Krejčířová (2006, s. 204) upozorňují na to, že u seniorů se zhoršuje jednak smyslové vnímání (snižuje se zraková ostrost, zhoršuje se sluch apod.), jednak pozornost a paměť. Také inteligence doznává jistých změn. Klesá tzv. fluidní inteligence (schopnost učit se novým věcem, řešit problémy pod časovým stresem, popř. přecházet z jednoho způsobu myšlení k druhému). Naopak krystalická inteligence vycházející ze zkušeností, které jsou získány spontánním, nebo formálním vzděláváním zůstává relativně zachována, případně se může i mírně zvyšovat.

V důsledku zpomalení tempa kognitivních (poznávacích) procesů může u seniorů docházet i ke kognitivním deficitům. K obecným faktorům, které přispívají ke zpomalování poznávacích procesů, patří: pokles fungování CNS, snížení kapacity pracovní paměti a snížení schopnosti soustředění (Sternberg, 2002, s. 496). Výzkumy kognitivního vývoje identifikují strategie, kterými lze uvedeným kognitivním deficitům čelit. Sternberg (2002, s. 497) v této souvislosti např. uvádí, že pokles fluidní inteligence lze vyrovnat dobře procvičovány a pragmatickými aspekty mentálních funkcí, úpadek zpracování informací sanuje rezervní kapacita paměti při dostatečné motivaci, ztrátu rychlosti zpracování informací je možné kompenzovat pečlivostí a důsledností a zejména odbornými způsoby zpracování informací. Vždy existuje určitá plasticita, tj. modifikovatelnost schopností, která umožňuje zlepšit kognitivní výkonnost.

Kognitivní a další změny ve vyšším věku prohlubují i tzv. bariéry ve vzdělávání, které mohou celý edukační proces výrazně komplikovat. Bariéry jsou typické pro všechny věkové kategorie účastníků vzdělávání, ale cílová skupina seniorů se s nimi v důsledku involučních procesů pravděpodobně nejhůře vyrovnává. V souladu s Petřkovou (2006) můžeme bariéry ve vzdělávání členit na psychologické (nízká motivace ke vzdělávání, strach z nové situace,

obavy ze snížené schopnosti se učit ad.), andragogické (nedostatečné předchozí vědomosti, způsob lektorské práce, osobnost lektora apod.), organizační (finanční, dopravní, časové aj.) a informační (informace o vzdělávacích příležitostech atd.).

Nejen organizátoři, ale především lektori seniorského vzdělávání si musí plně uvědomovat specifika vzdělávání seniorů a implementovat je do praxe. Prvním krokem v tomto ohledu může být např. tvorba kompetenčního modelu lektora ve vzdělávání seniorů. Kromě kompetence *didaktické*, *psychodidaktické*, *psychosociální*, *interpersonální*, *rétorické* a *managerské* lze identifikovat i další kompetence, kterými by měl lektor ve vzdělávání seniorů disponovat. Tvorba a prezentace kompetenčního modelu může otevřít diskusi o stanovení požadavků na kvalifikaci lektora seniorského vzdělávání a zahájit hlubší reflexi uvedené problematiky mezi odbornou veřejností.

5.1.3 Kompetenční model lektora

Klíčovým trendem ve vzdělávání je jeho postupná profesionalizace, což vytváří tlak na rozvoj vzdělávání vzdělavatelů. Jedním z předpokladů takového rozvoje jsou tzv. kompetenční modely, které mimo jiné napomáhají vymezit možnosti kariérového růstu (Janišová, Křivánek, 2013, s. 190). Přesto v oblasti seniorského vzdělávání příprava vzdělavatelů (resp. lektorů) výrazně absentuje. Ve všech stupních institucionalizovaného vzdělávání lektorů (pregraduální vzdělávání, studijní programy v celoživotním vzdělávání na VŠ, další vzdělávání) můžeme identifikovat spíše jen ojedinělé vzdělávací akce, než programy cíleně zaměřené tímto směrem.

Přitom je lektor ve vzdělávání seniorů, jak podotýká Jůva (2001, s. 55), jedním z nejdůležitějších faktorů edukačního procesu, což je navíc umocněno cílovou skupinou vzdělávání, tedy seniory, kteří mají své specifické potřeby a požadavky. Senioři totiž patří k nejnáročnějším posluchačům také proto, že mohou posoudit (a to rádi, často a velmi kriticky) kompetence lektora v celém širokém spektru, např. jeho odborné kompetence, praktické zkušenosti, didaktické dovednosti, komunikační schopnosti atd. (Mužík, 2005, s. 48). Na lektora ve vzdělávání seniorů jsou tedy kladeny relativně vysoké nároky, kterým bychom měli věnovat dostatečnou pozornost. Pro sestavení kompetenčního modelu lektora ve vzdělávání seniorů je nezbytné kromě znalostí specifík seniorského vzdělávání představit také charakteristiku kompetence i kompetenčního modelu, včetně požadavků na samotnou tvorbu kompetenčního modelu.

Kompetence bývá vymezována jako schopnost vykonávat nějakou činnost a dosahovat v ní očekávaného výkonu, tzn., že je založena na schopnostech a dovednostech, osobních vlastnostech a zkušenostech (Urban, 2004, s. 83). Hroník (2007, s. 62–63) představuje kompetence jako „trs znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, který podporuje dosažení cíle... Jsou to pozorovatelné způsoby, pomocí kterých dosahujeme efektivních výkonů”. Všimněme si, že zatímco Urban poukazuje na očekávaný výkon, Hroník akcentuje efektivní výkon. Pro účely našeho příspěvku se přikláníme k charakteristice kompetence, která je založená na excelentním výkonu v kontextu určité role, kterou představují Janišová a Křivánek (2013, s. 189). Ti definují kompetenci jako „klíčové chování potřebné pro excelentní výkon v určité roli, do něhož se promítá znalost, dovednost a postoj či osobnost jedince”. Právě kontext role znamená významný aspekt pro utváření kompetenčního modelu, který má jednoznačně vymezovat potřebnou kvalifikaci na danou pozici lektora.

Uvedená reflexe nás posouvá k charakteristickým znakům kompetence, mezi které podle Vetešky a Tureckiové (2008, s. 31–32) náleží to, že kompetence je: kontextualizovaná (zasazená do určité situace), multidimenzionální (kombinuje různé zdroje s dimenzemi lidského chování), definovaná standardem (je určen soubor výkonových kritérií) a má potenciál na akci a rozvoj (je rozvíjena v kontinuálních a celoživotních procesech vzdělávání a učení). Všechny uvedené znaky bereme v úvahu nejen pro konkrétní kompetence, ale i pro samotný kompetenční model lektora v seniorském vzdělávání, který vytváří propojenou, logickou a komplexní strukturu.

Samotný kompetenční model podle Janišové a Křivánka (2013, s. 189–190) vychází z definice jednotlivých rolí (nebo z definice konkrétní profese), ke kterým „jsou pak přiřazeny skupiny kompetencí... Kompetence jsou stanoveny většinou tak, aby popisovaly ideální nároky na vykonávané činnosti. Jen takto je potom možné stanovit deficity a směr rozvoje zaměstnance”. Kompetenční model tedy „obsahuje jednotlivé kompetence, které jsou vybrány ze všech možných a uspořádané podle nějakého klíče” (Hroník, 2007, s. 68). Aby byl jakýkoliv kompetenční model funkční, musí být podle Hroníka (2007, s. 71–72) *propojující* (vytvářející most mezi organizačními hodnotami na jedné straně a popisem práce na druhé straně); *uživatelsky přátelský* (jednoduchý, ale vystihující podstatné věci, obsahuje nanejvýš 10–12 jednotlivých kompetencí); *jednotný* (funguje napříč celou organizací); *široce využitelný* (poskytuje jedno výkladové schéma) a *sdílený* (není předkládán jako hotový, je stále ožiován – shora i zdola). Tyto požadavky pro nás představují platformu pro konstrukci kompetenčního modelu lektora v seniorském vzdělávání.

5.1.4 Generický kompetenční model lektora

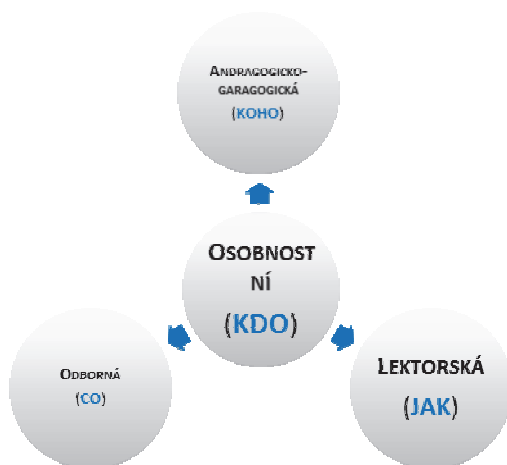
Z hlediska sestavení kompetenčního modelu nám půjde o kombinovaný přístup tvorby, jehož výsledkem bude typ generického kompetenčního modelu. Kombinovaný přístup přizpůsobuje již vytvořený kompetenční model specifikům dané organizace, tzn., že vychází ze známých a definovaných kompetencí (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, 0s. 63). V tomto případě je možné se inspirovat (a to výhradně s ohledem na cílovou skupinu seniorů) identifikovanými kompetencemi a vytvořenými kompetenčními modely jiných autorů, např. Bočková (2000), Hrapková (2010), Uhlířová (2013), Štenclová (2013), atd. a také vlastním empirickým šetřením realizovaným na Univerzitě třetího věku při Univerzitě Palackého v Olomouci.

Generický kompetenční model vykazuje všechny nezbytné kompetence společné pro každou pozici v každém typu organizace, přestože se popis některé konkrétní kompetence stejné pozice, ale v různých organizacích mohou odlišovat ve svých behaviorálních vyjádřeních (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 61). Tímto způsobem lze získat kompetenční model typický pro instituce vzdělávající seniory, zejména pro univerzity třetího věku (U3V) a akademie třetího věku (A3V). Bartoňková (2010, s. 103) připomíná, že někteří autoři chápou kompetenční model (tj. rozpracované kompetence a projevy chování) spíše jako statický a popisný nástroj, který však lze rozpracovat do kompetenční matice (která dává do souvislosti požadavky a možnosti) a z ní je možné vytvořit tzv. kompetenční profil (míru rozvoje kompetencí pro danou pozici). V tomto kontextu je možné s generickým kompetenčním modelem dále pracovat. Jinými slovy kompetenční model se váže na danou pozici (popis práce a její analýza) a kompetenční profil na konkrétního pracovníka, resp. lektora (Bartoňková, 2010, s. 103). Zde se pro lektora

nabízí příležitost, jak se může dále rozvíjet a kombinovat přesně ty žádoucí projevy chování se svou osobností a předmětem svého zájmu (oboru).

Při konstrukci konkrétního kompetenčního modelu lektora v seniorském vzdělávání, viz Tabulka 5.1, zaznamenáváme pouze tzv. kompetenční kotvy, které „tvoří základ kompetence a jejich projevů” (Bartoňková, 2010, s. 101). Podotýkáme, že kompetenční kotvy vznikly jako homogenní celek z kompetenčních témat, která reprezentují výběr popsanych dílčích úkonů, které mají společné téma (ty v tabulce neuvádíme). Na základě kompetenčních kotev byly formulovány dílčí kompetence, které byly subsumovány do konkrétních kompetencí lektora.

Kompetenční model lektora uspořádává konkrétní kompetence podle *kritéria rolí profesionálního lektora*, který vystupuje v edukačním procesu, viz Obrázek 5.1. Jedná se o roli *odborníka* (uvozenou otázkou „CO?” se má předávat), *lektora* (uvozenou otázkou „JAK?” se to má předávat), andragoga, resp. *geragoga* (uvozenou otázkou „KHO?” se předávání týká) a jeho *osobnost* (role personální, uvozená otázkou „KDO?” předává), která se projektuje do všech jeho rolí. Osobnost lektora totiž ovlivňuje způsob prezentace jednotlivých zmíněných rolí. Poznamenáváme, že jednotlivé role vzdělavatele v kompetenčním modelu jsou univerzální pro vzdělavatele v edukačním procesu, avšak jeho kompetence a kompetenční kotvy akcentují onu specifčnost vzdělavatele, resp. lektora seniorů. Specifika kompetencí lektora v seniorském vzdělávání jsou umocněny specifiky vzdělávání seniorů a jsou reprezentované v podobě projevů chování lektora v té které kompetenci (ty v kompetenčním modelu neuvádíme). Právě v tomto bodě je zapotřebí důkladné odborné reflexe a diskuse vedoucí k jednoznačné a konsensuální identifikaci schopností, dovedností a kompetencí lektora seniorského vzdělávání (což aktuálně není předmětem našeho příspěvku).



Obrázek 5.1. Ústřední kompetence kompetenčního modelu podle kritérií rolí vzdělavatele

Zdroj: Špatenkov, Směkalová (2014)

Na základě rolí vzdělavatele seniorů byly identifikovány následující kompetence. **Osobnostní kompetence** zahrnuje kompetenci *etickou* (obsahuje humanizační aspekty, vyjadřuje respekt a úctu, odpovědnost), *intersubjektivní* (vyjadřuje sdílení, porozumění,

empatii), *empirickou* (klade důraz na široký zkušenostní základ vzdělavatele), *sebereflexivní* (umožňuje posoudit své chování a vyvodit z něj patřičné závěry, ochota k celoživotnímu učení).

Odborná kompetence představuje kompetenci *oborovou* (odborné vědomosti a zkušenosti z oboru, sledování aktuálního vývoje oboru) a *mezioborovou* (znalost oborového přesahu do příbuzných disciplín). **Andragogicko-geragogická kompetence** subsumuje kompetenci *andragogickou* (penzum vědomostí a dovedností z teorie a metodologie andragogiky) a *geragogickou* (specifické znalosti a dovednosti z geragogiky).

Lektorská kompetence je stěžejní, protože představuje specifické „know-how“, tedy umění umožňující skloubit všechny vědomosti a dovednosti a přizpůsobit je dané situaci a cílové skupině. Zahrnuje kompetenci *didaktickou* (v této souvislosti i trendy z oblasti ICT), *psychodidaktickou*, *psychosociální*, *interpersonální*, *rétorickou* (chápeme ji jako speciální komunikativní kompetenci, protože je optimální pro komunikaci se seniory, jelikož respektuje specifika seniorského věku, viz smyslové vnímání, pozornost, paměť apod.) a *manažerskou* (projektování, organizace, řízení, evaluace, např. zohledňovat životní styl a časový režim seniorů při sestavování modulů a samotného rozvrhu atd.).

Zejména kompetence *psychodidaktická* a *psychosociální* je pro cílovou skupinu seniorů velmi důležitá. Účelem psychodidaktiky je totiž „rozpracovávat nová témata kognitivní psychologie, která by přispěla k efektivnímu předávání a osvojování vzdělávacích informací a procesů v edukační realitě. Má podporovat didaktiku implementací psychologických informací z různých psychologických směrů, které vedou k lepšímu porozumění vzdělávacího procesu a všech jeho stránek“ (Smékalová, 2005). Podstatné je také to, že psychodidaktika „poskytuje poznatky o tom, jaké psychické procesy učení a sebezrovoje jsou aktivizovány jednotlivými vzdělávacími a výchovnými postupy“ (Smékal, 2010, s. 157). Například je důležité, aby lektor zohlednil strukturu seniorů z hlediska věku, vzdělávání, jejich zaměření, bývalé profesní dráhy a přihlédl i k motivům účasti ve vzdělávacích programech. Dále by také měl lektor např. odlehčit svůj výklad vkládáním příběhů ze života svého nebo nějakých osobností, užívat vtipné glosy (Smékal, 2010, s. 155–156) apod.

Z hlediska psychosociální kompetence by měl lektor vytvářet optimální psychosociální klima, být facilitátorem edukačního procesu pro seniory, adekvátně aplikovat sociotechnická opatření (ve smyslu řízení změn). Senioři by měli zažít ze strany lektora psychosociální a duchovní oporu prostřednictvím vyvolání zážitků typu: „rozumím tomu; mohu to použít v debatě se svými blízkými...cítím, že lektor mluví ke mně – chce mi pomoci“ (Smékal, 2010, s. 156–157). V neposlední řadě klademe důraz rovněž na *interpersonální kompetenci* neboli chování v sociální situaci, které umožňuje „vytváření, činnost a udržování skupin“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 206), lektor by měl být erudovaný v oblasti skupinové dynamiky. Soupis kompetencí obsažených v kompetenčním modelu uvádí Tabulka 5.1.

Sestavit kompetenční model lektora seniorského vzdělávání není jednoduchým úkolem. Naším kriteriem se staly jeho jednotlivé role. Jde o optimální přístup? Domníváme se, že je vhodnější, než předkládat izolované výčty dovedností, respektive kompetencí, které často nejsou nijak systematizovány. Navíc každá role na sebe navazuje jednotlivé činnosti, čímž získáváme jasnou strukturu potřebných kompetencí. Zároveň si uvědomujeme, že je zapotřebí důkladné odborné reflexe a diskuse vedoucí k jednoznačné

Tabulka 5.1. Kompetenční model lektora ve vzdělávání seniorů

Kompetenční model lektora		
Kompetence	Dílčí kompetence	Kompetenční kotvy
Osobnostní	etická	obsahuje humanizační aspekty a zdvořilost, být schopen vyjádřit respekt, úctu, toleranci, objektivitu; mít trpělivost, odpovědnost;
	intersubjektivní	vyjadřuje sdílení, být schopen vyjádřit porozumění, empatii; mít ochotu pomáhat;
	empirická	prezentuje široký zkušenostní základ; mít rozhled a být schopen akceptovat ponaučení;
	seberefektivní	umožňuje posoudit své chování a vyvodit z něj patřičné závěry; mít ochotu k celoživotnímu učení; být schopen reflektovat intrapsychické procesy a aplikovat pravidla psychohygieny;
Odborná	oborová	mít a garantovat odborné vědomosti, dovednosti a zkušenosti z oboru; sledovat jeho aktuální vývoj;
	mezioborová	mít znalost oborového přesahu do příbuzných disciplín;
Andragogicko-geragogická	andragogická	představuje penzum vědomostí a dovedností z teorie a metodologie andragogiky;
	geragogická	zahrnuje specifické znalosti a dovednosti z geragogiky; být schopen aplikovat metodiku práce se seniory;
	didaktická	obsahuje dovednost aplikovat adekvátní metody a formy; dodržovat didaktické zásady; mít informační a počítačovou gramotnost; pracovat systematicky a tvořivě;
Lektorská („know-how“)	psychodidaktická	být schopen užívat rozmanité zpětné vazby; dokázat naslouchat a citlivě vnímat projevy účastníků; využívat humor; prokládat učivo zajímavostmi a zkušenostmi ze života;
	psychosociální	umožňuje vytvářet pozitivní psychosociální klima; podporovat důvěru ve schopnost a zkušenost druhých; užívat sociotechniky; vytvářet prostor pro facilitaci a poradenství;
	interpersonální	být schopen vnímat skupinovou dynamiku; dovednost diagnostikovat; podporovat komunikaci, interaktivitu, kooperaci;
	rétorická	vyjadřuje dovednost efektivně používat verbální, neverbální i paralingvistické formy komunikace; dovednost autenticky komunikovat a schopnost zaujmout;
	manažerská	být schopen projektovat, organizovat, řídit a evaluovat vzdělávací akce a programy;

a konsensuální identifikaci schopností, dovedností a kompetencí lektora seniorského vzdělávání. V tomto ohledu tedy apelujeme tedy na odbornou veřejnost. Nejsou některé dílčí kompetence v kompetenčním modelu opomenuty a je možné najít shodu v těchto kompetencích v široké odborné komunitě? Odpovědi jsou prozatím ukryty v budoucnosti. V každém případě kompetenční model akcentuje specifika lektorských kompetencí, které nazýváme kompetencemi dílčími a které nesou velký význam právě v edukaci seniorů. Odpovídáme tedy na otázky položené v úvodu: lektoři nebudou na vzdělávání seniorů optimálně připraveni do té doby, než začnou systematicky pracovat na své profesionalizaci prostřednictvím kompetenčního modelu.

5.2 Mezigenerační učení jako nástroj edukace při podpoře kvality života seniora

Markéta Šauerová

Celoživotní proces výchovy a vzdělávání se soustřeďuje na zkvalitnění prožívání stárnutí s ohledem na celý průběh konkrétního lidského příběhu. S ohledem na individuální specifika a potřeby každého jedince, jenž je součástí tohoto procesu, je nutné jej považovat za proces individuální, osobitý, jedinečný. Podmínkou k dosažení efektivního výsledku celoživotního edukačního procesu je vůle a motivace samotného seniora, jeho osobní vklad v podobě spolupráce a dialogického sdílení potřeb, tužeb, postřehů a komentářů.

Podstatným východiskem pro vzdělávání seniorů by neměly být ryze biologické faktory, které se seniorským věkem souvisí, 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, ale zároveň krásnou a smysluplnou životní etapou (Hlad'o, 2012, s. 35; Hlad'o, 2011, s. 263). V této změně motivační struktury i celkového pojetí života pak hrají velmi důležitou roli zejména faktory sociální povahy.

Cílem této části kapitoly je poukázat na význam vybraných sociálních interakcí při podpoře mezigeneračního učení a ovlivňování jeho kvality.

Klíčovým výzkumným úkolem je analýza preferovaných interakcí dětí mladšího školního věku a analýza hodnocení jejich zájmu o interakci s prarodiči. Sledování těchto interakcí „vnuč – prarodič“ v procesu mezigeneračního učení hraje podstatnou roli právě s ohledem na značný potenciál, který je v tomto vzájemném vztahu obsažen.

Východiskem zpracování textu příspěvku byla kritická analýza odborných pramenů, analýza rozhovorů se seniory v rámci šetření zaměřených na sledování volnočasových aktivit (Šauerová, 2009; Šauerová, 2010) a analýza rozhovorů s dětmi ve věku 6–7 let při dotazníkovém šetření zaměřeném na sledování změny v preferencích sociálních interakcí u této věkové skupiny (Šauerová, 2012).

Primárním cílem průzkumu bylo sledování vývoje preferencí v sociálních interakcích jako důležitého faktoru rozvoje osobnosti dítěte, získaná data týkající se preferencí sociálních interakcí z pohledu dětí lze využít i s ohledem na hodnocení mezigeneračního učení (zejména na úrovni vnuč – prarodič).

Pro dotazníkové šetření byl použitý dotazník s otevřenými otázkami, který se mimo jiné zaměřoval i na preferenci sociálních interakcí dětí (S kým si nejraději povídáš? A proč?¹⁵). Pro šetření tohoto zaměření bylo využito rovněž dat získaných v rámci výzkumu realizovaného pro účely vlastní disertační práce. Tato část výzkumného šetření byla

¹⁵ Dotazník se zaměřoval kromě sledování sociálních preferencí na oblast oblíbených činností ve škole, oblíbených činností v rodině a důvody uváděné volby. Výsledky komplexního šetření jsou zpracovávány v habilitační práci autorky.

realizována v roce 1999, celkový počet dětí zařazených do dotazníkového šetření byl 137.

Data potřebná ke sledování vývoje preferencí v sociálních interakcích byla získána ve dvou základních šetřeních – v roce 1999 a v průběhu let 2008–2010.

Vzhledem k faktu, že se počet dětí v obou šetřeních početně odlišuje, bylo pro porovnání využito procentuálního vyjádření. Přes určité metodologické nedostatky způsobené možnostmi autorky k práci v terénu v roce 1999, lze získaná data považovat za cenná o vývoji stavu této problematiky.

Sledované děti pocházely z různých škol v České republice. V obou šetřeních bylo využito kombinovaného postupu při výběru vzorku – záměrný výběr škol, v nichž následně proběhl náhodný výběr tříd losováním.

5.2.1 Mezigenerační učení jako významný sociální faktor v edukaci seniorů

Mezigenerační učení představuje koncept, jenž je chápán jako „soubor teoretických, výzkumných aplikačních znalostí a aktivit, které jsou zaměřeny na vytváření přínosů mezigeneračních interakcí. Zájem o tento způsob učení vyvolaly demografické změny ve společnosti – stárnutí populace, proměny tradiční rodiny a proměny širšího společenského kontextu, v jehož rámci se zdůrazňuje význam celoživotního (a neživotního) učení“ (Rabušicová, Klusáčková, Kamanová, 2009, s. 164).

V rámci mezigeneračního učení se jedná o setkávání a výměny mezi lidmi různých generací (Sánchez, 2006, s. 107). Hatton-Yeo (2008, s. 3) přibližuje definici mezigeneračního učení z Projektu EAGLE (European approaches to inter-generational lifelong learning) jako proces, jehož prostřednictvím získávají jedinci všeho věku dovednosti a znalosti, ale také postoje a hodnoty, a to z každodenních zkušeností, ze všech dostupných zdrojů a všemi způsoby v jejich vlastních, žitých světech.

Podobně vymezuje mezigenerační učení Fischer (2008, s. 8) jako postup, který si klade za cíl přivést lidi dohromady cílevědomými, vzájemně prospěšnými aktivitami, které podporují větší porozumění a respekt mezi generacemi a mohou přispět v budování soudržnosti komunit (srov. Rabušicová, Klusáčková, Kamanová, 2009).

Mezigenerační učení se spojuje především s neformálním a informálním učním. Neformálním mezigeneračním učním máme na mysli společnou účast dětí a rodičů (prarodičů) v různých kurzech a programech neformálního vzdělávání, jako jsou např. počítačové kurzy pro seniory vedené žáky základních škol, společné dílny pro rodiče (prarodiče) a děti v oblasti estetických činností, poznávací víkendy pro rodiče (prarodiče) a děti apod. (Rabušicová, Klusáčková, Kamanová, 2009, s. 133).

Tyto aktivity nabízejí některé školy, zejména tzv. komunitní školy (příkladem může být komunitní centrum ZŠ Angel v Praze), centra volného času, různé neziskové organizace (např. aktivity Husovy knihovny v Praze 12 – tvůrčí dílny) a občanská sdružení (např. celonárodní projekt na podporu rozvoje čtenářství a slovní tvořivosti dětí s podporou rodiny – Princezna a princ české pohádky) nebo i např. Střediska sociálních služeb¹⁶.

Informální mezigenerační učení označuje společné činnosti dětí a rodičů (prarodičů), jež si rodina organizuje sama bez účasti dalších subjektů a jež jsou zaměřeny na učení

¹⁶ Jedním z výborných příkladů tvůrčího přístupu k realizaci nabídek akcí pro seniory a propojování aktivit pro ně i s aktivitami pro mladší generace může být práce Střediska sociálních služeb na Praze 1 pod vedením ředitelky Heleny Čelišové.

v širokém slova smyslu, jako je společné čtení, sledování vzdělávacích programů v televizi, společné návštěvy kulturních, poznávacích či sportovních akcí (Rabušicová, Klusáčková, Kamanová, 2009, s. 133; srov. Šauerová, 2010).

Z hlediska místa, kde k mezigeneračnímu učení může docházet, se na nejvyšším stupni naskýtá rodina. Pojmem mezigenerační učení jsou v kontextu rodinného života označovány jevy a procesy, které napomáhají obousměrnému (vzájemnému) přenosu poznatků, zkušeností a postojů v rodině. Jedná se o učení uskutečňované v konkrétních situacích rodinného života, v interakcích a společných činnostech zúčastněných generací - dětí, rodičů, prarodičů (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2012, s. 76).

Vzdělávání napříč generacemi je součástí celoživotního učení, v jeho rámci dochází k mezigeneračnímu dialogu, který má chronologickou dimenzi, jako např. předávání kulturních a společenských norem, i přemostující dimenzi, jako je vývoj porozumění pro osoby na jiné společenské pozici. Společné vyučování pro různé věkové skupiny (vysokoškolští studenti, středoškolští studenti a senioři) je přínosem pro všechny strany. Důraz je kladen zejména na dialog mezi teorií a zkušeností. Primární pozornost se nesoustředí ani tak na společné vzdělávání, jako na kolektivní dosažení společného cíle. Tento cíl spojuje generace a společenské skupiny a lze očekávat, že se vzdělávání projeví coby výsledek vertikálních i horizontálních vztahů (Radváková, 2010, s. 9).

Zajímavé mohou být mezigenerační programy na vysokých školách, které se vyvinuly již na konci šedesátých let minulého století jako reakce na rostoucí sociálně-kulturní oddalování mladší generace od starší. Úspěšné mezigenerační programy vznikly v rámci experimentálního projektu ADDING QUALITY TO LIFE. Programy byly připraveny za účasti evropských univerzit i české Asociace univerzit třetího věku. Smyslem projektu bylo dohodnout obsah a studijní rámec modulů s potenciálními cílovými skupinami, zahrnujícím i různé generace. Studenti byli povzbuzováni k tomu, aby formulovali možné individuální výsledky učení a dohodli se na studijních výsledcích i jako skupina. Bylo vytvořeno šest základních modulů: občanská společnost, kultura, práce schopnost a mentoring, zdravotní vědy, informační společnost – „digital literacy“, dlouhodobá udržitelnost a vývoj. V praxi se pak používá pojem „vyjednaný mezigenerační studijní program“, kterým označujeme situaci, kdy skupina účastníků různých generací ve společném procesu za pomoci lektora definuje, co a jak chce studovat. Tím se zlepšuje kvalita studijního programu a navíc lze vyjednávání použít i jako didaktickou metodu (Radváková, 2010, s. 10).

Nedostatky v oblasti mezigeneračního učení jsou jednou z mnoha příčin mezigeneračního informačního vakuu. Z hlediska personologického paradigmatu je bytostně a lidsky důležité aplikovat komplexní a celostní vnímání člověka jako osoby uprostřed interpersonálních vztahů ve všech etapách jeho života. Kladný postoj k životu je předpokladem adekvátní péče, sdílení, důvěry a úcty, které jsou důležité pro vzájemné mezigenerační porozumění (Vadíková, 2013, s. 54).

Oddalování mladší generace se projevuje i v rodině, která tvoří základ celoživotního procesu učení. Jestliže přijmeme fakt, že se v rodině něco a od někoho učíme, je důležité znát kontext učení v rodině, to, s jakými aspekty učení v rodině souvisí a jaké příležitosti pro vzájemné učení v rodině existují. S ohledem na tyto faktory je nutné přiblížit modely mezigeneračního soužití, s nimiž se můžeme v praxi setkat.

5.2.2 Modely mezigeneračního soužití

Fungující rodina je považována za jedinečnou sociální skupinu, která na základě společně sdíleného prostoru a času a v průběhu interakcí jejích členů umožňuje učení se a učení druhého (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2012, s. 171, srov. Šauerová, 2010).

Z hlediska vývoje rodiny lze však zaznamenat určité změny, k nimž v posledních desetiletích dochází, a které významným způsobem ovlivňují kvalitu interakcí uvnitř rodiny. Mezi změnami je nutné zmínit zejména velikost rodiny, kdy z původní velké a mnohogenerační rodiny se stává rodina malá, základní, bez mezigeneračních vazeb. S touto proměnou pak zejména souvisí změny ve funkcích rodiny, jakou jsou zejména funkce emocionální, bezpečnostní¹⁷ a ekonomická.

V současné době lze mezigenerační soužití charakterizovat na velmi široké škále, a to od ideálního, přes pozitivní až po negativní způsoby soužití. Klevetová (Klevetová, Dlabalová, 2008, s. 80) uvádí několik základních typů soužití:

- Rovnocenné (realistické) soužití, které je chápáno jako nejžádanější základ ve vztazích uvnitř rodiny a je pohodou mezi generacemi. Předpokladem jsou vyvážené osobnosti, které akceptují zájmy starší generace.
- Liberální (volné) soužití, kdy si každý dělá, co chce, nejsou pravidla a určení hranic. Je zde patrné zeslabení citových vazeb, neuvědomování si povinností ke starším generacím a nerespektování jejich citových, fyzických a hmotných potřeb zejména v období nesoběstačnosti.
- Podbízivé soužití, v němž si rodiče kupují své děti, zvláště v případech, kdy jejich děti o ně nemají zájem, je zde patrná bezmoc vůči mladší generaci a snaha o zachování zdání dobrých vztahů.
- Nesmiřitelné soužití, v němž se ukazuje silně negativně vyhraněný, sobecký a nemorální postoj, který nepřipouští vzájemný styk mezi mladší a starší generací.
- Vynucené soužití, v němž je několik generací nuceno bydlet spolu, jedná se o nedobrovolné soužití generací, které však nemusí mít vždy v sobě negativní stanoviska (péče o prarodiče v době nemoci).
- Vychytralé soužití, kdy jsou rodiče a prarodiče využíváni s předstíraným zájem o ně (finanční podpora, pomoc s dětmi, v domácnosti atd.).

Aby rodina plnila dostatečně předpoklady pro dobrou péči o seniora a umožňovala mezigenerační učení, musí splňovat určité faktory: moci pečovat – mít podmínky fyzické, sociální, psychické, bytové, časové, finanční apod.; chtít pečovat – mít dobrou vůli, snažit se hledat možnosti a řešení v dané situaci za přispění všech členů rodiny; umět pečovat – vědět, jak pomoci, znát rozsah poskytované pomoci (Haškovcová, 1990).

5.2.3 Sociální interakce v rodině jako významný faktor mezigeneračního soužití – postavení seniorů v preferencích sociálních interakcí dětí mladšího školního věku

Jak bylo uvedeno výše, funkce rodiny i intenzita a kvalita sociálních interakcí uvnitř rodiny prochází výraznými změnami.

Z pohledu mezigeneračního učení je pak velmi zajímavé sledovat, jak se v rodině, v průběhu posledních deseti let, mění zejména preference sociálních interakcí dětí

¹⁷ Např. Vázanský (2012) upozorňuje na nárůst domácího násilí na seniorech.

mladšího školního věku. Přestože byl průzkum sociálních interakcí realizován s jiným záměrem (hodnocení významu preferencí sociálních interakcí při rozvíjení vztahu dítěte ke čtenářství), jsou výsledky šetření zajímavé i s ohledem na hodnocení možnosti a „funkčnosti“ mezigeneračního učení mezi nejmladší a nejstarší generací.

Průzkum preferencí sociálních interakcí byl realizován na vzorku dětí v roce 1999 a vzorku dětí v roce 2012. S ohledem na odborné zkušenosti autorky v roce 1999 bylo možné realizovat průzkum jen na malém vzorku dětí (137 respondentů), v roce 2012 byl realizován na vzorku 1024 dětí. I přes tento metodologický nedostatek (vyřešeno procentuálním rozdělením uvedených preferencí s ohledem na celkový počet respondentů), je možné zaznamenat posuny v preferencích sociálních interakcí, které při hodnocení významu mezigeneračního učení mohou hrát velmi významnou roli.¹⁸

Tabulka 5.2. Srovnání dat z průzkumu z roku 1999 a z let 2008–2010

S kým si nejraději povídáš	Četnost	
	relativní 1999	relativní 2008–2010
táta a máma	26%	23%
sourozenci	15%	10%
učitelka	12%	4%
kamarád(ka)	27%	39%
všemi	3%	0%
babička, děda	9%	9%
televize	3%	1%
počítač	0%	6%
mobilní telefon	0%	4%
vůbec si nepovídám	4%	3%
hračka	1%	1%
Celkem	100%	100%

V rámci výše uvedených šetření odpovídali respondenti (děti ve věku 6–7 let) na otázku, s kým si nejraději povídají. V obou průzkumech byla otázka formulována jako otevřená. Jak je z výsledků patrné (Tabulka 2), výrazně se posouvá zájem šestiletých dětí od interakce s rodiči (či se členy rodiny) k interakci s vrstevníky. Podíváme-li se na data v Tabulce 2, je zřejmé, že zatímco v devadesátých letech byl zájem o povídání s rodiči srovnatelný se zájmem o povídání s kamarády, o deset let později vidíme zřetelný nárůst zájmu o povídání si s přáteli, a to až o 12 %, zatímco v oblasti preferencí o povídání s rodiči dochází k mírnému poklesu (o 3 %). Rovněž lze zaznamenat znatelný pokles zájmu šestiletých dětí o interakci s učitelem, nicméně centrem našeho zájmu zůstávají v tomto příspěvku členové rodiny. Kromě rodičů uvádějí děti zájem o povídání se sourozenci (ti stojí při hodnocení interakcí uvnitř rodiny na druhém místě), i zde klesá zájem dětí o povídání s daným subjektem, a to z původních 15 % na pouhých 10 % respondentů. Zajímavé je hodnocení zájmu dětí o povídání s prarodiči. Zájem o interakci s těmito subjekty zůstává stabilní (v obou šetřeních uvádí kolem 9 % respondentů, že nejraději si

¹⁸ S ohledem na zaměření příspěvku jsou uvedena jen data dílčího charakteru, mapující jen míru zájmu dětí o interakci s jednotlivými subjekty, komplexní výsledky šetření lze najít in Šauerová, 2012.

povídají s prarodiči, dalších 11 % uvádí¹⁹, že druhým nejčastějším objektem sociálního zájmu je prarodič).

Pokusíme-li se vysvětlit stabilitu zájmu dětí mladšího školního věku o komunikaci s prarodiči (zatímco zájem o komunikaci s ostatními členy rodiny zřetelně klesá ve prospěch komunikace s nečleny rodiny), pak je možné poukázat právě na již zmíněné změny, které probíhají uvnitř rodiny. Prarodiče již nebývají součástí nukleární rodiny, žijí velmi často samostatně. Počet rodin vícegeneračního charakteru v České republice zřetelně klesá (Alan, 1989, Možný, 2002).

V souvislosti s výše uvedeným je nutné upozornit i na prokazatelnou dezintegraci současné rodiny. Od druhé poloviny devadesátých let lze stále výrazněji zaznamenat pokles sepectví členů rodiny, ubývá chvil, kdy se celá rodina schází pohromadě za účelem sdílet si navzájem své zážitky, radosti i starosti a hledat cesty vzájemné pomoci a spolupráce. Naopak přibývá rodin, v nichž se jednotliví členové jen potkávají, komunikují spolu za pomoci moderních technologií, případně vůbec přestávají komunikovat (blíže např. Šauerová, 2011). Na tento jev upozorňuje například i Kraus (2008), který daný trend nazývá atomizací života v rodině.

Na životním stylu rodin a zmíněné dezintegraci se silně podepisuje výrazné zatížení rodičů pracovními aktivitami, což s sebou nese značné časové zaneprázdnění. V tomto kontextu lze tedy vysvětlit i relativně stabilní zájem dětí o komunikaci s prarodiči, neboť stále ve společnosti přetrvává (i když také mírně klesá) tradice, že rodiče prarodiče navštěvují, či se děti s prarodiči setkávají v jasně určených chvílích (např. pomoc při výchově, vyzvedávání z kroužků, o víkendu, o prázdninách). Prarodiče, kteří jsou již méně vytiženi než rodiče (i když i v této skupině lze zaznamenat nárůst pracovních a zájmových aktivit), projevují chuť povídat si s dětmi, mají „čas“ vytvořit klidný prostor pro komunikaci.

Uvedené argumenty pro podporu stabilního zájmu dětí o komunikaci s prarodiči můžeme stejným způsobem využít i pro vysvětlení poklesu zájmu dětí o interakci s rodiči a sourozenci, jen platí opačně – působí negativně. Uvedené změny v rodině mohou mít na komunikaci uvnitř rodiny vliv negativní, neboť dítě postrádá „opravdový“ zájem ze strany dalších subjektů.

Hodnocení poklesu zájmu o interakci se sourozenci je nejsložitější, zde může působit mnoho faktorů, uvažovat můžeme celkový pokles porodnosti (a tím snížení počtu sourozenců), větší věkový rozptyl mezi sourozenci v současné době, nárůst sourozenců nevlastních apod., nicméně, kvalita těchto interakcí nestojí v popředí zájmu daného příspěvku.

Budeme-li tedy hodnotit zájem dětí o komunikaci s prarodiči, pak lze konstatovat, že je tento zájem stabilní a dosahuje téměř 10 %. Pokud sečteme první a druhá místa v preferencích dětí, vyjadřují děti zájem o komunikaci s prarodiči až ve 20 % případů. Efektivita mezigeneračního učení těchto dvou skupin tedy může být značná a oběma cílovými skupinami pozitivně přijímaná²⁰.

Zájem o interakci s prarodiči je ze strany dětí mladšího školního věku stabilní, a to

¹⁹ V roce 1999 uvedlo 12 % dětí prarodiče na druhém místě, v roce 2012 11 % dětí.

²⁰ Pro pozitivní přístup seniora ke komunikaci s dětmi mladšího školního věku svědčí zejména zmapované zkušenosti z domů seniorů (Šauerová, 2010) či zkušenost odborných pracovníků Středisek sociální péče, v nichž se organizují různé aktivity pro seniory, mezi jinými i aktivity, na nichž se podílejí obě věkové skupiny – děti i senioři (např. Čelišová, Nasková, 2014).

i přes znatelný pokles zájmu o interakci s rodiči a sourozenci ve prospěch nárůstu zájmu o interakci s vrstevníky. Na celkovém poklesu zájmu o interakci s ostatními členy rodiny se výrazně podepisuje „nový“ životní styl rodiny vedoucí k atomizaci života jejích členů. Rodina je přetížena pracovními a zájmovými aktivitami. Přestože lze zvýšení zátěže v tomto směru zaznamenat i u seniorské populace, v celkovém poměru však nedosahuje takové výše jako u rodičů. To může napomáhat vytvoření klidné atmosféry pro interakci s dětmi a být zdrojem jejich stabilního zájmu o tento druh interakcí.

Při podpoře mezigeneračního učení v rodině je tedy v komunikaci vnoučat a prarodičů nutné spatřovat vysoký potenciál a je vhodné společnosti a rodinám nabízet takové aktivity, v nichž lze komunikaci těchto dvou subjektů významně podporovat.

Závěr

Seniorský věk svými specifiky předurčuje parametry edukace, na které by měl být lektor seniorského vzdělávání náležitě připraven. Kompetenční model umožňuje transformovat zjištěná specifika do podoby požadavků na práci lektora v podobě kompetencí. Ačkoli jsou významné všechny kompetence představeného kompetenčního modelu, zdůrazňujeme při seniorské edukaci zejména kompetenci intersubjektivní, empirickou, psychodidaktickou a psychosociální. Domníváme se totiž, že tvoří klíčové pilíře seniorského vzdělávání a že je potřeba tyto kompetence vzhledem k cílové skupině seniorů dále konkretizovat a zamýšlet se nad vytvořením evaluačního modelu zohledňujícího různé úrovně jejich dosažení. Vzhledem k tomu, že vzdělávání vzdělavatelů seniorů výrazně absentuje ve smyslu takto cíleně zaměřených programů, je přinejmenším žádoucí nastolit tuto problematiku v odborné komunitě a zahájit reflexi potřebných kompetencí vzdělavatelů seniorů. Je pro nás překvapením, že tato problematika stále zůstává na okraji společenského zájmu. Zároveň vnímáme kompetenční model lektora ve vzdělávání seniorů za nástroj profesionalizace vzdělávání vzdělavatelů seniorů. Uvědomujeme si, že kompetenční model lektora potřebuje dosáhnout shody mezi odbornou veřejností a je tedy prvním krokem k nápravě dotčené problematiky. Bude nás víc?

Mezigenerační učení představuje jednu z velmi důležitých a přirozených forem učení všech generací. Tohoto způsobu je možné využívat téměř v jakékoliv situaci. Mezigenerační učení svou podstatou může velmi dobře napomáhat řešit „nedostatky“ současné rodinné výchovy, např. v oblasti výchovy dětí k pohybovým aktivitám, výchovy dětí a dospívajících ke čtenářství, výchova mladé generace k tradicím a historii jako důležitého faktoru, který se podílí na utváření sounáležitosti člověka k vlastnímu národu.

Významný efekt přináší mezigenerační učení i pro seniory, a to zejména v oblasti využívání moderních technologií (jako prevence informační izolace), je významnou podporou v rozvoji dalších sociálních interakcí za pomoci realizovaných různých kulturních programů a nabízení možností komunikace s jinými sociálními skupinami než jsou vrstevníci.

Nezanedbatelnou součástí mezigeneračního učení je pak výchova všech generačních skupin k toleranci věkově odlišných skupin, k respektování odlišností jednotlivých věkových skupin a dodržování základních pravidel sociálně přijatelného chování.

Použitá literatura

- ALAN, Josef. *Etapy života očima sociologie*. Praha: Panorama, 1989. 439 s. ISBN 80-7038-044-6.
- BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání*. 1. Vyd. Praha: Grada, 2010, 204 s. ISBN 978-80-247-2914-5.
- BOČKOVÁ, Věra. *Celoživotní vzdělávání - výzva nebo povinnost?* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000, 29 s. ISBN 80-244-0155-X.
- BOYDEN-PESSO, Diana, Albert PESSO a Petra VRTBOVSKÁ. *PBSP – Úvod do Pesso Boyden System Psychomotor*. Tišnov: SCAN, 2009. 210 s. ISBN 80-86620-15-8.
- BURELOVÁ, Marie. *Duchovní potřeby seniorů*. Diplomová práce. Masarykova univerzita: Lékařská fakulta, 2009. 152 s.
- ČELIŠOVÁ, Hana a Tamara NASKOVÁ. *Práce se seniory na Praze 1*. Sborník abstraktů. Příspěvek na studentské konferenci VŠTVS Palestra, 6. 6. 2014.
- FISCHER, Thomas. (Ed.). (2008). *Intergenerational learning in Europe – policies, programmes, practical guidance. Final report* [online]. 1. Vyd. Nuremberg: FIM-NewLearning, University of Erlangen-Nuremberg, Germany. c2008 [cit. 2014-21-06]. Dostupné z: <http://www.menon.org/wp-content/uploads/2012/11/final-report.pdf>
- FOERSTER, Georg. *Bohatství v nás. Sebepoznáním k sebedůvěře*. Praha: Orbis, 1943. 240 s.
- HÁŠKOVCOVÁ, Hana. *Fenomén stáří*. Praha: Panorama, 1990. 407 s. ISBN 9788070381588.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2010, 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HLAĐO, Petr. *Profesní orientace adolescentů: poznatky z teorií a výzkumů*. Brno: Konvoj, 2012. 140 s. ISBN 978-80-7302-164-1.
- HLAĐO, Petr. Kariérový vývoj a kariérová připravenost adolescentů. In: ŽITNÁKOVÁ GURGOVÁ, Beata (Ed.). *Žiak v kontexte psychológie a pedagogiky*. 1. Vyd. Banská Bystrica: Univerzita Máteja Bela v Banskej Bystrici, 2011. S. 256–269. ISBN 978-80-557-0239-1.
- HRAPKOVÁ, Naděžda. Osobnost' lektora vo vzdelávaní seniorov. In: ADAMEC, PETER, Barbora HÁŠKOVÁ. *Univerzita třetího věku. Historie, současnost a perspektivy dalšího rozvoje. Sborník příspěvků z konference konané u příležitosti 20. výročí založení Univerzity třetího věku na MU ve dnech 6. – 7. dubna 2010*. Brno: MU, 2010, s. 89–100. ISBN 978-80-210-5158-4.
- HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 233 s. ISBN 978-80-247-1457-8.
- IVANOVÁ, Kateřina a kol. *Advocacies for frail and incompetent elderly in Europe: Comparative analysis of national systems and innovative approaches*. Olomouc : VUP [CD-ROM], 2009, 88 s. ISBN 978-80-244-2452-1.

- JANIŠOVÁ, Dana a Mirko KŘIVÁNEK. *Velká kniha o řízení firmy: Praktické postupy pro úspěšný rozvoj*. 1. vyd. Praha: Grada, 2013. 400s. ISBN 978-80-247-4337-0.
- JŮVA, Vladimír a kol. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001, 118. s. ISBN 80-85931-95-8.
- KALIBOVÁ, Květa, Zdeněk PAVLÍK a Alena VODÁKOVÁ. *Demografie (nejen) pro demografy*. 3., přeprac. vyd. Praha: SLON, 2009, 241 s. ISBN 978-80-7419-012-4.
- KLEVETOVÁ, Dana a Irena DLABALOVÁ. *Motivační prvky při práci se seniory*. Praha: Grada, 2008. 202 s. ISBN 8024721699.
- KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 215 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
- KUBEŠ, Marián, SPILLEROVÁ, Dagmar a Roman KURNICKÝ. *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2004, 183 s. ISBN 80-247-0698-9.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368s. ISBN 80-247-1284-9.
- MARDEN, Orison S. *Vůle k činu*. Praha: J. R. Vilímek, 1937. 171 s. www.un.org/esa/population/publications/worldageing19502050/pdf/016europ.pdf
- MOŽNÝ, Ivo. *Sociologie rodiny*. 1. Vyd. Praha: SLON, 2002. 251 s. ISBN 80-86429-05-9.
- MUŽÍK, Jaroslav. *Didaktika vzdělávání dospělých*. Plzeň: FRAUS, 2005, 202 s. ISBN 80-7238-220-9.
- PETŘKOVÁ, Anna a Rozália ČORNANIČOVÁ. *Gerontagogika: úvod do teorie a praxe edukace seniorů*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004, 92 s. ISBN 80-244-0879-1.
- PETŘKOVÁ, Anna. *Psychologie učení a vzdělávání dospělých: studijní text pro distanční studium*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2006, 80 s. ISBN 80-85783-63-0.
- RABUŠICOVÁ, Milada, Markéta KLUSÁČKOVÁ a Lenka KAMANOVÁ. *Mezigenerační učení v rámci programů a kurzů neformálního vzdělávání pro děti, rodiče a prarodiče. Studia paedagogica*. 2009, ročník 14, číslo 2. S. 131–153.
- RABUŠICOVÁ, Milada, Markéta KLUSÁČKOVÁ a Kateřina PEVNÁ. *O mezigeneračním učení*. 1. Vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2012. 208 s. ISBN 978-80-210-5750-0.
- RADVÁKOVÁ, Věra. *Mezigenerační vzdělávání – součást celoživotního učení. Andragogika: čtvrtletních pro rozvoj a vzdělávání dospělých*. 2010, ročník 14, číslo 4, s. 9–10. SÁNCHEZ, Mariano. *Challenges to Intergenerational Studies – Perspective from Western Europe. Journal of Intergenerational Relationships*. 2006, ročník 4, číslo 2, s. 107–110.
- SMÉKAL, Vladimír. *Psychodidaktika věku seniorů*. In: ADAMEC, PETER, Barbora HAŠKOVÁ. *Univerzita třetího věku. Historie, současnost a perspektivy dalšího rozvoje. Sborník příspěvků z konference konané u příležitosti 20. výročí založení Univerzity třetího věku na MU ve dnech 6.–7. dubna 2010*. Brno: MU, 2010, s. 151–160. ISBN 978-80-210-5158-4.

- SMÉKALOVÁ, Lucie. Psychodidaktika a její význam ve vyučování. *Paidagogos* [online]. 2005, č. 54, čl. č. 3, s. 1–3. [cit. 2014-07-9]. ISSN 1213-3809. Dostupné z: <http://www.paidagogos.net/issues/2005/1/3/article.html>
- STERNBERG, Robert, J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002, 632 s. ISBN 80-7178-376-5.
- ŠAUEROVÁ, Markéta. The Importance of Physical Activity in the Ageing Process. *Journal of Outdoor Activities*. 2009. ročník 2, číslo 2, s. 39–49.
- ŠAUEROVÁ, Markéta. The Structure of Activities in the Selected Retirement Homes as An Important Part of Life Quality Improvement and Maintenance. *Journal of Outdoor Activities*. 2010, ročník 3, číslo 2, s. 56–63.
- ŠAUEROVÁ, Markéta. The Significance of Social Experience of Children Together with Their Parents and the Family Education. *Studia Edukacyjne*. 2010, č. 13, s. 145–158.
- ŠAUEROVÁ, Markéta. Posuzování krizových situací v rodině samotným dítětem pod vlivem mediálně prezentovaných „vzorů“ rodiny. [DVD-ROM]. In: HARDY, Mária a kol. *Sociálna patológia rodiny*. Žilina: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Bratislave, 2011. s. 301–312. ISBN 987-80-8132-000-2.
- ŠAUEROVÁ, Markéta. Vliv vývoje sociálních interakcí dětí předškolního a mladšího školního věku na možnost podpory čtenářské gramotnosti v rodinné edukaci. *Pedagogika*. 2012, roč. LXII, č. 1–2, s. 126–136.
- ŠERÁK, Michal. 2009. *Zájmové vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009, 207 s. ISBN 978-807367-551-6.
- ŠPATENKOVÁ, Naděžda. *Gerontagogika*. Olomouc: VUP, 2013, 83 s. ISBN 978-80-244-3653-1.
- ŠTENCLOVÁ, Denisa. *Kompetenční model lektora dospělých*. Brno, 2013. Magisterská práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Petr Novotný.
- UHLÍŘOVÁ, Dagmar. *Kompetenční model lektora ve vzdělávání seniorů*. Olomouc, 2013. Magisterská práce. Univerzita Palckého. Vedoucí práce Jitka Hanáčková.
- URBAN, Jan. *Výkladový slovník řízení lidských zdrojů s anglickými ekvivalenty*. 1. vyd. Praha: ASPI, 2004, 207 s. ISBN 80-7357-019-X.
- VADÍKOVÁ, Katarína. Axiologicko-aretologický rozmer zážitku v edukačnom procese. In: ŠAUEROVÁ, Markéta (Ed.) *Zážitková pedagogika a možnosti jejího využití při práci s vybranými cílovými skupinami*. 1.vyd. Praha: VŠTVS Palestra, 2013. S. 54–62. ISBN 978-80-87723-07-4.
- VÁŽANSKÝ, Mojmir. Nebezpečí násilí u potenciálních starších obětí. In: DANIELOVÁ, Lenka a Dana LINHARTOVÁ. *Recenzovaný sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2012*. 1. vyd. Brno: Ircaes s.r.o., 2012. S. 361 – 368. ISBN 978-80-7375-644-4.
- VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008, 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8

Seznam autorů

- Mgr. Petr Adamec, DiS.**, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta,
Katedra pedagogiky, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: adamec@rect.muni.cz
- Ing. Josef Budík, CSc.**, Vysoká škola finanční a správní, Fakulta ekonomických studií,
Katedra financí, Estonská 500, 101 00 Praha 10, e-mail: josef.budik@mail.vsfs.cz
- Ing. Eleonóra Černáková, Ph.D.**, Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre, Fakulta
ekonomiky a manažmentu, Katedra pedagogiky a psychológie,
Tr. Andreja Hlinku 2, 949 76 Nitra, e-mail: eleonora.cernakova@uniag.sk
- Ing. Lenka Danielová, Ph.D.**, Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního
vzdělávání, Oddělení sociálních věd, Zemědělská 1, 613 00 Brno,
e-mail: lenka.danielova@mendelu.cz
- doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.**, Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta,
Ústav pedagogiky a sociálních studií, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, e-mail: miroslav.
dopita@upol.cz
- Mgr. et Mgr. Lucie Foltová**, Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního
vzdělávání, Oddělení sociálních věd, Zemědělská 1, 613 00 Brno,
e-mail: lucie.foltova@mendelu.cz
- prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.**, Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická
fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, e-mail:
helena.grecmanova@upol.cz
- doc. PhDr. Petr Hladý, Ph.D.**, Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního
vzdělávání, Oddělení sociálních věd, Zemědělská 1, 613 00 Brno,
e-mail: petr.hlado@mendelu.cz
- PhDr. Václav Holeček, Ph.D.**, Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická,
Katedra psychologie, Chodské náměstí 1, 306 14 Plzeň, e-mail: vholecek@kps.zcu.cz
- Ing. Marie Horáčková**, Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání,
Oddělení sociálních věd, Zemědělská 1, 613 00 Brno,
e-mail: marie.horackova@mendelu.cz
- Mgr. Dita Janderková, Ph.D.**, Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního
vzdělávání, Oddělení sociálních věd, Zemědělská 1, 613 00 Brno,
e-mail: dita.janderkova@mendelu.cz
- Mgr. et Mgr. Lenka Kamanová**, Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního
vzdělávání, Oddělení sociálních věd, Zemědělská 1, 613 00 Brno,
e-mail: lenka.kamanova@mendelu.cz
- PhDr. et PaedDr. Věra Kosíková, Ph.D.**, Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta
pedagogická, Katedra psychologie, Chodské náměstí 1, 306 14 Plzeň,
e-mail: kosikov@kps.zcu.cz
- PhDr. Karel Kovář, Ph.D.**, Univerzita Karlova v Praze, Fakulta tělesné výchovy a sportu,
Katedra pedagogiky, psychologie a didaktiky TV a sportu, J. Mártího 31,
162 52 Praha 6, e-mail: kkovar@ftvs.cuni.cz

Mgr. Lenka Kovářová, Ph.D., MBA., Univerzita Karlova v Praze, Fakulta tělesné výchovy a sportu, Laboratoř sportovní motoriky, J. Mártího 31, 162 52 Praha 6,
e-mail: lkovarova@ftvs.cuni.cz

RNDr. Ing. Jaroslav Lindr, Ph.D., Vysoké učení technické v Brně, Stavební fakulta, Ústav společenských věd, Veveří 331/95, 602 00 Brno, e-mail: lindr.j@fce.vutbr.cz

doc. PhDr. Dana Linhartová, CSc., Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Oddělení sociálních věd, Zemědělská 1, 613 00 Brno,
e-mail: dana.linhartova@mendelu.cz

PhDr. Petra Matošková, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Fakulta tělesné výchovy a sportu, Katedra sportů v přírodě, J. Mártího 31, 162 52 Praha 6,
e-mail: matoskova@ftvs.cuni.cz

Mgr. Lenka Mynaříková, Ph.D., České vysoké učení technické v Praze, Masarykův ústav vyšších studií, Katedra inženýrské pedagogiky, Kolejní 2a, 160 00 Praha,
e-mail: l.mynarikova@centrum.cz

doc. PhDr. Viléma Novotná, Univerzita Karlova v Praze, Fakulta tělesné výchovy a sportu, Katedra gymnastiky, J. Mártího 31, 162 52 Praha 6,
e-mail: vnovotna@ftvs.cuni.cz

Ing. Vladimír Nulíček, CSc., Vysoká škola finanční a správní, Fakulta ekonomických studií, Katedra informatiky, Estonská 500, 101 00 Praha 10,
e-mail: vnulicek@gmail.com

JUDr. Lucia Palšová, Ph.D., Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre, Fakulta európskych štúdií a regionálneho rozvoja, Katedra práva, Tr. Andreja Hlinku 2, 949 76 Nitra, e-mail: lucia.palsova@uniag.sk

doc. PaedDr. Ivan Pavlov, Ph.D., Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, Katedra andragogiky, Katedra andragogiky, Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica,
e-mail: ivan.pavlov@umb.sk

prof. PhDr. Gabriela Petrová, CSc., Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra, e-mail: gpetrova@ukf.sk

Mgr. Miroslav Procházka, Ph.D., Jihočeská universita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie, Dukelská 9, 370 01 České Budějovice,
e-mail: mproch@pf.jcu.cz

PhDr. Věra Radvácová, Ph.D., Vysoká škola ekonomická v Praze, Fakulta informatiky a statistiky, Katedra systémové analýzy, nám. W. Churchilla 4, 130 67 Praha 3,
e-mail: RadvakovaVera@seznam.cz

doc. PhDr. Jiří Semrád, CSc., České vysoké učení technické v Praze, Masarykův ústav vyšších studií, Horská 3, 128 00 Praha, e-mail: jiri.semrad@muvs.cvut.cz, Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové, e-mail: jiri.semrad@uhk.cz

Mgr. Ivona Skalická, Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Oddělení sociálních věd, Zemědělská 1, 613 00 Brno,
e-mail: ivona.skalicka@mendelu.cz

prof. Ing. Milan Slavík, CSc., Česká zemědělská univerzita v Praze, Institut vzdělávání a poradenství, V lázních 3, 159 00 Praha 5, e-mail: slavikm@ivp.czu.cz

PhDr. Lucie Smékalová, Ph.D., Česká zemědělská univerzita v Praze, Institut vzdělávání a poradenství, V lázních 3, 159 00 Praha 5, e-mail: smekaloval@ivp.czu.cz

doc. PhDr. Vladimír Süß, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Fakulta tělesné výchovy a sportu, Katedra sporovních her, J. Mártího 31, 162 52 Praha 6, e-mail: suss@ftvs.cuni.cz

Mgr. Eva Svitačová, PhD., Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre, Fakulta ekonomiky a manažmentu, Katedra spoločenských vied, Tr. Andreja Hlinku 2, 949 76 Nitra, Slovenská republika, e-mail: eva.svitacova@uniag.sk

PaedDr. Tímea Šeben Zatlková, Ph.D., Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre, Fakulta ekonomiky a manažmentu, Katedra pedagogiky a psychológie, Tr. Andreja Hlinku 2, 949 76 Nitra, Slovenská republika, e-mail: timea.zatkova@uniag.sk

Mgr. Iveta Šimůnková, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Fakulta tělesné výchovy a sportu, Katedra gymnastiky, J. Mártího 31, 162 52 Praha 6, e-mail: simunkova@ftvs.cuni.cz

PaedDr. Milan Škrabal, České vysoké učení technické v Praze, Masarykův ústav vyšších studií, Horská 3, 128 00 Praha, e-mail: milan.skrabal@muvs.cvut.cz

PaedDr. Mária Šnidlová, Detašované pracovisko MPC, Predmestská 1613, 010 01 Žilina, e-mail: maria.snidlova@mpc-edu.sk

Ing. Kateřina Tomšíková, Česká zemědělská univerzita v Praze, Institut vzdělávání a poradenství, V lázních 3, 159 00 Praha 5, e-mail: tomsikova@ivp.czu.cz

PhDr. Václav Trojan, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Projektové oddělení, M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1, e-mail: vaclav.trojan@pedf.cuni.cz

Mgr. Jitka Vorálková, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Fakulta tělesné výchovy a sportu, Katedra gymnastiky, J. Mártího 31, 162 52 Praha 6, e-mail: voralkova@ftvs.cuni.cz

Mgr. Pavel Vyleťal, Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Oddělení sociálních věd, Zemědělská 1, 613 00 Brno, e-mail: pavel.vyletal@gmail.com

Souhrn

Odborná monografie se ve své první kapitole věnuje problematice sekundárního vzdělávání, které patří v současnosti mezi jedno z významných témat v rámci realizovaných výzkumů zabývajících se situací ve školství. Autoři kapitoly se zamýšlejí nad otázkami vzdělávání žáků s psychickými potížemi v podmínkách středních škol, zaváděním informačních technologií do vzdělávacího systému, začleňováním vybraných vzdělávacích oblastí do školních vzdělávacích programů. Pozornost je také věnována tématu volby další vzdělávací a profesní dráhy žáků.

Druhá kapitola umožňuje čtenáři nahlédnout do vybraných aspektů terciárního vzdělávání. V první části se autoři věnují proměnám terciárního vzdělávání v České republice, poskytují údaje o českém školství z pohledu mezinárodního srovnávání a seznamují s vybranými atributy, které tuto proměnu ovlivňují. V další části je věnována pozornost rozvoji vybraných kompetencí akademických pracovníků s důrazem na kompetenci sebereflektivní. V závěrečné části se autoři věnují otázkám všestranného rozvoje vysokoškolských studentů.

V kapitole Vzdělávání pedagogických pracovníků je věnována pozornost strategii, legislativě a kurikulární politice včetně změn, které v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků probíhají. Diskutována je zde problematika stanovení profesního standardu učitele a zavedení karierního řádu pedagogických pracovníků v ČR a jsou zde analyzována hlavní východiska změn v oblasti profesního rozvoje učitelů na Slovensku. Autoři kapitoly se dále zamýšlejí nad otázkami zisku a rozvoje profesních kompetencí učitelů odborných předmětů v pregraduálním vzdělávání na všech typech vysokých škol a jejich následným rozvojem v systému dalšího vzdělávání.

Požadavky na profesní vzdělávání v celé jeho šíři nastiňuje čtvrtá kapitola. Kapitola pojednává o problematice pohybové gramotnosti mládeže v kontextu celoživotního vzdělávání, nastiňuje možnosti formálního a neformálního vzdělávání i informálního učení v práci sportovních trenérů. Autoři se v kapitole zamýšlejí také nad zaváděním kariérového systému učitele z pohledu pedagogických pracovníků a rozvoji jejich odborných kompetencí.

Monografii uzavírá pátá kapitola, která upíná pozornost k významu, specifikám i formám vzdělávání seniorů, jako významné součásti celoživotního učení. Pozornost je zde věnována přípravě lektorů na práci se seniory. Autoři si kladou otázky, zda jsou vůbec lektori vybaveni příslušnými kompetencemi ke vzdělávání starších dospělých a zda dokáží akcentovat a akceptovat specifika vzdělávání seniorů. V samotném závěru monografie autoři poukazují na význam mezigeneračního učení jako jedné z významných, ale v současné době často podceňovaných, oblastí celoživotního učení.

Summary

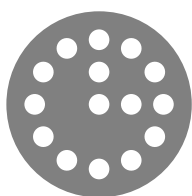
The first chapter of the specialized monograph focuses on the secondary education issues which are currently one of the significant topics within the implemented researches about the situation at schools. The authors of the chapter consider the questions about education of students with mental difficulties in the secondary schools conditions, IT implementation into the education system, integration of selected education fields into the school education programmes. The attention is also paid to the students of further education and vocational career.

The second chapter provides the readers with a look at selected aspects of tertiary education. The first part of the chapter is dedicated to the tertiary education changes in the Czech Republic, gives information about the Czech school system within the international comparison, and acquaint the readers with the selected attributes which influence the change. The development of the selected competencies of the academic staff with the emphasis on the self-reflective competence is the focus of another part of the chapter. Focusing on issues of general university students' development is summed up in the final part of the second chapter.

The chapter about *Pedagogical staff education* contents the strategy, the legislative, and the curricular policy including changes which are taking place/occurring in the further education field of the pedagogical staff. Assessment of the professional standard of a teacher and the Czech career code of pedagogical staff implementation are also the discussed issues in this chapter. Even the analysis of changes in the field of teachers' professional development in Slovakia is included. The authors of the chapter also deal with the profit issue, the development of professional teacher competencies within the undergraduate education at all university specializations, and their subsequent development in further education system.

The vocational education requirements are included in the fourth chapter which outlines the issue of youth motion literacy in the context of lifelong learning, also the opportunities of formal and informal education, even the informal teaching of sports coaches. Another consideration of authors in this chapter is the teacher career system implementation in the view of pedagogical staff and their specialized competency development.

The fifth chapter, which deals with the meaning, specifics and forms of the further education of seniors a significant part of lifelong learning, closes the monograph. The lectors' preparation to work with the senior is the focus of the chapter. The authors explore, whether the lectors' competences to educate older adults are sufficient and if they can stress and accept the specifics of lifelong learning. At the very end of the monograph the authors point out the importance of intergenerational learning as one of the important yet nowadays underestimated areas of lifelong learning.



**Institut
celoživotního
vzdělávání**

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

Jeho primárním posláním jako vysokoškolského ústavu Mendelovy univerzity v Brně (MENDELU) je zajišťovat vysokoškolské vzdělání ve vybraných bakalářských a magisterských studijních programech.

V současné době ICV nabízí dva bakalářské studijní programy a jeden magisterský. V bakalářském studijním programu **Specializace v pedagogice** jsou připravováni budoucí učitelé odborných předmětů (UOP) a učitelé praktického vyučování a odborného výcviku (UPVOV). Studijní obor **Učitelství odborných předmětů** je určen především pro studenty oborů zemědělského, potravinářského, ekologického, mechanizačního, ekonomického, lesnického, dřevařského, zahradnického a veterinárního zaměření, kteří by v budoucnu uvažovali o profesi středoškolského odborného pedagoga. Podmínkou ke studiu v tomto studijním oboru je ukončení specializovaného, minimálně bakalářského studijního oboru. Bakalářský studijní obor **Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku** je určen absolventům středních škol, pro získání pedagogických kompetencí k výuce praktického vyučování a odborného výcviku. Studenti mají možnost studia také v bakalářském studijním programu **Technické znalectví a pojišťovnictví (TZP)** a navazujícím magisterském studijním programu **Technické znalectví a expertní inženýrství (TZEI)**.

Postavení Institutu celoživotního vzdělávání v Brně se v organizační struktuře Mendelovy zemědělské a lesnické univerzity v Brně změnilo Rozhodnutím rektora MZLU v Brně č. 15/2006. Podle zákona o vysokých školách č. 111/1998 Sb. se stal Institut celoživotního vzdělávání vysokoškolským ústavem. Od tohoto okamžiku je úkolem tohoto pracoviště podílet se na uskutečňování akreditovaných studijních programů a vykonávat s tím spojenou vědeckou, výzkumnou a vývojovou činnost.

Vědeckovýzkumná činnost vysokoškolského ústavu je orientována do následujících okruhů:

- vybrané aspekty vzdělávání budoucích učitelů odborných předmětů a učitelů praktického vyučování a odborného výcviku;
- vzdělávací potřeby pedagogických a nepedagogických pracovníků středních odborných škol;
- proměny kompetencí učitelů středních odborných škol;
- profesní orientace mládeže;
- psychologické zvláštnosti vzdělávání dospělých;
- aspekty života starších osob s ohledem na proměny společnosti;
- mezigenerační učení v různých sociálních prostředích;
- specifické poruchy učení žáků;
- analýza a vývoj realitního trhu v ČR s vazbou na tržní oceňování;
- zavedení řízení kvality ve výrobním cyklu v souladu s jakostní politikou firmy;
- činnost experta v technickém znalectví a expertním inženýrství (poradenství);
- využití metod při výkonu expertní, projektové nebo procesní činnosti.

Nabídka dalšího vzdělávání na Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně

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

Nabídku kurzů lze rozdělit na několik oblastí:

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

Institut celoživotního vzdělávání také organizuje **Univerzitu třetího věku (U3V)**, která flexibilně reaguje na potřeby požadavky seniorů 21. století. Neustále rostoucí zájem starších lidí chutí a vůlí smysluplně trávit svůj čas, vzdělávat se, dovídat se novinky ze světa vědy a současně se seznamovat s lidmi a odborníky z praxe vytváří a podporuje primární cíl a záměr všech U3V v České republice.

V průběhu studia U3V na Mendelově univerzitě v Brně navštěvují studenti každý týden přednášky, které jsou zaměřeny na témata konkrétního výukového bloku, jako např. **Ekonomické změny společnosti, Kvalita potravin a zdraví, výživa, Moderní trendy v pěstování ovoce a zeleniny, Zdraví lesů ČR** a další. Součástí přednášek, jejichž odbornost, aktuálnost a zajímavost garantují nejlepší odborníci a pedagogové ze všech fakult Mendelovy univerzity v Brně, tj. Agronomické fakulty, Provozně ekonomické fakulty, Lesnické a dřevařské fakulty, Zahradnické fakulty a Fakulty regionálního rozvoje a mezinárodních studií, jsou i terénní cvičení, na kterých se posluchači dozvědí nejen informace teoretického, ale také praktického charakteru.

Po slavnostním vyřazení posluchačů, tedy úspěšném ukončení tříletého studia základního cyklu, je možné se dále vzdělávat v jednoletých nástavbových programech určených právě pro absolventy. V září, se zahájením nového akademického roku jsou otevřeny dva nástavbové programy „Zahrada a zdraví“ a „Člověk, zvíře a životní prostředí“, které zasahují do oblastí, jež jsou pro studenty velmi blízké a zajímavé, a které je motivují k dalšímu aktivnímu životu. Ke komplexnosti vzdělání slouží velmi oblíbené semestrální kurzy např. Angličtina, Principy výživy, Digitální fotografie či Základy práce na PC.

Poradenské centrum VÚ ICV MENDELU

Poradenské centrum VÚ ICV MENDELU zajišťuje služby psychologického, studijního, kariérního a sociálně právního poradenství a poskytuje podporu studentům a uchazečům o studium se specifickými vzdělávacími potřebami. Služby studentům, uchazečům o studium a absolventům v prvním roce po ukončení studia jsou poskytovány bezplatně.

Individuální poradenství je zaměřené především na:

- obtíže při studiu spojené se specifickými potřebami vycházející z určitého hendikepu (zdravotního, pohybového, smyslového, sociálního aj.);
- obtíže spojené se studiem (poruchy soustředění, zvládání stresu, odkládání studijních povinností aj);
- problémy spojené s duševním zdravím (úzkostné stavy, depresivní poruchy aj.);
- partnerské a rodinné problémy;
- profesní záležitosti spojené se vstupem do praxe a uplatnění v ní,
- analýzu osobnostních předpokladů, kariérní koučink, konzultace životopisu či motivačního dopisu.

Skupinové poradenství (kurzy, semináře, workshopy) je zaměřené především na:

- **Semináře soft skills**, např.: Time management, Prezentační dovednosti, Stress management, Řešení konfliktů aj.
- **Workshopy z oblasti kariérového poradenství**, např.: Přijímací pohovor nanečisto, Jak psát životopis a motivační dopis, Modelové assessment centrum, Modelové development centrum aj.
- **Workshopy zaměřené na sebepoznání**, např.: Sebepoznání, Relaxační techniky, Tělo a pohyb jako nástroj sebepoznání, aj.
- **Semináře z oblasti studijního poradenství**, např.: Efektivní učení, Jak psát závěrečné práce, Statistické zpracování dat pro BP a DP aj.
- **Spolupřádáme veletrhy pracovních příležitostí a kariérní dny pro studenty** s cílem podporovat uplatnitelnost studentů a absolventů MENDELU a zlepšovat jejich připravenost na vstup na trh práce.

KONTAKT

Institut celoživotního vzdělávání MENDELU, Zemědělská 5 (budova E), 613 00 Brno
tel.: 545 135 208 – **bakalářské vzdělávání**, 545 135 207 – **celoživotní vzdělávání**,
545 135 206 – **seniorské vzdělávání**, **Poradenské centrum** – 545 135 227
e-mail: czv@mendelu.cz, www.icv.mendelu.cz

Lenka Danielová
Petr Hlad'o
Marie Horáčková
Dita Janderková
Lenka Kamanová
Pavel Vyleťal (editoři)

Rozvoj kompetencí vzdělavatelů v kontextu moderního pojetí vzdělávání

Vydala Mendelova univerzita v Brně, edice Monografie

Redakční práce Lenka Danielová
Návrh obálky Zetha design
Korektury Růžena Janderková
Sazba Zdeněk Černohlávek
Tisk ASTRON studio CZ, a. s., Veselská 699, 199 Praha 9

Vydání první. 304 stran. Brno 2015

Adresa vydavatelství:
Mendelova univerzita v Brně
Zemědělská 1, 613 00 Brno
<http://www.mendelu.cz>

ISBN 978-80-7509-256-4 (váz.)
ISBN 978-80-7509-257-1 (CD-ROM)

