

Sborník z mezinárodní konference ICOLLE 2023

Udržitelný učitel

15. ročník mezinárodní vědecké
konference ICOLLE

13. 9. 2023 / Brno

Lenka Kamanová, Martina Miškelová, David Kryštof (Eds.)



Lenka Kamanová, Martina Miškelová, David Kryštof (Eds.)

SBORNÍK Z MEZINÁRODNÍ KONFERENCE ICOLLE 2023

Udržitelný učitel

15. ročník mezinárodní konference ICOLLE
13. 9. 2023 / Brno



Lenka Kamanová, Martina Miškelová, David Kryštof (Eds.)

PROCEEDINGS OF INTERNATIONAL CONFERENCE ICOLLE 2023

The Sustainable Teacher

15th International Conference of Lifelong Learning
13. 9. 2024 / Brno

© Mendelova univerzita v Brně, 2023
ISBN 978-80-7509-958-7
DOI: <https://doi.org/10.11118/978-80-7509-958-7>



Open Access. This work is licensed under a
Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0)

ORGANIZAČNÍ VÝBOR KONFERENCE

Mgr. et Mgr. Lenka Kamanová, Ph.D.
Mgr. Petr Adamec, Ph.D.
Mgr. et Mgr. Michal Šimáně, Ph.D.
Ing. Marie Horáčková, Ph.D.
Mgr. Alena Krejčí
Ing. Martina Urbánková

VĚDECKÝ VÝBOR KONFERENCE

Mgr. et Mgr. Michal Šimáně, Ph.D. – Mendelova univerzita v Brně, CZ
Mgr. Petr Adamec, Ph.D. – Mendelova univerzita v Brně, CZ
Mgr. et Mgr. Lenka Kamanová, Ph.D. – Mendelova univerzita v Brně, CZ
prof. Dzintra Iliško, Ph.D. – Daugavpils University, LV
prof. Péter Tóth – Budapest University of Technology and Economics, HU
doc. Mgr. Jiří Zounek, Ph.D. – Masarykova univerzita, CZ
doc. PhDr. Markéta Švamberg Šauerová, Ph.D. – Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, CZ
PaedDr. Tímea Šeben Začková, PhD. – Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, SK
Ing. Lucia Hrebeňárová, PhD. – Žilinská univerzita v Žilině, SK
Mgr. Jana Trabalíková, PhD. – Žilinská univerzita v Žilině, SK
prof. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA – Univerzita Karlova, CZ
doc. PhDr. Mgr. Josef Smolík, Ph.D., MBA, LL.M. – Mendelova univerzita v Brně, CZ
Leslie Blanchard, Ph.D. – Louisiana State University, USA
doc. Mgr. Kateřina Lojdová, Ph.D. – Masarykova univerzita, CZ
prof. PaedDr. Ing. Roman Hrmo, PhD., MBA, ING-PAED IGIP - Vysoká škola DTI, SK
doc. Ing. Lucia Krištofiaková, PhD. – Vysoká škola DTI, SK

RECENZENTI

Mgr. et Mgr. Michal Šimáně, Ph.D.
prof. Dzintra Iliško, Ph.D.
Mgr. et Mgr. Lenka Kamanová, Ph.D.
Mgr. Ing. Peter Marinič, Ph.D.
dr hab. inž. PhDr. Łukasz Tomczyk, Ph.D.
Ing. Lucia Hrebeňárová, PhD.
Mgr. Martina Miškelová

OBSAH

ADNAN MÜGE, ŞEN EYÜP, YORULMAZ YILMAZ İLKER, BRZÁKOVÁ LUCIE, DRLÍKOVÁ KATEŘINA <i>Digitalizace odborného vzdělávání a přípravy: Převrácená výuka na pracovišti – Jak přežít v současné digitální smršti a využít ji pro svou práci.....</i>	7
BRZÁKOVÁ LUCIE, ROBOTA DANA <i>Řešení problémů souvisejících s věkem ve školství a vzdělávání.....</i>	17
FILIPCZYKOVÁ HANA <i>Finanční gramotnost jako jedna z klíčových kompetencí udržitelného školství.....</i>	31
GLOGAROVÁ VERONIKA, SVOBODOVÁ PETRA <i>Role vysokoškolského pedagoga ve věku AI.....</i>	43
HORÁČKOVÁ MARIE <i>Pohled studentů na realizaci Odborné praxe I (náslechové) v souvislosti s rolí cvičného učitele.....</i>	52
IVANOVIČ DAVID, MIKLIS MARTIN <i>Učitel v éře digitalizácie edukačného procesu.....</i>	59
KACHLÍK PETR <i>Toxický stres u klientů s poruchami chování a emocí v ústavní výchově.....</i>	66
LINDR JAROSLAV <i>Faktory kvality výuky jako obtížně uchopitelný problém.....</i>	79
MARINIČ PETER <i>Finanční gramotnost pohledem univerzitních studentů.....</i>	89
MICHVOCÍKOVÁ VERONIKA, STEBNICKÁ ANDREA <i>Triedny učiteľ optikou žiaka – prípadová štúdia strednej odbornej školy.....</i>	97
PECINA PAVEL, MARINIČ PETER <i>Virtuální realita a umělá inteligence jako zásadní fenomény odborného vzdělávání.....</i>	106
SIROTOVÁ MARIANA, JANDOVÁ VANDA <i>Pracovná spokojnosť slovenských učiteľov a jej vplyv na kvalitu edukačnej práce.....</i>	114
TÍMEA ŠEBEN ZAŤKOVÁ <i>Kurzy vysokoškolskej pedagogiky - analýza modelov implementovaných v podmienkach vysokých škôl v SR.....</i>	127
MARKÉTA ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ <i>Podpora třídních učitelů středních škol při efektivním vedení třídnických hodin jako prostředek zvýšení profesního self-efficacy.....</i>	137
EVA URBANOVÁ <i>Udržitelnost funkce ředitele střední školy v kontextu vznikajícího středního článku v řízení vzdělávání.....</i>	150

CONTENTS

ADNAN MÜGE, ŞEN EYÜP, YORULMAZ YILMAZ İLKER, BRZÁKOVÁ LUCIE, DRLÍKOVÁ KATEŘINA <i>Digitalising VET: The Flipped Work-based Learning – How to Survive the Current Digital Storm and Use it for Your Professional Work.....</i>	7
BRZÁKOVÁ LUCIE, ROBOTA DANA <i>Solutions to Age-related Issues in Education Sector.....</i>	17
FILIPCZYKOVÁ HANA <i>Financial Literacy as One of the Key Competences of Sustainable Education.....</i>	31
GLOGAROVÁ VERONIKA, SVOBODOVÁ PETRA <i>Role of University Teacher in the Age of Artificial Intelligence.....</i>	43
HORÁČKOVÁ MARIE <i>The Students' View on the Implementation of the Professional Practice (Listening) in Connection with the Role of a Practice Teacher.....</i>	52
IVANOVIČ DAVID, MIKLIS MARTIN <i>Teacher in the Era of Digitalization of the Educational Process.....</i>	59
KACHLÍK PETR <i>Toxic Stress in Clients with Behavioral and Emotional Disorders in Institutional Education.....</i>	66
LINDR JAROSLAV <i>Teaching Quality Factors as an Elusive Problem.....</i>	79
MARINIČ PETER <i>Financial Literacy According to University Students.....</i>	89
MICHVOCÍKOVÁ VERONIKA, STEBNICKÁ ANDREA <i>Class Teacher – Case Study of Secondary School.....</i>	97
PECINA PAVEL, MARINIČ PETER <i>Virtual Reality and Artificial Intelligence as Phenomena of Professional Education.....</i>	106
SIROTOVÁ MARIANA, JANDOVÁ VANDA <i>The Work Satisfaction of Slovak Teachers and its Influence on the Quality of Educational Work.....</i>	114
TÍMEA ŠEBEN ZAŤKOVÁ <i>Courses in Academic Teaching – Analysis of Models Implemented in Conditions of Universities in Slovakia.....</i>	127
MARKÉTA ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ <i>Supporting Secondary School Class Teachers in Effective Classroom Management as a Means of Increasing Professional Self-efficacy.....</i>	137
EVA URBANOVÁ <i>The Sustainability of the Secondary School Principal in the Context of the Middle Layer in Educational Governance.....</i>	150

DIGITALIZACE ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ A PŘÍPRAVY: PŘEVŘÁCENÁ VÝUKA NA PRACOVIŠTI – JAK PŘEŽÍT V SOUČASNÉ DIGITÁLNÍ SMRŠTI A VYUŽÍT JI PRO SVOU PRÁCI

Müge Adnan¹, Eyüp Şen¹, Yılmaz İlker Yorulmaz²,

Lucie Brzáková³, Kateřina Drlíková³

¹Muğla Sıtkı Koçman University, Distance Education Research and Application Center, 480 00 Kötekli Campus, Muğla, Turecko

²Muğla Sıtkı Koçman University, Educational Administration, 480 00 Kötekli Campus, Muğla, Turecko

³ProEduca z.s., Mládežnická 1310/2, 373 16 Dobrá Voda u Českých Budějovic, Česká republika

Abstrakt

Příspěvek se zaměřuje na převrácenou výuku (flipped learning) a její možnou aplikaci při praktické výuce na pracovišti. Přínosy a výsledky této metody jsou zpracovány do didaktického materiálu nazvaného „Průvodce převrácenou výukou na pracovišti“. Tato příručka je určena zaměstnavatelům z průmyslových podniků, manažerům vzdělávacích institucí, politikům odpovědným za oblast vzdělávání, pedagogům technických oborů a pracovníkům v oblasti odborného a technického vzdělávání. Jejím cílem je poskytnout podrobný návod, jak začlenit informační a komunikační technologie, online a kombinované učení do tradičních výukových procesů na pracovišti.

Výsledky tohoto projektu jsou zpracovány na webové platformě, která je volně dostupná jak pro laickou, tak pro odbornou veřejnost. Tato digitální výuková platforma nabízí zejména učitelům a mistrům praktického výcviku řešení a nápady pro rozvoj v různých oblastech, jako jsou otevřené vzdělávací zdroje, plánování digitálního vzdělávání, motivační zapojení studentů do online výuky, tvorba digitálního obsahu, hodnocení v rámci převrácené výuky na pracovišti a využití nových technologií při výuce na pracovišti i dostupnost různých LMS systémů.

Klíčová slova: vzdělávání na pracovišti, digitalizace, motivace, převrácená výuka, online prostředí

Abstract

DIGITALISING VET: THE FLIPPED WORK-BASED LEARNING – HOW TO SURVIVE THE CURRENT DIGITAL STORM AND USE IT FOR YOUR PROFESSIONAL WORK

The paper focuses on flipped learning and its possible application in practical workplace learning. The benefits and results of this method have been compiled into a didactic material called „Guide for Flipped Learning in the Workplace“. This guide is intended for employers from industrial enterprises, managers of educational institutions, policymakers responsible for education, technical educators and vocational and technical education workers. It aims to provide detailed guidance on integrating ICT, online and blended learning into traditional workplace learning processes.

The results of this project are compiled on a web-based platform that is freely accessible to both the general and professional public. In particular, this digital learning platform offers teachers and other experts solutions and ideas for development in various areas such as open educational resources, planning digital learning, motivating student engagement in online education, digital content creation, and assessment in flipped workplace learning, using new technologies in workplace learning and accessibility/availability of various LMS systems.

Keywords: work-based learning, digitalisation, motivation, flipped learning, online environments

ÚVOD

Události posledních let, které se dotkly 1,6 miliardy studentů ve více než 190 zemích na všech kontinentech, vedly k jednomu z nejvýznamnějších bodů zlomu ve vzdělávacích systémech v dosavadní historii. Zážitkové učení, jeden z nejpodstatnějších prvků odborného vzdělávání a přípravy, se v té době stalo z velké části nedosažitelným. Problémem byla nízká úroveň digitalizace a flexibility vzdělávacího systému, zejména na pracovištích odborné výuky.

Metoda převrácené výuky je dlouhodobě používaná na mnoha stupních škol, ale převážně pouze v učebně. Vzhledem k výše uvedenému problému se zážitkovým učením, který vznikl v době pandemie, proto došlo k myšlence vytvořit model převrácené výuky na pracovišti, jehož cílem je podpořit instituce odborného vzdělávání a přípravy a poskytovatele odborného vzdělávání a přípravy v tom, aby zlepšili a částečně přesunuli kurzy odborné praxe do digitálního prostředí a podnítili tak inovaci v rámci výuky na pracovišti (WBL).

Náš tým se rozhodl vypracovat projekt „Digitalizace odborného vzdělávání a přípravy: Převrácená výuka na pracovišti“ (Flipped VET; č. projektu: 2021-1-LV01-KA220-VET-000025117). Cílem tohoto projektu je pomoci odstranit problémy, kterým čelí odborné školy mimo oblast IT při digitalizaci své výuky. Výsledky projektu by pak měly zvýšit kapacitu odborných škol díky získání potřebných kompetencí pro digitalizaci výuky a učení se praxí.

Metoda a podpůrné materiály byly vypracovány partnery projektu - Mugla Sitki Kocman University (Turecko), Centro Superior de Formacion Europa

Sur (Španělsko), Archivio della Memoria (Itálie), EIA – Ensino e Investigacao e Administracao SA (Portugalsko), Asociata Pentru Sprijinirea Inicializatorilor Educationale (Rumunsko), Archivio della Memoria (Itálie) a ProEduca z.s. (Česká republika).

1. VÝUKA NA PRACOVÍŠTI A PŘEVŘÁCENÁ VÝUKA

Výuka na pracovišti (Work-based learning, WBL) je vzdělávací model, který poskytuje jednotlivcům zkušenosti z reálného života a zlepšuje jejich profesní kompetence a zaměstnatelnost. Současná závratná rychlost technologických změn vyžaduje změnu dovedností zaměstnanců ve všech odvětvích. Čtvrtá průmyslová revoluce mění nejen fungování tradičních odvětví, ale také způsob, jakým se zaměstnanci mají těmto novým dovednostem učit.

Schröder a Dehnbostel (2021) tvrdí, že pracoviště je jedinečné pro svůj potenciál být „místem“ učení, které rozvíjí dovednosti a kompetence jednotlivce. Evropská nadace odborného vzdělávání (ETF) definuje výuku na pracovišti jako „učení, které probíhá, když lidé vykonávají skutečnou práci při výrobě skutečného zboží a poskytování služeb“ (ETF, 2014). Výuka na pracovišti se využívá k různým účelům, jako je rozvoj odborných dovedností pro uznání odborné kvalifikace, rozvoj a zlepšování pracovních návyků, zvyšování povědomí žáků o tom, jak chápat „práci“, aby se mohli lépe rozhodovat o své kariéře, nebo jako příležitost k profesnímu rozvoji učitelů, aby zůstali v obraze, pokud jde o technologický vývoj a o to, jak reálné společnosti tyto nástroje využívají k rozvoji své

práce. Má také zásadní úlohu z hlediska zvyšování kvality programů a systémů odborného vzdělávání a přípravy (OVP).

Převrácené vzdělávací paradigma je jedním z nově vznikajících a rozvíjejících se modelů, jak co nejlépe využít internetové technologie k udržení vzdělávání, v němž se děje, které se tradičně odehrává v době výuky, odehrává ve volném čase studentů, zatímco práce, o níž se obvykle předpokládá, že je individuální domácí prací, probíhá ve třídě formou spolupráce. (Ahmed, 2016) Převrácení třídy znamená, že události, které se tradičně odehrávaly ve třídě, se nyní odehrávají mimo třídu a naopak. (Lage *et al.*, 2000).

Vzdělávání na pracovišti je jednou z nejstarších a nejběžnějších forem odborného vzdělávání. Schopnost technologií proměňovat vzdělávací prostředí je významnou příležitostí pro odborné vzdělávání, které je jednou z nejvíce zasažených oblastí při neočekávaných mimořádných událostech, jakou byla nedávná epidemie COVID-19. Vzdělávací technologie mají schopnost zabránit přerušování vzdělávání tím, že nahradí tradiční odborné vzdělávání v mimořádných situacích; mohou tedy přispět k podpoře a zlepšení tradičního modelu pomocí nízkonákladových, na dovednosti zaměřených, přizpůsobitelných a efektivních možností odborné přípravy i za běžných podmínek. „Smíšená výuka označuje rozsah možností, které nabízí kombinace internetu a digitálních médií se zavedenými formami výuky, které vyžadují fyzickou přítomnost učitele a studentů.“ (Friesen, 2012)

Kromě poskytování přístupu ke vzdělávacímu obsahu prostřednictvím digitálních platforem jsou inovativní a interaktivní možnosti učení, jako je učení založené na simulacích, adaptivní učení, gamifikace, robotika a mobilní učení prostřednictvím virtuální a rozšířené reality, velmi účinné při rozvoji dovedností specifických pro danou profesi, pokud jsou prezentovány v rámci správného návrhu výuky. Stejně tak mohou zaměstnanci intenzivně a efektivně využívat některé formy digitálního vzdělávání, jako jsou online vzdělávací a komunity pro praxi, webináře, otevřené vzdělávací zdroje nebo smíšené vzdělávání, a zejména obrácené či převrácené třídy, kde hledají řešení profesních problémů, s nimiž se setkávají na pracovišti, prostřednictvím sdílení svých znalostí a zkušeností a kde se učí jeden od druhého.

2. CÍLE

Vzdělávání na dálku v době krize COVID-19 bylo v České republice v oblasti odborného vzdělávání a přípravy obtížné. Z národních údajů vyplynulo,

že se podařilo zapojit všechny žáky do online vzdělávání pouze asi čtvrtině středních škol poskytujících odborné vzdělávání a přípravu, které poskytují převážně závěrečnou zkoušku (bez maturitní zkoušky ze všeobecného vzdělání), a pětina žáků se nezúčastnila vůbec. Naopak více než polovina škol odborného vzdělávání a přípravy poskytujících vzdělávání vedoucí k maturitě se podařilo zapojit všechny žáky online a pouze osmina jejich žáků se nemohla zapojit vůbec. Ředitelé škol to přičítají nedostatku motivace v kombinaci s nízkou podporou rodičů (ČŠI, 2020a). Poskytování praktického vzdělávacího obsahu online mohlo být také náročnější než akademický obsah. Někteří studenti odborného vzdělávání a přípravy se však během epidemie zapojili do dobrovolné práce ve svém odborném směru (zdravotnictví, vzdělávací činnost), čímž dále zlepšili své praktické kompetence. (European Commission – Education and Training Monitor 2020)

CEDEFOP (Evropské centrum pro rozvoj odborného vzdělávání) definuje odborné vzdělávání a přípravu jako „vzdělávání a přípravu, jejichž cílem je vybavit lidi znalostmi, know-how, dovednostmi a/nebo kompetencemi potřebnými v určitých profesích nebo obecněji na trhu práce“ (CEDEFOP, 2014). Odborné vzdělávání je charakteristické učením se praxí, a právě k tomu může přispět převrácená výuka, která přenáší teoretickou část mimo učebnu a využívá čas strávený ve třídě k praktickým, reálně využitelným činnostem zaměřeným na scénáře orientované na práci tak, aby se rozvíjely dovednosti žáků potřebné v reálném světě. Jelikož je převrácená třída aktivní metodou zaměřenou na žáky, povzbuzuje žáky v dotazování a interakci se školiteli, kolegy, zaměstnavateli a výukovými materiály.

Cílem zpracovaného návrhu je pomoci poskytovatelům odborného vzdělávání a přípravy a malým a středním podnikům s přeměnou i tvorbou vlastních postupů při výuce online a offline v modelu převrácené třídy, přičemž by žáci a vzdělavatelé měli efektivněji využívat čas ve třídě a zlepšit učení mimo třídu díky přípravě a poskytnutým materiálům i vzájemnému mentoringu.

3. TEORETICKÝ RÁMEC

3.1 Kombinovaná výuka

Hlavním účelem kombinovaného vzdělávání je využití nejlepších vlastností tradičního a technologicky podporovaného vzdělávacího prostředí k vytvoření aktivních, samostatně řízených a flexibilních vzdělávacích příležitostí. Učení

není omezeno vyučovacími hodinami (čas), zdmi učebny (místo), pedagogikou vyučujícího (metoda) a ani rychlostí učení ostatních (rychlost). Interaktivní a přizpůsobitelné nástroje umožňují žákům učit se způsobem uzpůsobeným jejich potřebám (Staker & Horn, 2012).

Kombinované učení je účinnou a málo rizikovou strategií, jejímž cílem je překonat výzvy, které přináší převratný technologický vývoj (Hancock & Wong, 2012, citováno v Kaur, 2013). Smíšené učení je také důležitou a účinnou alternativou ve vzdělávání dospělých a odborném a technickém vzdělávání, protože jej lze aplikovat na různé obsahy, oblasti, situace a žáky.

Při navrhování a vývoji prostředí pro kombinovanou výuku je třeba pečlivě určit a naplnit cestu, kterou je třeba se ubírat. Protože každá složka, která je spojena dohromady, neznamená správné prolnutí. Každá část musí sloužit celku.

Začlenění technologie do kurzu nebo vzdělávacího modulu neznamená, že kurz nebo modul je kombinovaný. Jinými slovy, pokud online nástroj, který přidáte do kurzu, neposkytuje žákovi nezávislost, svobodu, pohodlí a interakci online, nejedná se o kombinovaný kurz. Je to pouze kurz s integrací technologie.

Pro vytvoření efektivního prostředí pro kombinovanou výuku je třeba předem zvážit správný výběr s přihlédnutím k cílové skupině a obsahu školení, jakož i možné hrozby. Výzkumy ukazují, že při navrhování kombinovaného vzdělávání je třeba pečlivě zvážit pět následujících bodů (Cleveland-Innes & Wilton, 2018). **Přístup k technologiím** – je velmi důležité vědět, které technologie nebo zdroje mají žáci k dispozici. Jejich účast a zapojení může být ztíženo nedostatkem nebo omezeným počtem počítačů nebo mobilních zařízení, rychlostí internetového připojení atd. **Design kurzu** – vzdělávání by mělo být navrženo v souladu s pedagogickými zásadami prezenční a online výuky. **Zabezpečení** – je třeba zvýšit povědomí o akademické etice, plagiátorství, neetickém chování, jako je krádež identity, šikana a kybernetická bezpečnost. **Rozvoj dovedností, podpora a školení** – jak žáci, tak školitelé potřebují digitální gramotnost a kompetence. **Motivace** – žáci musí být motivováni k aktivnímu učení v různých prostředích prezenční a online výuky. K tomu mohou potřebovat vedení ze strany lektora.

Výzkumy ukazují, že kombinovaná výuka zlepšuje studijní dovednosti, zvyšuje přístup k informacím, zlepšuje spokojenost žáků a výsledky učení a poskytuje příležitosti ke společnému učení i k učení ostatních. Cleveland-Innes a Wilton (2018) uvádějí následujících pět výhod kombinovaného učení. **Možnost spolupráce a interakce**

na dálku – žáci mohou spolupracovat ve virtuálním prostředí. **Flexibilita** – technologicky podporované učení umožňuje učit se kdykoli a kdekoli, protože odstraňuje časové a prostorové hranice. **Interakce** – v rámci kombinované výuky může interakce mezi studujícími a mezi studujícím a lektorem probíhat i mimo učebnu. **Učení** – různé typy vzdělávacích aktivit zvyšují zájem žáků o vzdělávání a umožňují smysluplné učení. **Digitální občanství** – žáci se učí aktivně zapojovat do online komunit, učit se společně, rozvíjet své dovednosti v používání různých technologií a stát se celoživotními žáky.

3.2 Převertáčená výuka

Převertáčená výuka nebo převertáčené třídy jsou v centru pozornosti již více než deset let jako alternativní pedagogická metoda, která umožňuje „lepší využití času ve třídě, větší interakci, posílení postavení a zapojení žáků, aktivní možnosti učení, flexibilitu při probírání materiálů vlastním tempem, více času na procvičování a zlepšení skupinové práce, spolupráce a sociálního učení“ (Adnan, 2017).

Model převertáčené výuky je inovativní systém výuky s potenciálem **vytvořit aktivní, participativní a na učení zaměřené třídy**. Žáci využívají online videa, webové zdroje nebo jiné materiály poskytnuté vyučujícím k seznámení se s obsahem kurzu a poté tráví čas ve třídě procvičováním, analýzou a řešením problémů. Tento model také umožňuje studujícím zvolit si, kde a kdy si budou obsah online kurzu prohlížet, a také řídit jejich rychlost (Staker a Horn, 2012).

Rozdíl mezi tradičním a převertáčeným modelem výuky lze spatřovat také v tom, co žáci dělají ve skupině a co v **individuálním prostoru**. To vyžaduje práci ve **flexibilních výukových prostředích** vedených profesionálními pedagogy v rámci určité kultury výuky a s obsahem navrženým v souladu s potřebami cílové skupiny. To jsou také klíčové součásti modelu převertáčeného učení, které jsou detailně uvedené v Tabulce I.

4. NAVRHOVANÝ MODEL TRANSFORMACE UČENÍ NA PRACOVÍŠTI – METODY

Navrhovaný model má sloužit poskytovatelům odborného vzdělávání a přípravy a malým a středním podnikům při přetváření a vytváření jejich výukových postupů spojením online a offline výukového prostředí v modelu převertáčené třídy, kde budou žáci a instruktoři efektivněji

Tabulka I: Klíčové součásti modelu převrácené výuky

Flexibilní prostředí	Převrácená výuka napomáhá vytvořit flexibilní prostor pro žáky, kteří si mohou vybrat, kde a kdy se budou učit, a podpořit jejich různé vzdělávací preference. Zároveň jsou lektori flexibilní v procesech sebehodnocení s ohledem na očekávání žáků ohledně jejich vlastního času k učení.
Kultura učení	V modelu převrácené výuky se výuka přesouvá k přístupu zaměřenému na žáka, kdy se čas ve třídě věnuje hlubšímu zkoumání témat a vytváření různorodých příležitostí k učení. Žáci jsou vědomě zapojeni do vlastního procesu učení. Využívají čas strávený ve třídě k efektivním a tvůrčím procesům učení a zároveň se aktivně podílejí na vytváření znalostí tím, že hodnotí své vlastní učení ve třídě.
Obsah výuky	Lektori určují, co a jak učit a jaké materiály by si měli žáci sami prozkoumat. Při navrhování obsahu se pedagogové snaží maximálně využít čas strávený ve třídě tím, že v závislosti na úrovni třídy a předmětu používají strategie aktivního učení zaměřené na žáky.
Profesionální pedagog	Profesionální lektor své žáky neustále pozoruje, poskytuje jim okamžitou zpětnou vazbu a hodnotí jejich práci. Zároveň ve své praxi odráží zpětnou vazbu, propojuje se s ostatními, aby zlepšil své zkušenosti s výukou, přijímá konstruktivní kritiku a toleruje řízenou komplexnost ve svých třídách.

využívat čas strávený ve třídě tím, že budou zlepšovat zkušenosti s učením mimo třídu prostřednictvím přípravných aktivit a mentoringu před a po výuce. Model se řídí tradičními třemi fázemi modelu převrácené třídy, avšak každá fáze je navržena tak, aby poskytovala zkušenost s učením zaměřenou na žáka prostřednictvím uznávaných výukových strategií.

Všechny tři fáze modelu FlippedVET využívají scénáře z reálného života a poskytují řešení založená na pracovních zkušenostech všem žákům v jakémkoli odvětví. V tomto ohledu se pro důkladné uplatnění tohoto modelu předpokládá, že každá instituce odborného a technického vzdělávání a přípravy naváže otevřenou komunikaci mezi malými a středními podniky a zúčastněnými stranami v daném odvětví, aby byly naplněny potřeby daného odvětví. Tento mechanismus otevřené komunikace může být užitečným nástrojem pro efektivní spolupráci a interakci s partnery v reálném podnikatelském prostředí.

4.1 Příprava

Přípravná fáze probíhá mimo třídu. V této fázi poskytovatelé odborného a technického vzdělávání a přípravy seznamují žáky s novými pojmy a terminologií týkající se daného odvětví a potřeb pracoviště prostřednictvím digitálních médií a materiálů se scénáři z reálného života a simulovanými reálnými situacemi. Nejčastěji používaným médiem v této fázi jsou interaktivní výuková videa, nicméně mezi nástroje pro poskytování informací mohou patřit také poznámky ke kurzu, články, podcasty a další doplňkové zdroje. Žáci tedy budou mít teoretické informace ještě před příchodem na

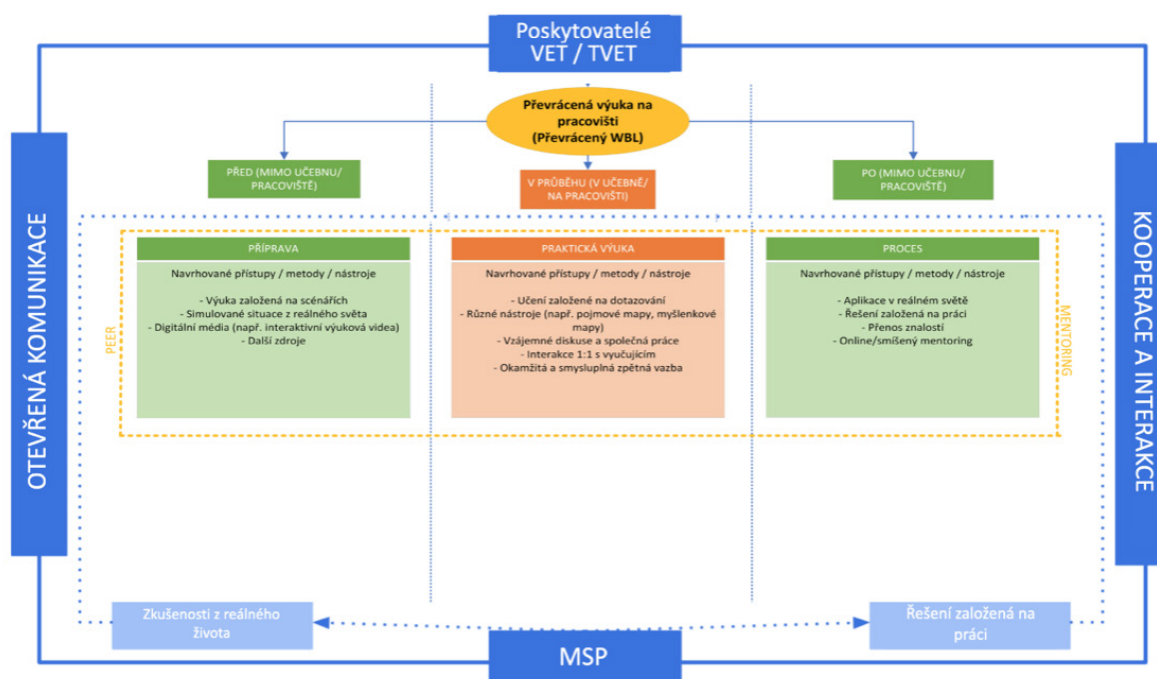
pracoviště a budou mít více času na jejich předvedení a praktické procvičování na pracovišti.

4.2 Praxe

Druhá fáze proběhne na pracovišti a poskytovatelé odborného a technického vzdělávání a přípravy budou řešit reálné problémy týkající se potřeb daného odvětví a jejich implementace s využitím metod a nástrojů badatelského učení zkoumajícího kladenou primární otázku/problém. Žáci budou moci prozkoumat nové pojmy pomocí vzájemných diskusí a odpovědět na konkrétní otázky z reálného života. Na pracovišti budou žáci znát akademický obsah jako přirozenou součást praktického podnikatelského prostředí souvisejícího s odvětvím a zároveň budou mít aktivní roli v procesu učení, přičemž budou spolupracovat jak s kolegy, tak s malými a středními podniky.

4.3 Proces zpracování

Ve třetí fázi budou poskytovatelé odborného a technického vzdělávání a přípravy podporovat a povzbuzovat žáky v shromažďování dalších informací souvisejících s možnou realizací v reálném životě. To jim pomůže přenést nové poznatky do reálných situací. Žáci budou vytvářet a navrhovat pracovní řešení týkající se potřeb odvětví a přenášet své nové schopnosti a dovednosti do reálných životních situací. Tento proces bude pokračovat průběžnou kontrolou za účelem zlepšení shromážděných informací a jejich implementace pro profesní život. Tato fáze je charakterizována online a/nebo kombinovaným mentoringem ze strany školitelů a kolegů.



Obrázek 1: Navrhovaný konečný model převrácené výuky na pracovišti pro odborné vzdělávání a přípravu

4.4 Vzájemný mentoring

Vzájemný mentoring provází všechny tři fáze tohoto modelu a vyskytuje se ve všech fázích v různých formách v závislosti na oboru a profilu žáků, protože všechny výukové strategie a metody v těchto fázích podporují spolupráci a kooperaci mezi kolegy a instruktory. Toto propojení je graficky zpracováno v Obrázku 1.

Jedná se o základní výukový systém, který je středobodem navrhovaného modelu převrácené výuky na pracovišti (WBL). Tento základní systém nemůže fungovat efektivně, pokud se na něm nebudou aktivně podílet všechny zúčastněné strany a nepřevzou za něj odpovědnost. Vzhledem k tomu, že se výuka na pracovišti (WBL) liší od formální vzdělávací praxe, měly by různé zúčastněné strany (školy, instituce odborného vzdělávání a přípravy, sociální partneři, průmyslové sektory, jednotlivé podniky atd.) spolupracovat, protože se jedná o vzájemně provázanou síť činitelů, jak je vidět na Obrázku 1 výše.

5. VÝSLEDKY

Procesu přechodu na přístup zaměřený na žáka mění představu o školiteli jako jediné autoritě ve třídě, jako je tomu v tradiční výuce, a nastolil „rovnováhu moci“ (Weimer, 2002, citováno v Özdemir, 2016). S takovou změnou musí zároveň žáci

převzít „odpovědnost za učení“. Žáci se aktivně podílejí na vytváření znalostí a diskutují o problémech v procesu učení se svými lektory a kolegy. Od žáků se očekává, že se budou umět sami podporovat v procesech učení a **spolupracovat se svými kolegy**. Lektori učí studující, jak se učit, místo toho, aby byli jedinou autoritou a vlastníkem znalostí. Pokud jde o rozdělení času, v tradiční třídě stráví vyučující většinu času výukou, zatímco v převrácené třídě je většina času věnována diskusi mezi žáky a vyučujícím.

V převrácených třídách si vyučující připraví obsah kurzu, který buď sami nahrají, nebo převezmou z jiného odborného zdroje (například 10 až 20minutové video), a nahrají ho na digitální platformu. Připravený obsah sledují žáci před příchodem na hodinu. Před zavedením tohoto modelu lektor naučí žáky, jak sledovat videa z kurzů, a poučí je, aby si video podle potřeby pozastavili a přehráli znovu, dělali si poznámky a zapisovali si případné dotazy. Studující budou mít **přístup** k obsahu kurzu, pokud budou mít přístup k internetu. V této fázi může školitel také požadovat splnění krátkého, ale komplexního úkolu (kvíz, písemný úkol, pracovní list atd.) před příchodem na hodinu, aby zajistil, že žáci přijdou na hodinu připraveni.

Když žáci přijdou na výuku, lektor zkontroluje odpovědi na otázky, vyřeší chybné představy a další témata, která žáci uvedli ve svých poznám-

kách, a poté představí výukové aktivity vytvořené pro danou skupinu. Žáci dostanou potřebné pokyny a začnou pracovat na zadaných úkolech. Lektor žákům **pomáhá**, poskytuje jim **zpětnou vazbu** a **vede** je při **plnění aktivit založených na kritickém myšlení**. Lektor může využívat domácí úkoly k posílení učení učících se osob, usměrňovat je k vytváření nových poznatků a přemýšlení na vyšší úrovni.

Po skončení hodiny si žáci nadále ověřují své porozumění poznatkům prostřednictvím procvičování a hodnocení na vysoké úrovni. Lektori napomáhají žákům **v zapamatování** tím, že propojují koncepty lekcí s možnými aplikacemi v reálném světě. Další důležitou úlohou lektora je zodpovědnost za výběr obsahu, originálních materiálů a vytváření obsahu pro žáky. Lektor navíc vytváří alternativní hodnocení tak, aby žáci odhalili a ukázali své znalosti podle předpokládaných výsledků učení (Brown, 2016; Horneffer, 2020; Sakulprasertsri, 2017).

Při zkoumání charakteristik studujících vidíme, že **individuální rozdíly mezi** žáky významně ovlivňují proces tvorby výuky. Pracovní a domácí podmínky žáků, jejich osobní cíle, předchozí znalosti a dovednosti, digitální kompetence, preference učení, genderové rozdíly nebo kulturní prvky patří mezi důležité faktory ovlivňující návrh výuky. Bez ohledu na okolnosti je pro správný návrh výuky nutné mít přesné a dostatečné informace o žácích dobrý návrh by měl být schopen reagovat na rostoucí rozmanitost žáků. Pro návrh výuky je také důležité porozumět motivacím a očekáváním žáků (Bates, 2019; Bland, 2006; Kolb, 1981).

Při převrácené výuce je použití výukových videí v předvýukovém procesu velmi užitečné při výuce nižších úrovní Bloomovy taxonomie, zatímco proces ve třídě je důležitý pro rozvoj dovedností vyšší úrovně. Z hlediska revidované Bloomovy taxonomie to znamená, že žáci před příchodem do třídy vykonávají nižší úrovně kognitivních procesů (zapamatování a porozumění) a ve třídě se s podporou svých kolegů a vyučujících zaměřují na **vyšší formy kognitivních procesů** (aplikace, analýza, hodnocení a tvorba).

Odpověď na všechny tyto otázky spočívá v jasném vymezení cílů lekce. Kromě toho musí vyučující vypracovat strategie, které umožní žákům zvládnout stále se rozšiřující dostupné znalosti. Efektivní návrh lze zajistit zaměřením se na rozvoj určitých dovedností, jako je řízení znalostí, řešení problémů a rozhodování, pomocí určení toho, který obsah je důležitý a proč, jak k němu lze přistupovat a jak jej lze hodnotit.

V modelu převrácené výuky je příprava nebo výběr vhodných učebních zdrojů pro žáky obtížný a pracný proces. Pokud má vyučující potřebné technologické a pedagogické kompetence nebo zkušenosti s tvorbou videí přednášek, elektronických materiálů nebo digitálního obsahu, může tento proces proběhnout relativně hladce. Někdy však mohou vyučující místo vytváření nového obsahu pro převrácenou výuku raději použít již existující hotový obsah, nebo chtějí hotový obsah pouze doplnit svým původním obsahem. Jednou z nejlepších možností jsou v tomto ohledu **otevřené vzdělávací zdroje** (OER).

Obrácené výukové prostředí pak klade zvláštní důraz na formativní hodnocení. Formativní hodnocení umožňuje učitelům a žákům hodnotit sebe i sebe navzájem a shromažďovat údaje potřebné k organizaci výuky a učení. Cílem je vyhodnotit tento proces, který připravuje žáky na produktivní práci ve skupinovém prostředí, a proměnit jej ve zpětnou vazbu pro žáka i vyučujícího. Proto je třeba při navrhování metod hodnocení a zpětné vazby pro převrácené třídy zamyslet se pečlivě nad formativním hodnocením.

Při převrácené výuce se často zdůrazňuje převzetí odpovědnosti za učení. Sebehodnocení a vzájemné hodnocení jsou považovány za důležité přístupy k odpovědnosti za učení a doporučuje se tímto způsobem povzbuzovat žáky k účasti na samotném procesu výuky (Bushell, 2006, cit. dle Aslanoglu, 2017). Sebehodnocení zlepšuje vnitřní motivaci, úsilí a smysluplnost učení žáků a zároveň zvyšuje jejich odpovědnost za vlastní učení (Boud, 1995; Liu & Carless, 2006; McMillan & Hearn, 2008; Topping, 2009, cit. dle: Erdem, 2021).

Na druhou stranu je každé vzdělávací prostředí vzdělávací komunitou. Proto lze říci, že kromě sebehodnocení je důležité i vzájemné hodnocení. Vzájemné hodnocení je posuzování úrovně výsledků nebo výkonů žáků jinými žáky na podobné úrovni (kolegy). Mezi vzájemnou zpětnou vazbou a sebehodnocením existuje vztah, pokud jde o schopnost žáků zlepšit své srovnávací a sebehodnotící výkony. V procesu měření a hodnocení můžeme mezi měřicími nástroji a metodami používanými v rámci sebehodnocení, vzájemného hodnocení a hodnocení pedagogů v modelu převrácené výuky zmínit simulátory, žákovská portfolia, otevřené zkoušky, klasické testy, projekty a prezentace, rubriky a kooperativní zkoušky.

Jak je zřetelné v Obrázku 2, díky možnosti pečlivě zkoumat a pozorovat všechny fáze práce prováděné v úzké spolupráci s mentorem v prostředí učení na pracovišti mohou žáci získané znalosti a zkušenosti přenést do praxe. Díky zásahům,

jako je pozorování, zpětná vazba a posilování ze strany mentora, je výsledků, kterých má být dosaženo v rámci aplikovaných lekcí, dosaženo na vyšší úrovni.

V prostředí pracovního učení nepatří role mentora vždy jen lektorovi. Ostatní žáci, kteří se účastní vzdělávací aktivity, mohou také mentovat své kolegy, kteří ještě nedosáhli daných výsledků. Žáci s různou úrovní připravenosti, předchozího učení, znalostí a zkušeností se mohou vzájemně mentovat, zejména v pracovním odborném vzdělávání. Žáci, kteří se účastní praktických činností prováděných v učebních prostředích, mohou dokončit svou praxi s mentoringem od vedoucího skupiny v rámci skupinové práce. Mohou si navzájem opravovat nedostatky a chyby, posilovat správné postupy a významně přispívat k učení druhých. Za tímto účelem by měl být koncept mentoringu dobře pochopen a před praxí by mělo být žákům sděleno, že tato role nepřísluší pouze školitelům v prostředí praxe, ale je důležitou součástí **vzájemně podporovaného učení**.

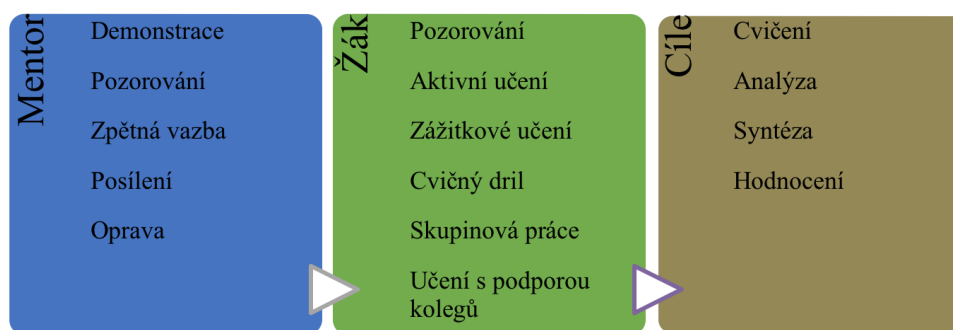
Model převrácené výuky umožňuje přejít od modelu třídy založené na přednáškách k flexibilnímu výukovému centru zaměřenému na žáky, které je založeno na řešení problémů a zkoumání a přináší mnoho možností. Všechny aspekty výuky lze přehodnotit tak, aby se co nejlépe využil čas, který je nejvzácnějším zdrojem učení. Žáci mají možnost volby, jakým způsobem se raději budou učit látku. Učitelé v podstatě přenášejí odpovědnost za učení na žáky, což je podstatou převrácené výuky (Altemueller a Lindquist, 2017; Erdem, 2021).

Metodologie zahrnuje realizaci tří dílčích výstupů. Prvním je Kurikulum pro převrácenou výuku na pracovišti: Digitalizace odborného vzdělávání (Jak navrhnout převrácenou výuku na pracovišti). Tento výstup je zaměřen na zavedení převrácené výuky na pracovišti jako inovativní pedagogické praxe. Je nástrojem, který umožní

implementaci odborného vzdělávání na pracovišti v digitálním prostředí. Druhým je Průvodce převrácenou výukou na pracovišti, vzdělávací materiály pro poskytovatele odborného vzdělávání a online nástroje pro převrácenou výuku na pracovišti. Zaměřuje se na rozvoj převrácené výuky na pracovišti, vzdělávacích materiálů pro odborné vzdělávací instituce a online nástrojů pro převrácenou výuku na pracovišti. Je určen pro zaměstnavatele a představitele institucí odborného vzdělávání a přípravy a nabízí metodiku pro zavádění převrácené výuky do firemní praxe. Třetím je pak Digitalizace odborného vzdělávání: samostudijní platforma. Je určena pro poskytovatele odborného vzdělávání, protože vytváří kompletní a komplexní platformu, která zahrnuje kurikulum pro převrácenou výuku na pracovišti, vzdělávací materiály pro učitele a mistry odborného výcviku pro převrácenou výuku na pracovišti a online nástroje pro převrácenou výuku na pracovišti s využitím metody převrácené výuky.

6. DISKUSE

Cílem projektu a zpracovávané metody je nabídnout **plán**, jak lze vývoj informačních a komunikačních technologií a **různých forem online a kombinovaného učení a výuky** aplikovat při **navrhování tradičních procesů výuky na pracovišti** organizacím, které chtějí digitalizovat své procesy výuky na pracovišti (WBL). Schopnost technologií transformovat vzdělávací prostředí je důležitou příležitostí pro odborné vzdělávání, které je jednou z nejvíce narušených oblastí v případě neočekávaných mimořádných situací, jako byla nedávná epidemie COVID-19. Vzdělávací technologie mohou zabránit přerušení vzdělávání tím, že nahradí tradiční odborné vzdělávání v mimořádných situacích; mohou tedy přispět k podpoře a zlepšení tradičního modelu pomocí levných, na dovednosti zaměřených, škálovatelných a účinných



Obrázek 2: Rámec pro cíle vzdělávání mezi mentorem a žákem

ných vzdělávacích příležitostech i za normálních podmínek.

Smíšené vzdělávání využívá nejlepší vlastnosti tradičního a technologicky podporovaného vzdělávacího prostředí k vytvoření aktivních, samostatně řízených a flexibilních vzdělávacích příležitostí. Je účinnou alternativou ve vzdělávání dospělých a v odborném a technickém vzdělávání, protože jej lze aplikovat na různé obsahy, oblasti, situace a žáky.

Model převrácené výuky je inovativní systém výuky s potenciálem vytvořit aktivní, participativní a na učení zaměřené třídy. Zaměřuje se na to, aby si žáci osvojili obsah před příchodem do třídy prostřednictvím materiálů zprostředkovaných technologiemi a vyčlenili si čas ve třídě na aktivní učení prostřednictvím aktivit ve třídě, a to interakcí a spoluprací s kolegy a vyučujícími.

Navrhovaný model převráceného učení na pracovišti pomáhá poskytovatelům odborného vzdělávání a přípravy a malým a středním podnikům (pře)koncipovat jejich výukové postupy spojením online a offline výukového prostředí, kde budou

žáci a instruktoři efektivněji využívat čas strávený v učebně tím, že zlepší zkušenosti s učením mimo učebnu prostřednictvím přípravných aktivit a mentoringu před a po skončení výuky.

Inovativní a interaktivní výukové možnosti, jako je výuka založená na simulacích, adaptivní výuka, gamifikace, robotika a mobilní výuka prostřednictvím virtuální a rozšířené reality, jsou velmi účinné při rozvoji dovedností specifických pro danou profesi, pokud jsou prezentovány v rámci správného návrhu výuky.

Návrh výuky je systematický proces, který transformuje principy učení a výuky do výukových materiálů a aktivit. Různé filozofie učení a teorie učení a vyučování způsobují, že přístupy uplatňované při navrhování výuky se liší.

Navrhovaný model převráceného pracovního učení je flexibilnější a přizpůsobivější struktura založená na určitých principech, které činí žáky aktivními a zodpovědnými za své vlastní učení, podporují kooperativní učení a snaží se strukturovat učební prostředí pomocí kontextuálních a problémových aktivit.

ZÁVĚR

Závěry a očekávané výsledky projektu spočívají v usnadnění orientace pracovníků v odborném vzdělávání a přípravě v možnostech digitálního a kombinovaného vzdělávání. Výstupy projektu mají pomoci těmto pracovníkům ve využívání různých technologií, které zjednoduší plánování výuky a digitalizaci jejich kurzů. Jednotlivé části projektových výstupů by měly přispět k udržitelnosti jejich pracovního nasazení tím, že zvládnutí digitalizace přinese větší rovnováhu mezi pracovním a osobním životem.

Metodika projektu zahrnuje tipy pro učitele i studenty, které mohou využít v online výukovém prostředí. Navíc tato metoda klade důraz na to, aby si učitelé uvědomovali nutnost přizpůsobit se rychle se měnícímu světu, neobávali se ho a aktivně hledali výhody, které jim může digitalizace přinést.

Pokud jde o zaměstnavatele, metoda projektu upozorňuje na možné přínosy a úspory, které může přinést systém podnikového vzdělávání založený na digitálních technologiích. Projekt nabízí využitelné platformy a usnadňuje přechod na kombinovanou výuku s využitím převrácené výuky. Součástí projektu jsou také možnosti využití peer mentoringu při výuce v pracovním prostředí.

Očekává se, že tyto závěry a výsledky projektu přispějí ke zvýšení efektivity a inovace v odborném vzdělávání a přípravě, a to jak pro pracovníky samotné, tak pro zaměstnavatele i instituce odborného vzdělávání a přípravy.

LITERATURA

- Adnan, M. (2017). Perceptions of Senior-year ELT Students for Flipped Classroom: A Materials Development Course. *Computer Assisted Language Learning*, 30(3-4), 204–222. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1301958>
- Ahmed, H. O. K. (2016). Flipped Learning As A New Educational Paradigm: An Analytical Critical Study. *European Scientific Journal, ESJ*, 12(10), 417. <https://doi.org/10.19044/esj.2016.v12n10p417>
- Altemueller, L. & Lindquist, C. (2017). Flipped classroom instruction for inclusive learning. *British Journal of Special Education*, 44(3), 341–358. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12177>
- Aslanoglu, E. A. (2017). Grup içinde bireyin deęerlendirilmesi: Akran ve Öz Deęerlendirme. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 34(2), 35–50.

- Bates, A. W. (2019). *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning* (2nd ed.). <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage>
- Bland, L. (2006). Applying Flip/Inverted Classroom Model in Electrical Engineering to Establish Lifelong Learning. Paper presented at the meeting of the American Society for Engineering Education, Chicago, IL.
- Boud, D. (1995). *Enhancing Learning Through Self Assessment*. London: Kogan Page.
- Brown, B. A. (2016). Understanding the Flipped Classroom: Types, Uses and Reactions to a Modern and Evolving Pedagogy. *Culminating Projects in Teacher Development*. 12.
- Bushell, G. (2006). Moderation of Peer Assessment in Group Projects. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31, 91–108.
- CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training) (2014). *Terminology of European Education and training policy: a selection of 130 key terms*, 2nd edition. Luxembourg: Publications office of the European Union. Retrieved from http://www.cedefop.europa.eu/files/4117_en.pdf
- Cleveland-Innes, M. & Wilton, D. (2018). *Guide to Blended Learning. Commonwealth of learning*. British Columbia, Canada. Retrieved from http://oer4nosp.col.org/id/eprint/35/1/Cleveland-Innes-Wilton_Guide-to-Blended-Learning.pdf
- Erdem, M.(2021). *Yeniden öğretmeyi öğrenmek : Organizmadan bireye öğretim süreçleri tasarımı* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- ETF (2014). Work-based learning: A Handbook for Policy Makers and Social Partners in ETF Partner Countries. European Training Foundation. Retrieved from: https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/8EFD210012D6B04EC1257CE60042AB7E_Work-based%20learning_Handbook.pdf
- European Commission - Education and Training Monitor (2020). Retrieved from <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2020/countries/czechia.html>
- Friesen, N. (2012). Report: Defining Blended Learning. Dostupné na: https://www.normfriesen.info/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf
- Hancock, S., & Wong, T. (2012). *Blended Learning*. Retrieved from http://sites.wiki.ubc.ca/etec510/Blended_Learning#cite_note-3
- Horneffer, P. (2020). *Implementing a Flipped Classroom in Medical Education*. Retrieved from <https://www.lecturio.com/pulse/implementing-a-flipped-classroom-in-medical-education/>
- Kaur, A. (2013). Maslow's Need Hierarchy Theory: Applications and Criticisms. *Global Journal of Management and Business Studies*, 3, 1061-1064. https://www.ripublication.com/gjmb_spl/gjmb_spl3n10_03.pdf
- Kolb, D. A. (1981). Learning Styles and Disciplinary Differences, in: A.W. Chickering (Ed.) *The Modern American College* (pp. 232–255). San Francisco, LA: Jossey-Bass.
- Lage, M., Platt, G., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: *Journal of Economic Education*, 31(1), 30–43.
- Liu, N. & Carless, D. (2006). Peer feedback: The learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3):279–290 <https://doi.org/10.1080/13562510600680582>
- McMillan & Hearn, (2008). Student self-assessment: The key to stronger student motivation and higher achievement. *Educational Horizons*, v87 n1, 40–49 Fall 2008.
- Özdemir, A. (2016). Ortaokul Matematik Öğretiminde Harmanlanmış Öğrenme Odaklı Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulaması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sakulprasertsri, K. (2017) Flipped Learning Approach: Engaging 21st Century Learners in English Classrooms. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, v10 n2, 132–143.
- Schröder, T. & Dehnpostel, P. (2021). The Workplace as a Place of Learning in Times of Digital Transformation – Models of Work-related and Work-based Learning and in-company Concepts. *The Online Journal for Technical and Vocational Education and Training in Asia*, 17(1).
- Staker, H., & Horn, M. B. (2012). *Classifying K-12 Blended Learning*. Mountain View, CA: Innosight Institute.
- Topping, K. (2009) Peer Assessment. *Theory Into Practice* 48(1). <https://doi.org/10.1080/00405840802577569>
- Weimer, M. (2002). *Learner-Centred Teaching: Five Key Changes to Practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Kontakt

Doc. Dr. Müge Adnan: mugea@mu.edu.tr
 M. A. Eyüp Şen: eyup.sen@hotmail.com
 Dr. Yılmaz İlker Yorulmaz: yilkeryorulmaz@gmail.com
 Ing. Lucie Brzáková: lucie.brzakova@proeduca.cz
 Mgr. Kateřina Drlíková: katerina.drlikova@proeduca.cz

ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ SOUVISEJÍCÍCH S VĚKEM VE ŠKOLSTVÍ A VZDĚLÁVÁNÍ

Lucie Brzáková¹, Dana Robota²

¹ProEduca z.s., Mládežnická 1310/2, 373 16 Dobrá Voda u Českých Budějovic, Česká republika

²Asociația pentru sprijinirea inițiativelor educaționale, Str. Frumoasa Nr.1, Bl.654, Sc. B, Iasi, Romania

Abstrakt

Tato výzkumná zpráva se zaměřuje na problémy klíčových zaměstnanců v oblasti školství, jež souvisejí s věkem, a zkoumá možná opatření age managementu k řešení těchto problémů. Prostřednictvím kvalitativního výzkumu byly provedeny rozhovory o problémech souvisejících se stárnutím a o vnímání stárnutí s řediteli škol v šesti evropských zemích. Analýza odhalila tři oblasti problémů spojených s age managementem ve vzdělávání v závislosti na jejich důležitosti a naléhavosti: kritický klastr, mezo klastr a širší klastr.

Kritický klastr zahrnuje specifické problémy související s věkem, jako je práce ve vyšším věku, problémy pramenící z věkových rozdílů, problémy s technologiemi a digitálními dovednostmi, stres, vyhoření a méně atraktivní image učitelé profese pro mladší nástupce. Mezo klastr zahrnuje širší organizační problémy, které mohou být ovlivněny věkem, jako jsou přeplněné třídy, zvyšující se pracovní zátěž, problémy s komunikací a nedostatek týmové spolupráce. Širší klastr pak zahrnuje problémy, které nesouvisejí pouze s věkem, ale odrážejí celkové problémy vzdělávacího systému, jako je přetížení učebními osnovami, odkládání odchodu do důchodu, metodické nesrovnalosti, nízký příjem po odchodu do důchodu a potíže s řízením kariéry.

Jako jedno z vhodných řešení pro uvedené problémy doporučuje tato zpráva absolvování vzdělávacích programů zaměřených na age management, které by zvýšily informovanost a připravenost zaměstnanců ve školství na možné, nevyhnutně přicházející problémy související s věkem. Zpráva zdůrazňuje, že je důležité řešit tyto problémy v kontextu celého vzdělávacího systému, aby se vytvořilo příznivé prostředí pro učitele všech věkových kategorií.

Ve zprávě jsou pro každý klastr problémů uvedena konkrétní opatření. Kritický klastr například navrhuje programy průběžného vzdělávání, monitorování ze strany vedení a mentorské programy na podporu učitelů. Mezo klastr navrhuje setkávání, aktivity pro budování týmu, neformální zapojení zaměstnanců škol, projekty a psychologickou podporu pro podporu pozitivního pracovního prostředí. Širší klastr klade důraz na systémová opatření, jakými je zkrácení pracovní doby a zlepšení politiky pro řešení problémů souvisejících se stárnutím populace.

Zavedení vhodných opatření v oblasti age managementu vzdělávacích institucí může mít pozitivní dopad na celkovou životní pohodu a profesní rozvoj učitelů a v konečném důsledku přispět k vytvoření příznivého a prosperujícího vzdělávacího prostředí pro učitele všech věkových kategorií. Účinné metody monitorování, o nichž se ve zprávě hovoří, mají zásadní význam pro kvalifikované a informované rozhodování, podporu potřeb učitelů a udržení pozitivního a stabilního vzdělávacího prostředí.

Zpráva zdůrazňuje výhody, které přináší zavedení opatření v oblasti age managementu škol, včetně zlepšení kvality výuky, spokojenosti učitelů, výsledků žáků a zvýšení atraktivity učitelského povolání. Na druhou stranu upozorňuje na finanční náklady spojené se zaváděním strategií age managementu a na potenciální problémy při motivaci starších učitelů k přijetí změny.

Klíčová slova: vzdělávací sektor, age management, problémy související s věkem, kvalitativní výzkum, stres a vyhoření, řízení kariéry, vzdělávací programy, průběžné vzdělávání, kvalita výuky, spokojenost učitelů, motivace učitelů

Abstract

SOLUTIONS TO AGE-RELATED ISSUES IN EDUCATION SECTOR

This research report focuses on the age-related problems faced by key staff in the education sector and explores possible age management measures to address these problems. Through qualitative research, interviews on age-related issues and perceptions of ageing were conducted with school principals in six European countries. The analysis revealed three areas of problems related to age management in education depending on their importance and urgency: the critical cluster, the meso cluster and the broader cluster.

The critical cluster includes specific age-related problems such as working at an older age, problems stemming from age differences, problems with technology and digital skills, stress, burnout and a less attractive image of the teaching profession for younger successors. The meso cluster includes wider organisational issues that can be affected by age, such as overcrowded classrooms, increasing workload, communication problems and lack of teamwork. The broader cluster then includes problems that are not only age-related but reflect the overall problems of the education system, such as curriculum overload, postponement of retirement, methodological inconsistencies, low post-retirement income and career management difficulties.

As one appropriate solution to these problems, this report recommends the completion of training programmes on age management to increase the awareness and preparedness of education staff for the possible age-related problems that will inevitably arise. The report stresses the importance of addressing these issues in the context of the whole education system in order to create a supportive environment for teachers of all ages.

The report identifies specific actions for each cluster of problems. For example, the critical cluster suggests continuing education programmes, monitoring by management and mentoring programmes to support teachers. The meso cluster suggests meetings, team building activities, informal involvement of school staff, projects and psychological support to promote a positive working environment. The broader cluster emphasises systemic measures such as shorter working hours and improved policies to address the challenges of an ageing population.

The introduction of age management measures in educational institutions can have a positive impact on the overall well-being and professional development of teachers and ultimately contribute to a positive and prosperous learning environment for teachers of all ages. Effective monitoring methods, as discussed in the report, are essential for making informed and informed decisions, supporting the needs of teachers and maintaining a positive and stable learning environment.

The report highlights the benefits of introducing age management measures in schools, including improving the quality of teaching, teacher satisfaction, pupil achievement and the attractiveness of the teaching profession. On the other hand, it highlights the financial costs associated with the implementation of age management strategies and the potential problems in motivating older teachers to adopt change.

Keywords: education sector, age management, age-related issues, qualitative research, stress and burnout, career management, training programmes, continuing education, teaching quality, teacher satisfaction, teacher motivation

ÚVOD

Age management je koncept, který vznikl ve Finsku na počátku 80. let 20. století. V té době Finsko čelilo demografickému vývoji, který vedl ke stárnutí pracovní síly. V reakci na to začala finská vláda a zaměstnavatelé hledat způsoby, jak zajistit, aby pracovníci všech věkových kategorií měli spravedlivý přístup k zaměstnání a možnostem odborné přípravy.

Koncepce age managementu byla vyvinuta jako způsob, jak podpořit spravedlivý přístup k zaměstnání a možnostem odborné přípravy pro pracovníky všech věkových kategorií. Age management označuje proces vytváření a provádění strategií a politik, které podporují udržení, rozvoj a využití pracovníků všech věkových kategorií. Zahrnuje strategie na podporu dalšího zaměstnávání starších pracovníků, jakož i úsilí o podporu rozvoje a postupu mladších pracovníků.

Jedním z hlavních cílů age managementu je podpora zdraví, pohody a produktivity všech pracovníků bez ohledu na jejich věk. To zahrnuje vypracování zásad a postupů, které zahrnují pracovníky všech věkových kategorií a podporují příznivé pracovní prostředí pro všechny.

Od svého vzniku se koncepce age managementu rozšířila i mimo Finsko a stala se široce uznávaným přístupem k řízení pracovní síly v mnoha zemích světa. Age management je nyní považován za důležitý nástroj pro podporu rozmanitosti, rovnosti a inkluze na pracovišti, stejně jako pro podporu zdraví a produktivity pracovníků všech věkových kategorií.

1. AGE MANAGEMENT V OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ

Age management v oblasti vzdělávání se zaměřuje na řešení specifických potřeb a problémů, které vyplývají z různých věkových skupin a kariérních úrovní učitelů. Přestože řada zásad age managementu platí univerzálně, existují v odvětví vzdělávání zvláštnosti, které vyžadují některé specifické přístupy.

S rostoucím podílem starších pracovníků na pracovní síle roste význam age managementu. Je to způsobeno řadou faktorů, včetně stárnutí populace, změn ve způsobu odchodu do důchodu a nedostatku kvalifikovaných pracovníků v některých odvětvích. Efektivní age management může organizacím pomoci udržet si starší pracovníky, zvládnout potenciální problémy se zdravím a pohodou spojené se stárnutím a zajis-

tit, aby znalosti a zkušenosti starších pracovníků byly předávány mladším zaměstnancům. Může také pomoci vytvořit rozmanitější a inkluzivnější pracovní sílu a zmírnit riziko diskriminace na základě věku. **Všechny organizace se musejí tomuto trendu nevyhnutelně přizpůsobit** – nebo se na něj alespoň připravit – a jedním z cílů age managementu je najít životaschopná řešení tváří v tvář demografickým změnám. Jak na úrovni jednotlivce, tak na úrovni organizace je však nutné klást důraz na rozvoj lidského potenciálu prostřednictvím neustálého vzdělávání a zachování produktivity a efektivní práce. V mnoha situacích lze age management zaměstnanců chápat jako součást společenské odpovědnosti podniku nebo jako příležitost propojit rozvoj lidských zdrojů se společenskou odpovědností.

Z těchto důvodů je třeba věnovat pozornost nejen zaměstnancům 50+, ale **všem věkovým kategoriím zaměstnanců a přizpůsobit aktivity age managementu** různým typům profesí a zaměřit se na osobní cíle i cíle na úrovni organizace.

2. CÍLE ANALÝZY

Obecným cílem této studie **bylo analyzovat dostupné vědecké důkazy na podporu postupů age managementu ve vzdělávacím sektoru**. Pro identifikaci a zkoumání vnímání některých relevantních aktérů ve vzdělávacím sektoru ohledně specifických otázek souvisejících s věkem a způsobem vnímání stárnutí z profesního hlediska, a to jak na úrovni jednotlivce, tak na úrovni organizace, nebo dokonce systému, byl zvolen kvalitativní výzkumný design.

Metoda sběru informací byla provedena formou **případových studií**. Ty nabízely výzkumné strategie zaměřené na konkrétní kontext, s podrobnými zmínkami o jednotlivcích, skupinách, organizacích, s přihlédnutím ke kontextovým zvláštnostem. Tyto případové studie vyžadovaly použití několika vzájemně se doplňujících metod, analýzu, zpracování a uchování relevantních informací, a to jak kvantitativních, tak kvalitativních.

Pro účast v této studii byly vybrány co **nejrozmanitější vzdělávací organizace** od předškolního a základního vzdělávání až po vysokoškolské vzdělávání, včetně několika oblastí vzdělávání (přírodovědné vzdělávání, odborné vzdělávání, umělecké vzdělávání). Do výzkumu byly zahrnuty také veřejné a soukromé vzdělávací instituce, aby byl k dispozici co nejobecnější a nejkompaktnější přehled o existujících problémech a jejich řešeních z hlediska age managementu.

Klíčovými osobami, které se podílely na tvorbě těchto případových studií a které poskytly relevantní informace, jsou zpravidla osoby zapojené do řízení (ředitelé škol, vedoucí personálních oddělení, vedoucí učebních oborů nebo učitelé s odpovědností za koordinaci a vzájemné poradenství). Někteří z nich jsou v pozici, kdy je jejich věk považován za blízky odchodu do důchodu, a byli schopni nabídnout osobní pohled na fenomén stárnutí a problémy, které může vyvolávat na úrovni učitelské profese.

Účastníci a organizace zapojené do výzkumu byly vybrány z vlastních databází kontaktů a spolupracovníků řešitelského týmu. Polostrukturované rozhovory byly provedeny v průběhu března a listopadu 2022, přičemž byly použity **různé přístupy**: osobní rozhovory na místě, v prostorách organizací účastníků, online (pomocí Skype, Zoom), smíšené (telefon a na místě nebo telefon a online). K doplnění informací o 25 studijních případech byl rovněž využit internetový výzkum dat, spolu s předchozími veřejně zaznamenanými rozhovory, studiemi, zprávami.

Výzkumní pracovníci v každé zemi takto získali možnost realizovat rozhovor s nejméně čtyřmi vzdělávacími organizacemi různých úrovní, potom provedli rozhovory a analyzovali získané údaje. Neexistovala žádná omezení s ohledem na velikost organizace nebo vlastnictví. Někteří výzkumníci použili pro propagaci výzkumu informační leták o účelu a struktuře rozhovoru a získali informovaný souhlas. Účastníkům a organizacím byla na požádání zajištěna anonymita a dobrovolnost. Rozhovory byly vedeny v národních jazycích (čeština, italština, rumunština, portugalština, španělština, turečtina), případně v angličtině, a všechny citace uvedené ve výsledcích byly náležitě přeloženy.

Pro sjednocení metodiky vedení rozhovorů byla sestavena příručka pro polostrukturované rozhovory. Obsahovala několik témat relevantních pro předpokládané výsledky a také mnoho návrhů na další doplňující otázky, které bylo možné nejlépe přizpůsobit daným případovým studiím.

3. PŘEDCHOZÍ VÝZKUMY TÝKAJÍCÍ SE OTÁZEK A PROBLÉMŮ SPOJENÝCH S VĚKEM UČITELŮ

I přes nedostatek komplexního výzkumu věnujícího se otázkám souvisejícím s věkem učitelů, bylo provedeno několik studií na toto téma.

V rámci studie (Teachers, 2018) založené na Rapid Evidence Assessment (REA) mezinárodní vědecké literatury a analýze datových souborů

o učitelích a fyzických, mentálních a emocionálních nárocích jednotlivých rolí v učitelské profesi, bylo zjištěno mnoho znepokojujících aspektů: starší učitelé vykazují vyšší úroveň hlášeného stresu, duševní problémy a nemoci související se stresem jsou častěji hlášeny učiteli jako důvody pro jejich odchod do důchodu ze zdravotních důvodů, učitelé starší 50 let uvádějí, že mají mírně nižší úroveň pohody a celkového zdraví než mladší učitelé a častěji hlásí fyzicky související nemoci než mladší učitelé.

Ve své zprávě poskytli Schurz a Bailey (2020) některé potenciální strategie pro udržení starších učitelů v práci. Studie zjistila, že účast na oborově specifickém kontinuálním profesním rozvoji zlepšila udržení učitelů věd.

Zpráva OECD (Teachers, 2005) zkoumá ve školách – jejich přípravu, nábor, práci a kariéru. Jejím konkrétním zájmem jsou politiky, které přispívají k přilákání, rozvoji a udržení efektivních učitelů ve školách, a hlavní závěry zdůrazňují nutnost přehodnotit profesní reprezentaci učitelství a navrhnout nové zásady, které pomohou učitelům pracovat a rozvíjet se v následujících dekadách.

Tato studie (Graham, 2020) přispívá k databázi důkazů tím, že zkoumá souvislosti mezi roky preaxe učitelů a kvalitou výuky. Výsledky neukazují důkazy nižší kvality výuky u začínajících učitelů (0-3 roky zkušeností), ale určité důkazy poklesu kvality výuky u učitelů se 4–5 lety zkušeností. Zjištění naznačují, že celková kvalita výuky by mohla být vyšší, a že cílená podpora a profesní vzdělávání založené na důkazech by prospělo všem učitelům.

- Jiné studie a články napsané v posledním desetiletí identifikovaly a diskutovaly o dalších náročných problémech, otázkách a výzvách souvisejících s věkem pro učitele, jako jsou:
- Zdravotní a fyzické nároky: S přibývajícím věkem mohou učitelé zažívat fyzické výzvy, které ovlivňují jejich schopnost efektivně plnit pracovní povinnosti.
- Využití technologií: S narůstajícím využíváním technologií ve třídě mohou starší učitelé čelit výzvám v udržování kroku s technologickým pokrokem.
- Únava a vyhoření: Čím déle učitelé zůstávají v profesi, tím vyšší je jejich riziko vyhoření a profesní únavy.
- Odpor vůči změnám: S narůstajícími zkušenostmi se mohou učitelé stát více zaujatými svými metodami a méně otevřenými změnám.
- Diskriminace na základě věku: Starší učitelé mohou zažívat diskriminaci na základě věku na pra-

covišti, což může vést k poklesu pracovní spokojenosti a morálky.

Souhrn problémů a výzev souvisejících s věkem pro učitele, identifikovaných celosvětově a v různých vzdělávacích kontextech, může zahrnovat:

- Zdravotní problémy související s věkem: Učitelé, zejména ti starší, jsou vystaveni riziku zdravotních problémů souvisejících s věkem, které mohou ovlivnit jejich schopnost efektivně plnit svou práci. Mezi tyto zdravotní problémy mohou patřit omezení mobility, kognitivní pokles a chronická onemocnění.
- Vyhoření a stres: Starší učitelé mají větší pravděpodobnost, že zažijí vyhoření a stres kvůli nárokům práce, včetně dlouhých hodin, těžkých pracovních zátěží a administrativních povinností. To může ovlivnit jejich pracovní spokojenost a celkovou pohodu.
- Technologie a digitální dovednosti: S rostoucí integrací digitálních technologií do vzdělávání se mohou starší učitelé potýkat s udržováním potřebných technologických dovedností, což může ovlivnit jejich schopnost efektivně učit a komunikovat se studenty.
- Generační rozdíly: Starší učitelé mohou zažívat generační rozdíly s mladšími kolegy a studenty, což může vést k problémům s komunikací a spoluprací. To může také ovlivnit kulturu a klima školy nebo instituce.
- Stagnace kariéry: Starší učitelé mohou cítit pocit stagnace kariéry, s omezenými možnostmi růstu

nebo postupu. To může ovlivnit jejich motivaci a pracovní spokojenost, což vede k potenciálnímu obratu nebo odcizení.

Je důležité poznamenat, že náš výzkum našel podobné důkazy pro každý z těchto závěrů a zjištění z předchozích studií, zpráv a článků na toto téma.

4. METODOLOGIE

4.1 Sběr a interpretace dat

Hlavním zájmem studie bylo zachytit podstatné prvky problematiky age managementu a jeho řešení ve vzdělávacím sektoru spolu s osobním pohledem, vnímáním a zkušenostmi jednotlivých respondentů. Data byla analyzována metodou kvalitativní obsahové analýzy pomocí softwaru Atlas.ti. Což je softwarový program, který pomáhá výzkumníkům při správě a analýze kvalitativních dat. Poskytuje nástroje pro kódování a uspořádání dat a také pro vizualizaci a zkoumání vztahů v datech.

Proces byl organizován podle následujících kroků:

Krok 1: Příprava dat a nahrání příslušných dokumentů pro sběr dat

Plánování výzkumu se řídilo výchozími cíli projektu a vycházelo z výše uvedených doku-

ID	Name	Media Type	Location	Groups	Quotations	Created by
D 1	Francesca_Higher Education Institute_BEST PRACTICE EXAMPLE FORM	Text	Library		40	Danae R
D 2	Francesco_VET_BEST PRACTICE EXAMPLE FORM	Text	Library		28	Danae R
D 3	Paola_PublicOffice_BEST PRACTICE EXAMPLE FORM_ITA	Text	Library		28	Danae R
D 4	Sara_Elementary Shool_BEST PRACTICE EXAMPLE FORM_ITA	Text	Library		16	Danae R
D 5	RO LITMA VET HIGH SCHOOL_Solaris Interview - Mentoring program	Text	Library		35	Danae R
D 6	RO UNIVERSITY_Solaris Interview	Text	Library		40	Danae R
D 7	RO_Solaris Interview Counselling Centre	Text	Library		28	Danae R
D 8	RO_Kindergarden - private Solaris interview	Text	Library		23	Danae R
D 9	EXAMPLE 1 PUBLIC VET	Text	Library		16	Danae R
D 10	EXAMPLE 2 PUBLIC UNIVERSITY	Text	Library		16	Danae R
D 11	EXAMPLE 3 PUBLIC HIGH SCHOOL	Text	Library		15	Danae R
D 12	EXAMPLE 4 PUBLIC KINDERGARDEN	Text	Library		20	Danae R
D 13	Solaris_BEST PRACTICE EIA- VET Education	Text	Library		12	Danae R
D 14	Solaris_BEST PRACTICE EIA- University Interview	Text	Library		20	Danae R
D 15	Solaris_BEST PRACTICE EIA- High School	Text	Library		12	Danae R
D 16	Solaris_BEST PRACTICE EIA- Kindergarden_Carla_Santana_Interview	Text	Library		10	Danae R
D 17	Educacnet EN	Text	Library		20	Danae R
D 18	MŠ Levice EN	Text	Library		19	Danae R
D 19	Základní umělecká škola EN	Text	Library		9	Danae R
D 20	ZŠ Chvalšiny EN	Text	Library		10	Danae R
D 21	ZŠ Dobrá Voda EN	Text	Library		13	Danae R
D 22	(Bahçeşehir Koleji) TURKEY PRIVATE PRIMARY SCHOOL_Solaris Inter...	Text	Library		10	Danae R
D 23	(SEDA) TURKEY PUBLIC KINDERGARTEN_Solaris Interview	Text	Library		8	Danae R
D 24	(GÜLISTAN) TURKEY PUBLIC PRIMARY SCHOOL_Solaris Interview ko...	Text	Library		9	Danae R

Obrázek 1: Seznam případových studií nahraných do programu Atlas.ti

mentů. Rozhovory byly přepsány každým partnerem do standardizované podoby s využitím jednotného formuláře a poté byly vloženy do softwaru Atlas.ti.

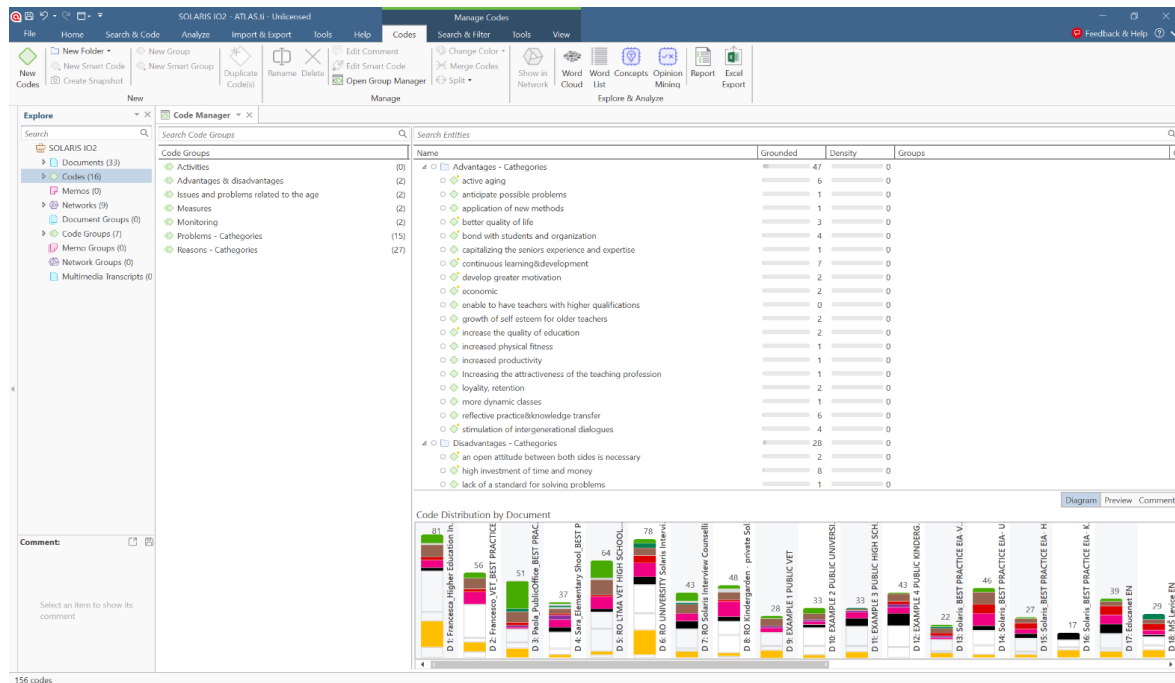
Krok 2: Průzkumná analýza dat

Nejprve proběhlo seznámení s daty, včetně několikanásobného přečtení každého zázpisu rozhovoru. Poté bylo v softwaru Atlas.ti provedeno několik jednoduchých průzkumných analýz dat, aby bylo možné získat první představu o hlavních myšlenkách a konceptech shromážděných mate-

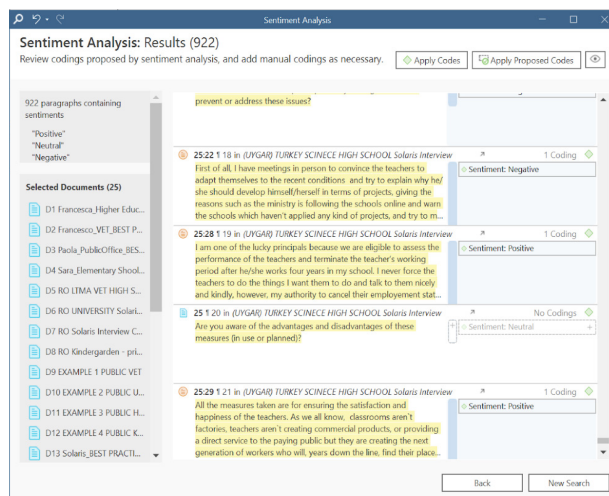
riálů. Vytvořili jsme slovní mraky (word clouds) pro všechna data a také pro každou partnerskou zemi, abychom mohli porovnat a srovnat slova v různých dokumentech a najít relevantní pojmy. Pomocí metody „Opinion mining“ jsme mohli získat představu o sentimentu (náladách) v jednotlivých rozhovorech ve smyslu optimističtějších, pesimističtějších nebo neutrálních výpovědí.

Krok 3: Vytvoření kódového systému

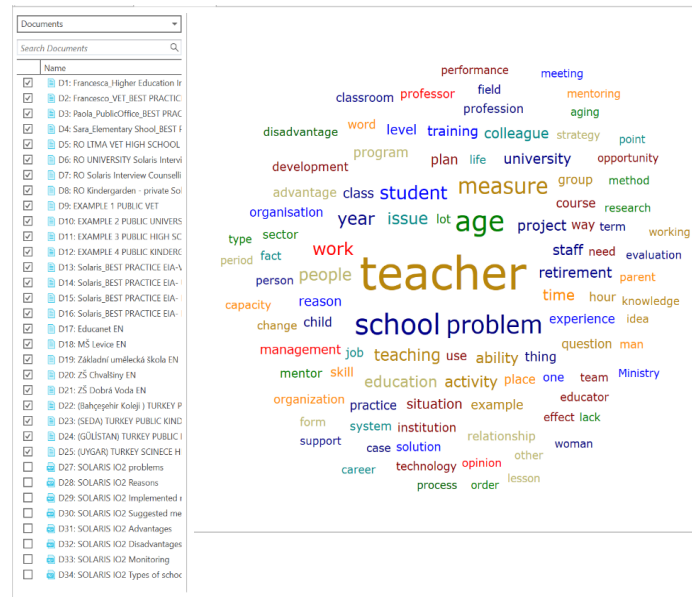
Zásadním krokem bylo vytvoření kategorií na základě deduktivně-induktivního přístupu. To



Obrázek 2: Ukázka kódovacího systému v softwaru Atlas.ti



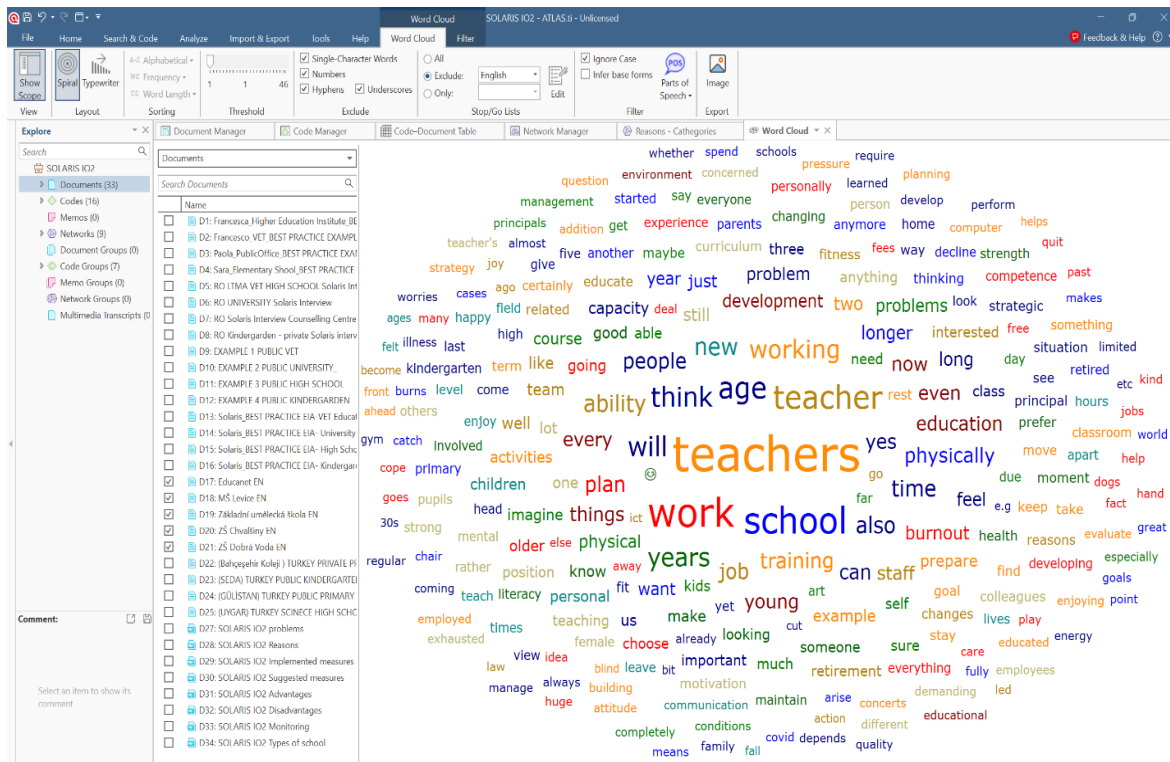
Obrázek 3: Ukázka analýzy sentimentu v softwaru Atlas.ti pro všechny studijní případy zahrnuté do výzkumu.



Obrázek 4: Ukázka mraku slov vytvořeného na základě všech případových studií zahrnutých do výzkumu

znamená, že jsme kategorie vytvářeli na základě předchozího výzkumu (vycházeli jsme z aktuálního stavu – State of the Art – v každé partnerské zemi). Kromě toho jsme vytvořili kategorie na základě rozhovorů s pomocí odborníků z každé země, kteří se podíleli na sběru případových studií. V kódovacím systému jsme tak využili několik zdrojů, které byly dostatečně relevantní pro účely

výzkumu a pro vyvození zajímavých a důležitých závěrů na téma age managementu ve vzdělávacím sektoru. Systém kódů byl vytvořen pomocí kategorií a dílčích kódů a pomocí složek pro jejich třídění a řazení. V některých případech jsme museli data opakovaně procházet, upravovat kódování nebo měnit označení kódů a psát definice kódů, které vysvětlují, co daný kód znamená a jak je použit.



Obrázek 5: Ukázka slovního mraku vytvořeného na základě všech studijních případů zahrnutých do výzkumu

Krok 4: Vizualizace dat

Vizualizace kvalitativních dat je užitečná pro zpřehlednění analýzy a pomáhá jasně a efektivně sdělovat informace ostatním. Vizualizace dat je během analýzy užitečná pro identifikaci souvislostí a vzorců, které by jinak bylo obtížné rozpoznat. Používání vizualizačních technik je spíše průběžným procesem analýzy, než aby bylo zařazeno na konci sběru dat.

Pro každou partnerskou zemi zapojenou do výzkumu a také pro klíčové pojmy této analýzy jsme vytvořili silné mraky slov. Použili jsme také diagramy pro existující sítě kategorií objevených v analýze. Poskytují důležité a relevantní informace o hlavních zjištěních našeho výzkumu a podporují popsané závěry.

Vizualizace dat je založena na zpracování vstupů pomocí:

- **Dotazování:** Dotazování zahrnuje vyhledávání v datech za účelem nalezení konkrétních vzorů nebo konceptů. To může pomoci identifikovat vztahy mezi různými tématy nebo pojmy v datech.
- **Vytváření sítí:** Síťování umožňuje vizualizovat vztahy mezi různými kódy nebo tématy v datech. To může pomoci identifikovat zastřešující témata nebo koncepty v datech.

Krok 5: Prezentace dat

Posledním krokem bylo shrnutí analýzy v písemné zprávě. Zpráva obsahuje interpretace k jednotlivým tématům a výběr několika dobrých citátů, které je podporují. Údaje jsou podpořeny přidanými tabulkami a grafy.

Upozornění: Výsledky kvalitativního výzkumu jsou založeny na subjektivních interpretacích a pozorováních získaných z polostrukturovaných rozhovorů a jejich analýzy, takže zjištění a závěry uvedené v této zprávě odrážejí perspektivy a zkušenosti zúčastněných osob.

Je důležité si uvědomit, že tento kvalitativní výzkum má explorativní charakter a nemůže být reprezentativní pro celou populaci. Zprávu je třeba interpretovat v jejím specifickém kontextu a neměla by být zobecňována nad rámec studie. Výzkumníci se snažili zajistit přesnost a platnost prezentovaných informací, ale přesto se mohou vyskytnout chyby nebo zkreslení.

Čtenářům se doporučuje, aby zjištění kriticky zhodnotili a zvážili další zdroje informací, než vyvodí definitivní závěry nebo učiní rozhodnutí pouze na základě obsahu této zprávy.

4.2 Proces klastrování

Proces klastrování zahrnoval systematické zkoumání dat z rozhovorů, při kterém byly identifikovány a kódovány významné segmenty a tematické vzorce týkající se age managementu. Kódované segmenty byly následně uspořádány a analyzovány pomocí softwaru Atlas.ti, který usnadnil proces klastrování seskupováním podobných kódů. Tento přístup umožnil identifikovat klíčové shluky – klastry, které poskytly vhled do převažujících problémů učitelů v oblasti age managementu ve vzdělávacím sektoru.

Po provedení kvalitativní obsahové analýzy byly zjištěny tři odlišné klastry: kritický klast, mezo klast a širší klast. Tyto klastry byly vytvořeny na základě absolutních četností deskriptorů identifikovaných v datech získaných z polostrukturovaných rozhovorů.

Jako nejdůležitější se ukázal kritický klast, který se vyznačuje vysokými absolutními četnostmi deskriptorů souvisejících s problémy souvisejícími s věkem. Tento klast představuje hlavní obavy respondentů zjištěných v rozhovorech.

Mezo klast představuje střední vrstvu problematiky age managementu se středními absolutními četnostmi deskriptorů. Tento klast zachycuje přechodnou fázi od velmi specifických problémů souvisejících s věkem k obecným a někdy chronickým problémům postihujícím učitele, kteří pracují a také stárnou v evropských školách.

Širší klast zahrnuje širší škálu otázek, což naznačují i relativně nižší absolutní četnosti deskriptorů pokrývajících individuální, ale i systémová témata, která se zabývají různými potřebami učitelů v různých fázích kariéry a v různých kontextech.

Je třeba zmínit, že proces klastrování nerozlišoval mezi individuálními/osobními a systémovými/organizačními problémy. To znamená, že všechny klastry zahrnují kombinaci jak individuálních deskriptorů (jako jsou osobní zkušenosti, perspektivy a výzvy), tak systémových deskriptorů (jako jsou organizační politiky, vzdělávací rámce a společenské vlivy).

5. VÝSLEDKY

Vzdělávací organizace zapojené do této studie jsou velmi různorodé a zahrnují jak státní, tak soukromé vzdělávací instituce. Zastoupeny jsou všechny formy vzdělávání, od předškolního

a základního vzdělávání až po terciární vzdělávání, přičemž je zohledněno více oborů: všeobecné vzdělávání, přírodovědné vzdělávání, odborné vzdělávání nebo umělecké vzdělávání. Do této studie byla zapojena také organizace pro poradenství a doplňkové vzdělávací služby pro podporu studentů.

5.1 Problémy učitelů související s věkem

Obecně lze říci, že ve všech případových studiích zahrnutých do tohoto výzkumu je *k problematice věku přístupováno z širší perspektivy*, která zahrnuje i další klíčové koncepty týkající se mezigeneračních problémů, komunikace nebo řízení profesních vztahů ve vzdělávacích institucích. Tato skutečnost může odrážet na jedné straně slabé zastoupení specifického konceptu age managementu (s nímž se jako takovým na úrovni aktuálních případových studií setkáváme poměrně zřídka), na straně druhé pak kompozitní charakter konceptu stárí a profesního stárnutí ve vzdělávacím kontextu, kde existuje více ovlivňujících faktorů, které je třeba zohlednit při stanovení kritérií výkonnosti a kvality ve vzdělávání.

Problémy age managementu jsou tedy často popisovány v podobě obecných úvah o problémech souvisejících s věkem a profesním prostředím specifickým pro školství, nebo v podobě konkrétních situací pracovní schopnosti, v nichž převažují faktory osobní nebo související s organizací, v kontextu konkrétní případové studie.

Z analýzy získaných dat vyplynulo rozložení vnímaných problémů souvisejících s věkem ve školství.

Tyto problémy mohou zahrnovat potíže s udržení kroků s technologiemi, tělesné postižení a změny postojů nebo přehledu. Starší učitelé mohou mít potíže udržet krok s měnícími se technologiemi, jako jsou nové informační systémy pro řízení školy a výuky nebo interaktivní tabule. Mohou se také potýkat s tělesným postižením, jako jsou bolesti kloubů nebo ztráta zraku či sluchu, které mohou omezovat jejich schopnost pohybovat se po třídě nebo komunikovat se studenty. V neposlední řadě mohou mít potíže s přizpůsobením se měnícím se hodnotám nebo názorům studentů a mohou zjistit, že jejich zavedené vyučovací metody již nemají u studentů odezvu.

Data z obrázku jsme rozdělili do tří skupin na základě absolutních četností deskriptorů, které byly v datech identifikovány pro popis hlavních problémů souvisejících s věkem ve školství:

Kritický klastr s nejčastějšími problémy zahrnuje: *problémy se schopností pracovat v pokročilém věku, generační propast, využívání ICT a digitál-*

ních technologií, úroveň stresu a vyhoření ve škole a neatraktivnost učitelské profese (zejména pro mladé učitele, kteří mají nahradit ty staré). Tento primární klastr obsahuje nejkonkrétnější problémy související s věkem, které byly zjištěny v mnoha případech zahrnutých do této studie. Tento klastr tak může poskytnout nejvíce podnětných témat, která by měla být zahrnuta do vzdělávacího programu zaměřeného na age management ve školství.

Do prostředního **mezo klastru** patří *přeplněné třídy, zvyšující se pracovní zátěž, problémy s komunikací a nedostatek týmové spolupráce*. Můžeme pozorovat zajímavou kombinaci mezi potížemi vnímanými v organizační oblasti a individuálními profesionálními kritérii, jako jsou komunikace a práce v týmu. Zvýšený počet studentů ve třídách – zejména na nízkých stupních vzdělávání, jako je předškolní a základní, spolu se zvyšujícími se pracovními nároky v rámci školních požadavků, může vyvolávat problémy s komunikací a prací v týmu mezi zaměstnanci, zejména v souvislosti s jejich věkem. Zdá se však, že tyto problémy vyplývají z obecnějších problémů školy a mohou být výraznější nebo zhoršené samotným věkem.

Širší klastr zahrnuje: *přetížené učební osnovy, posunutý věk odchodu do důchodu, používání cizích jazyků, rozdíly ve strategiích/metodách/technikách, nízká úroveň příjmů v důchodu, vzdálenost mezi prací a domovem, obtíže při spolupráci s rodiči, nízké platy, obtíže při řízení vlastní kariéry, rovnováha mezi pracovním a soukromým životem, náklady na zkušenějšího učitele, nedostatek personálu a učitelství jako náročná profese*. Máme zde směsici faktorů, z nichž mnohé se netýkají specifčnosti věku, ale spíše signalizují problémy a otázky ve vzdělávacím sektoru.

Odhadujeme, že všechny problémy vzdělávacího systému mohou mít větší dopad na starší učitele a mohou způsobovat potíže, které se mohou s věkem zvyšovat. Proto se domníváme, že všechny tyto problémy by měly být zahrnuty do vzdělávacího programu o age managementu ve školství, aby se o nich zvýšilo povědomí a připravila se tak půda pro okamžik, až se věk začne stávat naléhavým problémem.

5.2 Důvody problémů souvisejících s věkem

Na základě analýzy shromážděných údajů byly hlavní příčiny problémů souvisejících s věkem rozděleny podle četnosti do tří skupin, a to následovně:

Kritický klastr zahrnuje nejčastěji zmiňované důvody, jako jsou: metody výuky, nedostatečná komunikace a věkové stereotypy, následované

nezájmem o seberozvoj a samotným věkem/fyzickou zdatností. Je zajímavé, že důvody s nejvyšší četností nesouvisí s fyzickými aspekty, které jsou vlastní věku, ale s dalšími důležitými faktory, mezi které patří komunikace, mezigenerační vztahy a přístup k výuce.

Ačkoli studie ukazují, že neexistuje přímá souvislost mezi věkem učitele a jeho metodami výuky, v rozhovorech bylo zmíněno několik stereotypů týkajících se věku a metod výuky:

- Starší učitelé jsou zkostrnatělí a nechťejí zkoušet nové metody.
- Mladší učitelé jsou technicky zdatní, ale chybí jim zkušenosti a trpělivost.
- Učitelé jakéhokoli věku, kteří se spoléhají pouze na přednášky a paměťové techniky, neodpovídají moderním stylům učení.
- Mladší učitelé jsou častěji kreativní a používají inovativní výukové techniky.
- Starší učitelé dokáží lépe zajistit strukturu a kázeň ve třídě.

Mnoho respondentů zmínilo skutečnost, že starší učitelé mohou mít více zkušeností a mohou používat tradičnější metody, zatímco mladší učitelé mohou být otevřenější používání novějších, modernějších metod.

Nedostatek komunikace se nejvíce projevoval nikoli ve vztahu k žákům, ale spíše ve vztahu ke kolegům, zejména k mladším učitelům. Mezigenerační komunikační problémy mezi mladými a starými učiteli můžeme převážně připsat rozdílům v hodnotách a přístupech k učení. Základním zdrojem těchto problémů jsou odlišné perspektivy mladých a starých učitelů vůči vzdělávání. Mladí učitelé mají často progresivnější názory a jsou otevřenější technologiím a novým přístupům k výuce. Starší učitelé mají tendenci být více ustálení a mohou se více bránit změnám.

Kromě toho existují mezi oběma kategoriemi různá očekávání a různé styly komunikace: mladí učitelé mají tendenci komunikovat neformálněji a příměji, zatímco starší učitelé mohou být formálnější a nepřímější.

Za fyzické problémy učitelů související s věkem můžeme považovat sníženou fyzickou sílu a vytrvalost s častou ztuhlostí kloubů a svalů. Ta může být dále pocíťována jako omezující pohyblivost. Někdy se k předchozím zmíněným problémům může přidat i špatné držení těla a špatná rovnováha a koordinace. Po smyslové stránce mohou být časté také poruchy zraku a sluchu spolu s únavou a vyčerpáním.

Mezo klastr zahrnuje: zhoršení postavení učitelské profese, digitální propast, nedostatek času

na rekvalifikační kurzy, nedostatek konkrétních zásahů ze strany vedení, nedostatečný kariérní postup v důsledku ekonomické krize.

Širší klastr zahrnuje: nedostatečný age management v organizaci, nedostatečné investice státu do celoživotního učení, mnohočetné výzvy školství, personální rotace, generační rozdíly, přístup k vzdělávacím kurzům pouze pro stálé učitele, přesun odpovědnosti za vzdělávání mladých lidí na školy, problémy mladých učitelů spojené s nedostatkem zkušeností, slabá internacionalizace akademických aktivit, formální náročnost lektorské práce, vzdělání v cizích jazycích.

Poslední dvě skupiny zahrnují různá kritéria důvodů, z nichž některá souvisejí s *individuálními problémy, zatímco jiná se týkají spíše systému a společnosti*. Tyto důvody můžeme seskupit do několika větších kategorií problémů, s nimiž souvisí:

- *Nedostatek zájmu, nízká morálka, únava z empatie a dokonce vyhoření:*

Příčinou může být řada faktorů, například nedostatečné zdroje, nedostatečné uznání nebo nepřátelští kolegové. To může vést ke snížení spokojenosti s prací a celkovému pocitu nespokojenosti. Učitelství je velmi náročná práce, ve které snadno dojde k zahlcení pracovní zátěží a očekáváními. To může vést k vyhoření, které je charakterizováno pocitem vyčerpání, cynismu a snížené spokojenosti s prací.

- *Nedostatek uznání, nedostatečná podpora, nejasná očekávání, nízké platy:*

Mnoho učitelů má pocit, že navzdory jejich tvrdé práci a nasazení není jejich úsilí dostatečně uznáno nebo oceněno. Učitelé se mohou cítit nedocenění a neuznaní za svou tvrdou práci, což vede k pocitům frustrace. Učitelé mohou cítit nedostatečnou podporu ze strany vedení školy, což může vést k pocitům izolace. Je důležité, aby učitelé věděli, co se od nich v jejich práci očekává. Pokud však očekávání nejsou jasně definována, může to vést ke zmatku a zklamání. Zde můžeme dodat, že navzdory důležité roli, kterou učitelé ve společnosti hrají, jejich platy často neodpovídají jejich tvrdé práci a nasazení. To vše může vést k pocitům nespokojenosti. Nízké platy jsou pro učitele velkým problémem, protože mohou vést k finančním potížím.

- *Technologické výzvy vyžadující neustálý odborný rozvoj a úpravy pracovní náplně:*

Učitelé musejí držet krok s nejnovějšími inovacemi, aby mohli efektivně zapojit své žáky. To může být pro některé učitele náročné, protože nemusí mít dostatečné dovednosti nebo prostředky, aby mohli sledovat nejnovější trendy v oblasti vzděláva-

cích technologií. Často, zejména u starších učitelů, mohou být možnosti profesního rozvoje omezené, což vede k nedostatečnému růstu a rozvoji v jejich kariéře. Někdy může být v důsledku organizačních nebo systémových změn pracovní zátěž učitele příliš velká nebo nevyvážená. To může vést ke stresu a únavě, což může mít negativní dopad na pracovní výkon.

5.3 Opatření pro řešení problémů souvisejících s věkem

Údaje získané z rozhovorů ukázaly, že respondenti označili několik důležitých opatření pro optimalizaci problémů souvisejících s věkem. Musíme upřesnit skutečnost, že naprostá většina zúčastněných v odpovědích neidentifikovala age management jako jasně definovaný a formulovaný program právě v tomto smyslu, a to na úrovni institucí, o kterých v rozhovorech hovořili.

Lze však identifikovat širokou kategorii opatření, která úzce souvisejí s věkem a prevencí problémů, které z něj vyplývají, na úrovni vzdělávacích institucí. Mohli jsme je tedy seskupit do 3 skupin kategorií podle četnosti, s jakou byla v rozhovorech zmiňována:

- **Kritický klastr**, který zahrnuje: programy průběžného vzdělávání, naslouchání a monitorování ze strany vedení a mentoringové programy.
- **Mezo klastr**, který zahrnuje: setkávání a budování týmu, neformální aktivity a projekty a psychologickou podporu.
- **Širší klastr**, který zahrnuje konkrétnější a s kontextem související opatření, jako jsou: snížení počtu hodin, zvyšování věku odchodu do důchodu a práce po odchodu do důchodu nebo postupné odcházení do důchodu, lepší politika, podpora ze strany rodin nebo různé systémy hodnocení, např. sebehodnocení.

Programy průběžného vzdělávání mohou učitelům pomoci předcházet problémům souvisejícím s věkem tím, že je budou informovat o nejnovějších výzkumech a výukových metodách a zároveň jim poskytnou příležitosti k osobnímu a profesnímu rozvoji. V rozhovorech byly zmíněny následující programy:

- **Školení profesního rozvoje**: pomáhají učitelům seznámit se s novými výukovými strategiemi, technologickými nástroji a metodami hodnocení. Mohou také poskytnout příležitost k navázání kontaktů s ostatními pedagogy a sdílení osvědčených postupů.
- **Mentorské programy**: starší učitelé mohou sloužit jako mentoři mladším učitelům a sdílet

s nimi své zkušenosti a odborné znalosti ve třídě. Jedná se o oboustranně výhodnou dohodu, protože mladší učitelé se mohou podělit o své znalosti technologií a nových vyučovacích metod.

- **Wellness programy**: stárnutí může přinášet problémy s fyzickým i duševním zdravím, takže programy zaměřené na udržování dobrého zdraví a snižování stresu mohou být pro starší učitele obzvláště přínosné. Jóga, meditace a semináře vědomé pozornosti – mindfulness pomáhají učitelům zvládat stres a udržet si zdraví.
- **Plánování odchodu do důchodu**: starší učitelé mohou uvažovat o odchodu do důchodu a při přípravě na tento přechod jsou užitečné některé osvědčené postupy.
- **Kurzy dalšího vzdělávání**: Tyto kurzy pomáhají učitelům udržet si přehled o nejnovějších výzkumech v oboru a udržet si způsobilost pro výuku.

Poskytnutím přístupu k těmto typům programů mohou školy pomoci starším učitelům udržet si pracovní nasazení a motivaci a předcházet problémům souvisejícím s věkem, jako je vyhoření a fyzický úpadek.

Naslouchání a monitorování ze strany managementu školy může být klíčovým prvkem v prevenci problémů učitelů souvisejících s věkem. Za nejdůležitější byla považována *otevřená komunikace*: vedení, které vytváří otevřenou a podpůrnou komunikační kulturu, úspěšně podporuje učitele ve sdílení jejich obav, nápadů, a celkově zpětné vazby. Dalšími konkrétními opatřeními, která byla zmíněna, byly *pravidelné kontroly a hodnocení výkonu*, aby se zjistily případné problémy nebo potíže, které učitelé mohou mít, získávání zpětné vazby a podnětů od učitelů (prostřednictvím průzkumů, focus groups, nebo jinými prostředky); *sledování pracovní zátěže a úrovně stresu*, zejména u starších učitelů, u nichž může být větší riziko vyhoření nebo fyzických problémů. Dalšími proaktivními opatřeními ze strany vedení jsou neformální aktivity, flexibilní pracovní úvazky nebo možnosti profesního rozvoje.

Nasloucháním a vhodným monitoringem může vedení identifikovat a řešit problémy, které mohou ovlivnit pohodu a efektivitu učitelů. To podpořit pozitivní a zdravé pracovní prostředí pro všechny učitele.

Další často zmiňovanou kategorií opatření pro problémy učitelů související s věkem jsou *mentoringové programy*. Bez ohledu na formu organizace mentoringových programů (v některých zemích respondentů se jedná o národní program iniciovaný ministerstvy školství, zatímco v jiných jde pouze o iniciativu na úrovni organizace) lze zmínit některé společné prvky:

- **Předávání znalostí a zkušeností:** mentoringové programy umožňují zkušeným učitelům předávat své znalosti a zkušenosti mladším nebo méně zkušeným učitelům. Tento přenos znalostí pomáhá zajistit, aby se osvědčené postupy a efektivní výukové metody v průběhu let na škole udržely.
- **Profesní rozvoj:** mentoringové programy poskytují příležitosti k profesnímu rozvoji mentorů i mentees. Mentori mohou rozvíjet své dovednosti jako učitelé a vedoucí pracovníci tým, že vedou a koučují mentees, zatímco mentees se mohou učit ze zkušeností a odborných znalostí svých mentorů.
- **Osobní podpora:** mentoringové programy poskytují osobní podporu a vedení učitelům, zejména těm, kteří jsou v profesi noví nebo kteří se potýkají s osobními či profesními problémy. Mentori mohou poskytovat emocionální podporu a rady, pomáhat mentees orientovat se v náročných situacích a činit lepší rozhodnutí.
- **Kariérní postup:** mentoringové programy pomáhají podporovat kariérní postup učitelů. Mentees mohou pod vedením svých mentorů získat nové dovednosti a zkušenosti, které jim mohou pomoci postoupit na vyšší úroveň své kariéry.
- **Spolupráce a komunita:** mentoringové programy vytvářejí mezi učiteli pocit spolupráce a komunity. Mentori a mentees obvykle spolupracují na dosažení společných cílů, budují vztahy a podporují kulturu podpory a spolupráce ve škole.

Účinnou strategií prevence problémů souvisejících s věkem učitelů mohou být také *setkání a aktivity zaměřené na budování týmu*. Uspádněním komunikace, stanovením cílů, profesním rozvojem, budováním týmu a uznáním mohou pomoci podpořit pozitivní a zdravé pracovní prostředí a podpořit trvalý rozvoj a zapojení všech učitelů. Komunikace a spolupráce mezi učiteli jsou zásadní a byly zmíněny jako hlavní důvody problémů souvisejících s věkem. Pomocí těchto jednoduchých aktivit, jako jsou pravidelné neformální schůzky, učitelé sdílejí své nápady, obavy a zpětnou vazbu a jejich spolupráce je založena spíše na důvěře a vzájemné podpoře. To může pomoci vybudovat pozitivní a podpůrné pracovní prostředí, pocit sounáležitosti a společného cíle mezi učiteli, což zajistí, že všichni jsou na stejné vlně, a zabrání pocitům izolace nebo odloučení.

Poskytování psychologické podpory je zjevně důležitou strategií prevence problémů učitelů souvisejících s věkem. Tato podpora může zahrnovat

poradenství, techniky zvládnání stresu a přístup ke zdrojům duševního zdraví. Psychologická podpora poskytuje emocionální podporu učitelům, kteří mohou zažívat osobní nebo profesní problémy. To jim může pomoci vyrovnat se s obtížnými situacemi a udržet si pozitivní pohled na věc. Tento druh psychologické pomoci může navíc pomoci rozvíjet kulturu podpory a vzájemné péče ve škole, předcházet pocitům izolace nebo odloučení učitelů a podporovat pozitivní a zdravé pracovní prostředí pro všechny.

Neformální aktivity a projekty byly v některých rozhovorech rovněž zmíněny jako realizovaná účinná opatření. Tím, že podporují učení, tvořivost, spolupráci, cílevědomost a uznání, mohou pomoci udržet učitele zaujaté a motivované pro jejich práci a podpořit pozitivní a zdravé pracovní prostředí pro všechny. Zde můžeme zmínit zejména podporu spolupráce a týmové práce mezi učiteli.

Z širšího **klastru opatření bychom** rádi zmínili *zkrácení pracovní doby* (zahrnuté do veřejných politik jednotlivých zemí) a zvyšující se věk odchodu do důchodu/práce po odchodu do důchodu a postupný odchod do důchodu (jako je například práce na částečný úvazek nebo práce na projektech). Zvláštní zmínku si zaslouží *podpora ze strany rodiny*, která může být důležitým faktorem v prevenci problémů učitelů souvisejících s věkem. Patří sem pomoc s pečovatelskými povinnostmi, podpora zdraví a dobré kondice a povzbuzení a uznání za jejich práci.

6. DISKUZE

Z hlediska vzdělávání je věk učitelů důležitou proměnnou pro zajištění kvalitního prostředí pro výuku a učení. Věk učitelů může mít na kvalitu výuky a učení jak pozitivní, tak negativní dopad. Mezi potenciálními pozitivními dopady stárnoucích učitelů mohou patřit jejich dlouholeté zkušenosti a moudrost, stejně jako jejich schopnost být mentory a průvodci mladších učitelů. Mezi potenciálními negativními dopady stárnoucího učitelského sboru však mohou patřit potíže s udržením kroku s měnícími se technologiemi a výukovými metodami, snížená úroveň energie a zvýšené riziko zdravotních problémů, které mohou vést ke zvýšené absenci nebo odchodu do důchodu. Je důležité, aby tvůrci vzdělávací politiky zvážili tyto potenciální dopady a vypracovali strategie pro řízení věkové struktury učitelského sboru.

Na základě hlavních výsledků této studie navrhuje **možnou SWOT analýzu pro age management** učitelů:

Silné stránky:

- Zkušenosti učitelé přinášejí do výuky bohaté znalosti, moudrost a profesní zkušenosti.
- Starší učitelé často slouží jako mentoři pro nové nebo mladší učitele a poskytují jim vedení a podporu.
- Starší učitelé si časem vytvořili pevné vztahy se studenty, rodiči a komunitou.
- Zkušenosti učitelé jsou školami a okresy často považováni za cenný přínos a mohou být podle toho odměňováni.
- Programy age managementu mohou pomoci udržet si zkušené učitele, kteří mohou uvažovat o odchodu do důchodu.

Slabé stránky:

- Starší učitelé mohou mít problém přizpůsobit se novým výukovým technologiím, metodám nebo učebním plánům.
- Starší učitelé mohou být méně ochotni nebo schopni převzít další pracovní zátěž nebo povinnosti, jako je trénování nebo vedení mimoškolních aktivit.
- Starší učitelé mohou být náchylnější ke zdravotním problémům nebo fyzickým omezením, které by mohly ovlivnit jejich schopnost vykonávat určité pracovní povinnosti.
- Zavedení a udržování programů age managementu může být nákladné.
- Může docházet k věkové diskriminaci, kdy starší učitelé mohou být vnímáni jako méně schopní nebo méně hodnotní než mladší učitelé.

Příležitosti:

- Školy a vzdělávací komunity mohou starším učitelům nabídnout školení a podporu, aby jim

pomohly držet krok s novými technologiemi, metodami nebo učebními plány.

- Zkušenosti učitelé mohou být využity jako mentoři nebo školitelé nových nebo mladších učitelů, což přispívá ke zlepšení celkové kvality a udržení učitelů.
- Školy a vzdělávací komunity mohou starším učitelům, kteří s blížícím se odchodem do důchodu potřebují snížit svou pracovní zátěž nebo převzít jiné role, nabídnout flexibilní rozvrh a pracovní podmínky.
- Udržení zkušených učitelů prostřednictvím programů age managementu může pomoci udržet stabilní a kvalifikovaný učitelský sbor.
- Programy age managementu mohou pomoci identifikovat a řešit zdravotní problémy související s věkem, například ergonomické úpravy ve třídě nebo možnosti fyzické aktivity.

Hrozby:

- Stárnutí populace v mnoha zemích může způsobit tlak na pracovníky ve vzdělávání, což povede k nedostatku kvalifikovaných učitelů.
- Školy se mohou potýkat s rozpočtovými omezeními, která omezují jejich schopnost realizovat programy age managementu.
- Školy a jejich zřizovatelé mohou být nuceny provádět rozpočtové škrty nebo snižovat počet učitelských míst, což by se mohlo neúměrně dotknout starších učitelů.
- Pandemie COVID-19 přinesla nové výzvy a nejistoty pro učitele všech věkových kategorií a může zhoršit stávající obavy související s věkem, jako jsou zdravotní a bezpečnostní rizika.

ZÁVĚR

Je důležité si uvědomit hodnotu, kterou zkušenosti učitelé přinášejí do třídy, a výhody jejich udržení prostřednictvím programů age managementu. Školy by měly rozvíjet strategie, které podporují další profesní rozvoj starších učitelů a poskytují jim příležitosti k mentorování mladších učitelů.

Je také důležité zabývat se slabými stránkami a případnými hrozbami programů age managementu, jako jsou náklady na realizaci a možnost diskriminace na základě věku. Školy by měly podniknout kroky k zajištění toho, aby programy age managementu byly nákladově efektivní a aby nediskriminovaly starší učitele.

Existují možnosti, jak ve třídě identifikovat a řešit zdravotní problémy související s věkem, což může být přínosné jak pro starší učitele, tak pro jejich studenty. To může zahrnovat ergonomické úpravy třídy nebo poskytování příležitostí k fyzické aktivitě a cvičení.

Dobře navržený program age managementu může být účinnou strategií pro udržení zkušených učitelů a zlepšení kvality vzdělávání studentů. Při zavádění takových programů je však důležité pečlivě zvážit potenciální přínosy, slabé stránky, příležitosti a hrozby.

Různorodost učitelů z hlediska věku a zkušeností může mít pro studenty jedinečné výhody. Mladší učitelé mohou přinést nový pohled na věc a být lépe obeznámeni s moderními výukovými technologiemi, zatímco starší učitelé mohou mít více zkušeností a moudrosti, o které se mohou podělit. Směs různých věkových kategorií může také pomoci zajistit, aby byl učitelský sbor vyvážený a plný nad-

šení a stability. Jak jsme však uvedli dříve, stárnutí učitelského sboru může představovat problém, zejména pokud do profese nenastupuje dostatek nových učitelů, kteří by nahradili ty, kteří odcházejí do důchodu.

Každá věková kategorie učitelů má své jedinečné silné a slabé stránky a různorodá směsice učitelů různého věku může do výuky přinést nesporné kvality. Je však také důležité poznamenat, že samotný věk nemusí být nutně ukazatelem kvality nebo efektivity výuky a že důležitou roli při určování kvality výukového prostředí mohou hrát i další faktory, jako je odborná příprava, motivace a podpora.

LITERATURA

- Graham, L. J., White, S. L., Cologon, K. & Pianta, R. C. (2020). Do Teachers' Years of Experience Make a Difference in the Quality of Teaching? *Teaching and Teacher Education*, 96, Article 103190. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103190>
- Schurz, J. & Bailey, J. (2020). COVID-19 Is Creating a School Personnel Crisis, American Enterprise Institute. Dostupné z: <https://www.aei.org/research-products/report/covid-19-is-creating-a-school-personnel-crisis/>
- OECD (2005). Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Dostupné z: <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>
- ICF Consulting Services (2018). Teachers Working Longer Review: Final Report Annex A: The Impact of Teachers Working Longer – Rapid Evidence Assessment. Dostupné z: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5f5f3f318fa8f51068e0be05/Working_Longer_Final_-_Annex_A.pdf

Kontakt

Ing. Lucie Brzáková: lucie.brzakova@proeduca.cz

Dana Robota: dana.robota@gmail.com

FINANČNÍ GRAMOTNOST JAKO JEDNA Z KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ UDRŽITELNÉHO ŠKOLSTVÍ

Hana Filipczyková¹

¹Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra technické a pracovní výchovy, Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava-Mariánské Hory, Česká republika

Abstrakt

Finanční gramotnost obyvatelstva je jednou z oblastí, která má velký společenský dopad. Finančně gramotná osoba je informována v oblasti financí, umí spravovat rozpočet sama sebe či rodiny a řídit své příjmy a výdaje v měnících se životních situacích. Finanční gramotnost je nutno chápat jako přínos finančního vzdělávání v rovině celospolečenské a v rovině individuální, které se navzájem prolínají. Z tohoto důvodu je nutné aplikovat elementární základy finanční gramotnosti již od základních škol.

Vláda České republiky schválila 13. ledna 2020 Národní strategii finančního vzdělávání 2.0. Cílem nové strategie je vytvořit podmínky pro dlouhodobé zvyšování úrovně finanční gramotnosti obyvatel České republiky. Problematika finanční gramotnosti byla proto zařazena jako součást rámcových vzdělávacích programů základních a středních škol. Bohužel zde narážíme na zásadní problém, a to je situace, kdy rodinné rozpočty řídí dospělí, kteří ale otázky finanční gramotnosti v době své školní docházky neprobírali nebo s nimi byli seznamováni v jiném společenském kontextu. A tato situace se občas týká i některých učitelů, zejména na základních školách, kteří jsou odborníky v rámci své aprobace, ale v otázkách finanční gramotnosti se příliš neorientují. Proto je nutno i v tomto směru rozšířit finanční vzdělávání.

Cílem příspěvku je zhodnotit, jakým způsobem probíhá finanční vzdělávání žáků a učitelů na vybraných základních školách v Moravskoslezském kraji a navrhnout změny, které by posílily úroveň tohoto vzdělávání. Pro dosažení cíle je zvolena kvalitativní výzkumná strategie, metodou sběru dat je strukturované interview s otevřenými otázkami. Řízené interview pro účely tohoto výzkumu obsahuje 6 otázek týkajících se současné úrovně finančního vzdělávání žáků a učitelů. Získaná data jsou následně podrobena analýze, na základě, které jsou potvrzeny nebo vyvráceny dopředu stanovené hypotézy. Výzkumný soubor tvoří ředitelé, resp. jejich zástupci, z 15 základních škol v Moravskoslezském kraji. Výzkum probíhal během května až června 2023. Ve vazbě na hlavní cíl výzkumu byly definovány dílčí výzkumné cíle, a sice:

- 1) Zhodnocení současné úrovně finančního vzdělávání na základních školách.
- 2) Vyhodnocení výhod a nevýhod finančního vzdělávání v oblasti základního školství po zavedení standardu finanční gramotnosti. Závěry výzkumu by měly potvrdit nebo vyvrátit následující hypotézy:
 - Hypotéza 1: Důsledkem zavedení standardu finanční gramotnosti do vzdělávacích programů je zvýšení úrovně finanční gramotnosti žáků i učitelů základních škol.

- Hypotéza 2: Aplikace Národní strategie finančního vzdělávání 2.0 do procesu výuky na základních školách přispívá k dlouhodobému zvyšování úrovně finanční gramotnosti obyvatel České republiky.

Klíčová slova: finanční gramotnost, finanční vzdělávání, strategie finančního vzdělávání, standard finanční gramotnosti, základní škola, kvalitativní výzkumná strategie

Abstract

FINANCIAL LITERACY AS ONE OF THE KEY COMPETENCES OF SUSTAINABLE EDUCATION

Financial literacy of the population is one of the areas that has a great social impact. A financially literate person is informed about finances, can manage his/her own or his/her family's budget and manage his/her income and expenditure in changing life situations. Financial literacy should be understood as the contribution of financial education at the societal and individual levels, which are intertwined. For this reason, it is necessary to apply the elementary basics of financial literacy from primary school onwards.

On 13 January 2020, the Government of the Czech Republic approved the National Strategy for Financial Education 2.0. The aim of the new strategy is to create conditions for a long-term increase in the level of financial literacy of the Czech population. The issue of financial literacy has therefore been included as part of the framework educational programmes of primary and secondary schools. Unfortunately, we are encountering a fundamental problem here, namely a situation where family budgets are managed by adults who did not discuss financial literacy issues during their schooling or were introduced to them in a different social context. And this situation sometimes also applies to some teachers, especially in primary schools, who are experts in their field but are not very familiar with financial literacy issues. Therefore, financial education needs to be expanded in this area as well.

The aim of the article is to evaluate the financial education of pupils and teachers in selected primary schools in the Moravian-Silesian Region and to propose changes that would strengthen the level of this education. In order to achieve the goal, a qualitative research strategy is chosen, the method of data collection is a structured interview with open questions. The guided interview for the purpose of this research includes 6 questions related to the current level of financial education of students and teachers. The collected data is then subjected to analysis, based on which the predetermined hypotheses are confirmed or refuted. The research sample consists of principals or their representatives from 15 primary schools in the Moravian-Silesian Region. The research was conducted during May to June 2023. In relation to the main research objective, the following sub-research objectives were defined:

- 1) To assess the current level of financial education in primary schools.
- 2) To evaluate the advantages and disadvantages of financial education in primary education after the introduction of financial literacy standard. The research findings should confirm or refute the following hypotheses:
 - Hypothesis 1: The effect of introducing the financial literacy standard into the education curriculum is to increase the level of financial literacy of both students and teachers in primary schools.
 - Hypothesis 2: The application of the National Strategy for Financial Education 2.0 to the teaching process in primary schools contributes to a long-term increase in the level of financial literacy in the Czech Republic.

Keywords: financial literacy, financial education, strategy for financial education, financial literacy standard, primary school, qualitative research strategy

ÚVOD

Gramotnost je důležitá nejen pro ekonomickou prosperitu země ale i pro konkurenceschopnost států a umožňuje lidem účastnit se života ve společnosti. Gramotnost se utváří působením vnitřních a vnějších faktorů. Nedílnou součástí funkční gramotnosti občana je gramotnost finanční. Finanční gramotnost je součástí širší ekonomické gramotnosti, která zahrnuje navíc problematiku ekonomiky domácnosti a státu. Do ekonomické gramotnosti můžeme zařadit například ty dovednosti a schopnosti, které nám pomohou zajistit si příjem, orientovat se na trhu práce, rozhodovat o svých výdajích nebo zvažovat důsledky svého jednání na současný i budoucí příjem.

Finanční gramotnost představuje takovou úroveň porozumění termínům a procesům souvisejícím s oblastí peněz, financí, daní, dluhů, pojištění, spoření apod., které chápe jedinec jako aktivní a relevantní součást svého života a světa. Zároveň tato konkrétní znalost ovlivňuje jeho jednání a rozvoj tak, že své záměry v této oblasti koriguje právě pod vlivem a v kontextu svých takto odborně zaměřených znalostí. Tyto znalosti zároveň dlouhodobě ovlivňují a racionalizují postoje člověka v oblasti jeho ekonomického chování, jednání a rozhodování.

Finanční gramotnost můžeme tedy definovat jako soubor znalostí, dovedností a postojů nezbytných k dosažení finanční prosperity prostřednictvím zodpovědného finančního rozhodování. Finančně gramotný člověk se orientuje v problematice peněz a cen a je schopen odpovědně spravovat osobní/rodinný rozpočet, včetně správy finančních aktiv a finančních závazků s ohledem na měnící se životní situace. Finančně gramotný jedinec by se měl orientovat ve třech základních dimenzích: finanční znalosti, finanční dovednosti a finanční chování. Nestačí jen znalosti získat, ale také je umět použít v různých životních situacích. Finanční gramotnost jako správa osobních nebo rodinných financí zahrnuje tři složky: gramotnost peněžní, cenovou a rozpočtovou (Navrátilová, 2013).

Peněžní gramotnost představuje nezbytné kompetence spojené s transakcemi a správou hotovostních a bezhotovostních peněz, orientací ve finančních nástrojích a znalostí úročení a roční procentní sazby nákladů. Finančně gramotný občan by se měl na základě těchto znalostí umět rozhodnout také o vhodnosti nabízených úvěrů.

Cenová gramotnost je důležitým východiskem u problematiky cenových mechanismů a inflace. Zahrnuje základní znalosti o směnném kurzu, změnách cenové hladiny nebo o peněžních tocích. Finančně gramotný občan by měl znát způsoby,

jakými obchodníci stanovují ceny svých výrobků, včetně stanovování akčních cen a měl být schopen vysvětlit základní princip působení inflace na kupní sílu peněz a ovlivňování ceny zboží.

Rozpočtová gramotnost představuje kompetence, které jsou nezbytné pro sestavení a správu osobního nebo rodinného rozpočtu. Jedinec je schopen stanovit si své finanční cíle, včetně nástrojů, které pomohou k jejich dosažení. Dokáže si poradit v různých životních situacích spojených s financemi a dokáže rozhodovat o alokaci svých finančních zdrojů. Rozpočtová gramotnost navíc zahrnuje dvě specializované oblasti: správu finančních závazků, např. leasing nebo úvěr a správu finančních aktiv, např. vklady, pojištění nebo investice.

K růstu zájmu o problematiku finanční gramotnosti přispěl na jedné straně rozvoj finančních služeb a platebních možností, na straně druhé rapidní nárůst zadlužení některých skupin obyvatelstva, a to jak v českém, tak i světovém měřítku. Díky finančnímu vzdělávání mohou spotřebitelé lépe porozumět hospodaření s penězi a snáze se dokážou přizpůsobit životním událostem a změnám svých potřeb (Škvára, 2016).

1. CÍLE

Cílem tohoto článku je zhodnotit, jakým způsobem probíhá finanční vzdělávání žáků a učitelů na vybraných základních školách a navrhnout změny, které by posílily úroveň tohoto vzdělávání.

2. TEORETICKÝ RÁMEC

2.1 Finanční vzdělávání ve světě

Již na začátku 21. století některé země začaly zavádět Národní strategie finančního vzdělávání. Jednalo se především o země s vyspělou ekonomikou jako Japonsko, Singapur, Nový Zéland, Velká Británie nebo USA, ale třeba také Austrálie, Španělsko, Belgie, Brazílie. Po světové finanční krizi v roce 2009 se počet zemí, které se problematice finančního vzdělávání začaly věnovat na národní úrovni, rozšířil na 45 v roce 2013. Některé státy v reakci na nové změny své národní strategie již revidovaly. Mezi ně se řadí Austrálie, USA, Španělsko, Česká republika, ale třeba i Nigérie nebo Jihoafrická republika a další. Země jako Kanada, Švédsko, Rusko, Mexiko, Chile, Polsko, Turecko nebo třeba Indie či Malajsie, jsou v současné době v pokročilém stádiu implementace Národní strategie finančního vzdělávání. Některé země, jako je Čína, Francie, Itálie nebo Argentina teprve implementaci Národní strategie finančního vzdělávání pouze zvažují.

V r. 2008 byla v rámci OECD vytvořena mezinárodní skupina pro finanční vzdělávání, jejímž cílem je zvýšení celosvětového povědomí o důležitosti finančního vzdělávání a podpora členských států při vytváření jejich národních strategií finančního vzdělávání. Ve stejném roce byl také zprovozněn mezinárodní webový rozcestník, který má sloužit jako jeden ze základních zdrojů informací z oblasti finančního vzdělávání. Z iniciativy účastníků summitu G20 v r. 2013 a OECD byla vydána příručka *Advancing National Strategies for Financial Education*. OECD nadále sleduje pokroky vlád při implementaci strategií pro zlepšování finančního vzdělávání.

Také Evropská komise zahájila konkrétní kroky v rámci posilování finanční gramotnosti. Obecné otázky vzdělávání občanů řeší Strategie spotřebitelské politiky z r. 2007. Problematika finančního vzdělávání je rozvedena v Bílé knize o politice finančních služeb z r. 2005. Z dokumentů Sdělení Komise k finančnímu vzdělávání z prosince 2007, Usnesení Evropského parlamentu z listopadu 2006 o ochraně spotřebitele: zlepšení vzdělávání a povědomí spotřebitelů v oblasti úvěrů a financí a ze Zelené knihy o maloobchodních finančních službách na jednotném trhu z r. 2007 vyplývá, že za oblast finančního vzdělávání jsou odpovědné jednotlivé členské státy. V r. 2008 byla ustanovena Expertní skupina pro finanční vzdělávání jako poradní a konzultační orgán Evropské komise v této oblasti (Ševčík, Janko, 2017).

V červnu 2021 navrhla Evropská komise aktualizaci stávajících pravidel. V tomto návrhu rozšiřuje oblast působnosti stávající směrnice o spotřebitelském úvěru tak, aby zahrnovala širší škálu produktů, které mohou představovat riziko pro spotřebitele. Návrh rovněž zlepšuje pravidla pro posuzování úvěruschopnosti a žádá členské státy, aby podporovaly finanční vzdělávání a zajistily, že spotřebitelé budou mít přístup k dluhovému poradenství.

2.2 Finanční vzdělávání v ČR

Na základě Usnesení č. 1594/2005 O zlepšení podmínek v bankovním sektoru ze dne 7. prosince 2005 byla zřízena Expertní skupina pro finanční sektor, která zahájila svou činnost v červnu 2006. Šlo o platformu pro dialog státu, spotřebitelů a trhu o koncepčních otázkách týkající se postavení spotřebitele při poskytování finančních služeb. V rámci Expertní skupiny byly vytvořeny tři pracovní skupiny:

- pro oblast legislativy v oblasti ochrany spotřebitele na finančním trhu a mimosoudního řešení sporů mezi klienty a finančními institucemi,

- pro oblast vytvoření společného kodexu chování mezi klienty a finančními institucemi,
- pro oblast finančního vzdělávání, jejímž tehdejším cílem bylo diskutovat otázky finanční gramotnosti a finančního vzdělávání, a měla se navrhnout opatření ke zvýšení úrovně finanční gramotnosti a zkvalitnění procesu finančního vzdělávání. Pracovní skupina se dále věnovala otázkám rozsahu a dostupnosti informací o finančních produktech (tzv. informačních standardů) a standardů finanční gramotnosti.

V říjnu 2007 byla zveřejněna Strategie finančního vzdělávání, jejímž cílem je vytvořit ucelený systém finančního vzdělávání pro zvyšování úrovně finanční gramotnosti obyvatel ČR a nastavit koncepci pro konkrétní aktivity na Ministerstvu financí a Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy. Je v ní definována dvoupilířová struktura finančního vzdělávání – budování finanční gramotnosti na základních a středních školách a další finanční vzdělávání spotřebitelů.

Cílem strategie je vytvoření uceleného systému finančního vzdělávání pro zvyšování úrovně finanční gramotnosti v ČR. Strategie vymezuje hlavní problémy a navazující prioritní úkoly v této oblasti, včetně specifických úloh klíčových aktérů s důrazem na roli subjektů veřejné správy. Finanční vzdělávání je zde nástrojem ke zvýšení úrovně finanční gramotnosti občanů ČR a jejich možností jako spotřebitelů adekvátně pracovat s informacemi na finančním trhu k zajištění svých potřeb a potřeb své rodiny s ohledem na měnící se životní situace.

Souhrnná koncepce finančního vzdělávání v ČR je popsána v Národní strategii finančního vzdělávání (NSFV) z r. 2010, která je aktualizovaným dokumentem Strategie finančního vzdělávání z roku 2007. Na ni navazuje dokument *Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách*, jehož součástí jsou Standardy finanční gramotnosti, a obsahuje podrobnosti o implementaci finančního vzdělávání do výuky na základních a středních školách. 13. ledna 2020 vláda schvaluje revidovanou Národní strategii finančního vzdělávání 2.0, která nahrazuje strategii z roku 2010.

Na základě usnesení vlády tak vznikly základní opatření pro vzdělání:

- Vytvoření standardu finanční gramotnosti absolventa základní školy a dále standardu finanční gramotnosti pro absolventa střední školy (resp. standardu finanční gramotnosti občana).
- Promítnutí standardů finanční gramotnosti do rámcových vzdělávacích programů.

- Vytvoření metodických doporučení školám pro vzdělávání žáků a tvorbu školních vzdělávacích programů.
- Zařazení témat finančního vzdělávání do vzdělávacích programů v rámci systému vzdělávání pedagogických pracovníků za účelem jejich proškolení ve finanční problematice.
- Pravidelné monitorování úrovně finanční gramotnosti žáků základních a středních škol a následná revize systému budování finanční gramotnosti na základních a středních školách (včetně revize standardů finanční gramotnosti).

Z důvodu významných rozdílů mezi vzdělávacím žáků a dospělé populace stanovuje NSFV dvoupilířovou strukturu finančního vzdělávání, která vymezuje vzdělávání počáteční a další. Počáteční finanční vzdělávání se realizuje zejména na základních, středních a některých vyšších odborných a vysokých školách. Garantem počátečního finančního vzdělávání je stát prostřednictvím Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Další finanční vzdělávání je směřováno primárně k dospělé populaci, která jej neměla možnost získat v počátečním vzdělávání. Prioritními cílovými skupinami této formy vzdělávání jsou nezaměstnaní, příjemci pomoci v hmotné nouzi a senioři. Pro ně zajišťuje finanční vzdělávání převážně Ministerstvo práce a sociálních věcí. Pro ostatní cílové skupiny zajišťuje další finanční vzdělávání soukromý sektor, jako různá profesní a spotřebitelská sdružení, vzdělávací instituce nebo neziskové organizace. V souvislosti s počátečním i dalším finančním vzděláváním pak vzniká nutnost vzdělávat současné i budoucí pedagogy a zaměstnance veřejného sektoru, např. policisty, zaměstnance úřadu práce nebo sociální pracovníky a další. (Národní strategie finančního vzdělávání 2.0, 2019).

Finanční vzdělávání má interdisciplinární povahu. Nejčastěji integruje společenskovední obory, matematiku a ICT. Nemělo by být opomíjeno ani to, že finanční gramotnost souvisí se zodpovědným přístupem k životu, s každodenním rozhodováním, s uplatňováním práv a s kritickým přístupem k informacím. Podstatnou složkou finančního vzdělávání jsou i postoje a hodnoty.

Standardy finanční gramotnosti stanovují ideální úroveň finanční gramotnosti pro různé cílové skupiny. Tyto standardy jsou implementovány do Rámcových vzdělávacích programů nebo slouží jako východisko při utváření konkrétních vzdělávacích aktivit a programů, které rozvíjí a zvyšují úroveň finanční gramotnosti žáků a dospělých. Dokument vymezuje tři standardy finanční gramotnosti podle cílových skupin:

- standard finanční gramotnosti pro žáky 1. stupňů základních škol,
- standard finanční gramotnosti pro žáky 2. stupňů základních škol,
- standard finanční gramotnosti pro žáky středních škol, který odpovídá standardu finanční gramotnosti pro dospělého občana, ale přizpůsobeného vzdělávacím potřebám žáků středních škol.

Na 1. stupni základních škol je finanční vzdělávání integrováno do vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, která zahrnuje orientaci žáka v základních formách vlastnictví či používání peněz v běžných situacích. Oblast lze obohatit o cíl zaměřený na vedení žáků k orientaci v problematice peněz a cen a k odpovědnému spravování osobního rozpočtu, tak aby odpovídal definici finanční gramotnosti pro 1. stupeň základního vzdělávání.

Ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost, která je určena pouze pro 2. stupeň ZŠ, a do které patří vzdělávací obor Výchova k občanství, se můžeme s prvky finančního vzdělávání setkat nejčastěji. V kurikulu by mělo být explicitně uvedeno, že tato oblast přispívá k rozvoji finanční gramotnosti nebo k orientaci ve světě financí. Mnohé základní školy mají přímo vytvořený předmět Finanční gramotnost, ať již jako povinný nebo volitelný, nejčastěji vyučovaný v 9. ročníku v rozsahu 1 h týdně.

V rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia je největší podíl učiva k finanční gramotnosti zařazen do vzdělávací oblasti Člověk a svět práce. Vzdělávací oblast Člověk a svět práce je nezbytnou součástí všeobecného vzdělávání. Jejím cílem je připravit žáka na plnohodnotný profesní i ekonomický občanský život. Žák získává znalosti z oblasti tržní ekonomiky a světa financí tak, aby byl schopen tyto znalosti aplikovat na aktuální situaci v ekonomice. K finanční gramotnosti se v RVP vztahuje následující učivo: základní ekonomické pojmy, monetární politika ČNB, peníze, hospodaření domácnosti, finanční produkty a bankovní soustava. Pro vzdělávací oblast Člověk a svět práce jsou velmi důležité mezipředmětové vztahy, protože žáci využívají získané vědomosti a dovednosti z jiných oblastí. Vzdělávací oblast Matematika a její aplikace se velmi významně podílí na budování finanční gramotnosti, protože rozvíjí gramotnost numerickou a napomáhá růstu všech tří složek finanční gramotnosti – peněžní, cenové i rozpočtové. Vzdělávací oblast Informatika a informační komunikační technologie učí žáky využívat výpočetní techniku k získávání informací z mnoha zdrojů a odlišovat věrohodné kvalitní zdroje od nevěrohodných a nekvalitních. Výpočetní technika slouží také ke zvýšení efektivnosti práce a lepší organizaci času. Ve vzdělávací oblasti Občanský a společ-

čenskovední základ se žáci učí různě přistupovat k řešení problémů, aplikovat své poznatky do praxe a připravovat na odpovědný občanský život. Učivo této oblasti rozvíjí u žáků právní gramotnost, která je stejně jako numerická nebo informační gramotnost velmi důležitá k budování finanční gramotnosti (Bertl, 2017).

Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání jsou rozlišeny podle kategorií a oborů vzdělávání na:

- střední nebo střední odborné vzdělání bez maturity i výučního listu,
- nižší střední odborné vzdělání s výučním listem,
- střední odborné vzdělání s výučním listem,
- střední vzdělání s maturitní zkouškou, konzervatoře a nástavbové studium.

Zde jsou v jednotlivých kategoriích tak výrazné rozdíly v jednotlivých vzdělávacích programech, že není v možnostech příspěvku tyto rozdíly obsáhnout.

V ČR se na rozvoji finanční gramotnosti občanů aktivně podílejí jak státní instituce, tak různé dobrovolné i soukromé spolky, které vytváří projekty a aktivity na podporu finančního vzdělávání. Ministerstvo financí ČR zveřejnilo v roce 2023 na svých stránkách seznam projektů, které se týkají finančního vzdělávání. Jedná se o 24 projektů, např. Jak přežít dluhy, Abeceda peněz, Bankéři do škol a další. Projekty a aktivity realizují orgány veřejné správy, spotřebitelská sdružení, profesní sdružení či neziskové organizace.

3. METODOLOGIE

Autorka zvolila pro zjištění stupně využití kvalitativní výzkumnou strategii. Výzkumným cílem bylo zjistit praktické dopady Národní strategie finančního vzdělávání 2.0 na vzdělávání na základních školách, určit výhody a nevýhody současného systému finančního vzdělávání a navrhnout změny.

Ve vazbě na hlavní cíl výzkumu byly definovány dílčí výzkumné cíle, a sice:

- 1) Zhodnocení současné úrovně finančního vzdělávání na základních školách.
- 2) Vyhodnocení výhod a nevýhod finančního vzdělávání v oblasti základního školství po zavedení standardu finanční gramotnosti. Závěry výzkumu by měly potvrdit nebo vyvrátit následující hypotézy:
 - Hypotéza 1: Důsledkem zavedení standardu finanční gramotnosti do vzdělávacích programů je zvýšení úrovně finanční gramotnosti žáků i učitelů základních škol.
 - Hypotéza 2: Aplikace Národní strategie finančního vzdělávání 2.0 do procesu výuky na

základních školách přispívá k dlouhodobému zvyšování úrovně finanční gramotnosti obyvatel České republiky.

Výzkumné otázky byly sestaveny na základě posouzení dosavadní praxe a dostupné literatury. Jsou formulovány tak, aby jejich zodpovězení směřovalo k naplnění cíle výzkumu.

- 1) Jakým způsobem probíhá vzdělávání ve finanční gramotnosti na 1. stupni Vaší školy?
- 2) Jakým způsobem probíhá vzdělávání ve finanční gramotnosti na 2. stupni Vaší školy?
- 3) Využíváte při vzdělávání žáků ve finanční gramotnosti odborníky z praxe?
- 4) Jakým způsobem probíhá vzdělávání učitelů, kteří zajišťují na Vaší škole výuku finanční gramotnosti?
- 5) Jaké jsou podle Vás dopady zavedení standardu finanční gramotnosti do vzdělávacích programů?
- 6) V čem spatřujete prostor pro zlepšení současného systému finančního vzdělávání?

Pro potřeby tohoto výzkumu byla využita metoda případové studie, u které je základem detailní studium několika málo případů. Výzkum se z hlediska těchto typů případové studie týkal typu 4 - studia organizací a institucí (Hendl, 2005).

Pro výzkum byla zvolena metoda záměrného výběru výzkumného souboru, kdy výběr výzkumného souboru probíhá na základě předem stanovených vlastností, tedy kritérií. V tomto výzkumu byla stanovena 3 kritéria výběru souboru – účastníci výzkumu jsou ředitelé základní školy zřizované obcí nebo krajem, sídlo školy je v Moravskoslezském kraji a škola má více než 400 žáků. Výzkumný soubor byl vybrán na základě stanoveného cíle výzkumu. Osloveny byly všechny základní školy s více než 400 žáky v rámci Moravskoslezského kraje, s výjimkou soukromých a církevních škol. Informace o školách byly získány ze Seznamu škol a školských zařízení, který má na svých internetových stránkách krajský úřad pro MS kraj. Kladně odpovědělo pouze 15 škol. Většina škol souhlasila s účastí ve výzkumu pouze pod podmínkou zachování anonymity. Výzkum probíhal v období května až června 2023.

Jako nejvhodnější metoda pro získání specifických dat byla zvolena metoda kvalitativního rozhovoru, konkrétně strukturovaného interview s otevřenými otázkami, kde výhodou je to, že dotazovaný nemá moc množností, jak vynechat některou z položených otázek. Takto lze získat kompletní data. Výzkumník se pak může lépe seznámit s prostředím a porozumět zkoumanému problému. Před samotným rozhovorem je důležité si přípra-

vit a správně formulovat otázky. Pořadí i formulace otázek musí být důkladně předem připravena a měla by být dodržena u všech dotazovaných. Při tomto druhu rozhovoru dochází následně ke snadnější analýze dat. Tento typ rozhovoru je vhodné použít, pokud není možnost rozhovor zopakovat.

Pro účely zaznamenávání dat byl využit audiozáznam, poté byla provedena jeho transkripce (Mioviský, 2006).

4. VÝSLEDKY

Autorka uvádí výsledky, které byly získány prostřednictvím analýzy zrealizovaných rozhovorů v rámci případové studie. Interpretace získaných dat je vzhledem k omezenému rozsahu článku doplněna pouze o souhrnné zhodnocení jednotlivých odpovědí a graficky jsou vyjádřena poměrná zastoupení jednotlivých kategorií. Závěry jsou shrnuty podle jednotlivých výzkumných otázek. Vzhledem k požadavku zachování anonymity většiny škol nejsou v závěrech uváděny jejich názvy.

Jakým způsobem probíhá vzdělávání ve finanční gramotnosti na 1. stupni Vaší školy?

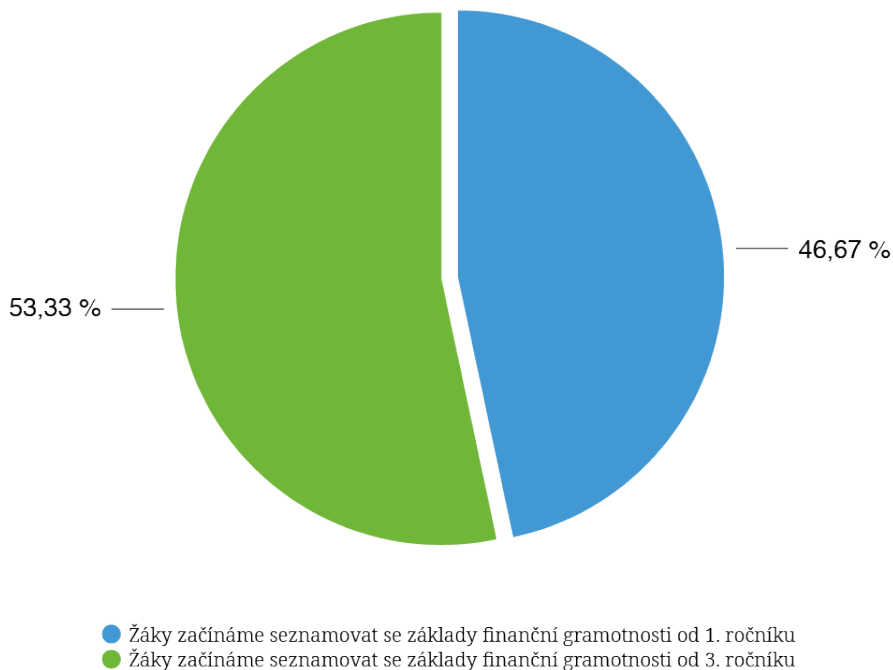
Všichni ředitelé a ředitelky se shodli na tom, že současný systém vzdělávání ve finanční gramot-

nosti na jejich škole je v souladu s definicí finanční gramotnosti pro 1. stupeň ZŠ. V předmětech zařazených do tematického okruhu Lidé kolem nás, který je součástí vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, se žáci učí základní orientaci v problematice peněz a cen a odpovědnému spravování osobního rozpočtu. Přitom některé školy začínají žáky seznamovat s touto problematikou postupně již od 1. ročníku, jiné začínají až od 3. ročníku. Graficky jsou odpovědi vyjádřeny v Obrázku 1.

Jakým způsobem probíhá vzdělávání ve finanční gramotnosti na 2. stupni Vaší školy?

Na 2. stupni ZŠ jsou žáci vzděláváni k pokročilejší orientaci v problematice peněz a cen a k odpovědnému spravování osobního, resp. rodinného rozpočtu s ohledem na měnící se životní situaci ve vzdělávacím oboru Výchova k občanství, který je součástí vzdělávací oblasti Člověk a společnost. Přitom nadpoloviční většina škol má zavedený samostatný předmět Finanční gramotnost, ať již jako volitelný v 8. nebo 9. ročníku nebo jako povinný v 9. ročníku. Zbytek škol tyto informace žákům předává v rámci předmětů zařazených do oboru Výchova k občanství postupně v 6.–9. ročníku.

Graficky jsou odpovědi vyjádřeny v Obrázku 2.



Obrázek 1: Odpovědi na výzkumnou otázku č. 1:

Jakým způsobem probíhá vzdělávání ve finanční gramotnosti na 1. stupni Vaší školy?

Zdroj: Vlastní zpracování na základě výsledků výzkumu

Využíváte při vzdělávání žáků ve finanční gramotnosti odborníky z praxe?

Všichni dotazovaní ředitelé odpověděli, že jim v rozpočtu školy nezbývají prostředky na to, aby mohli zaplatit odborníky z praxe. Nicméně třetina z nich uvedla, že využili možnosti zapojení do finančně vzdělávacího projektu Bankéři do škol, kdy dobrovolníci z řad pracovníků vybraných bank uspořádají pro žáky 2. stupně dvouhodinový interaktivní seminář. Zbývající ředitelé se při vzdělávání žáků spoléhají pouze na vlastní učitele. Graficky jsou odpovědi vyjádřeny v Obrázku 3.

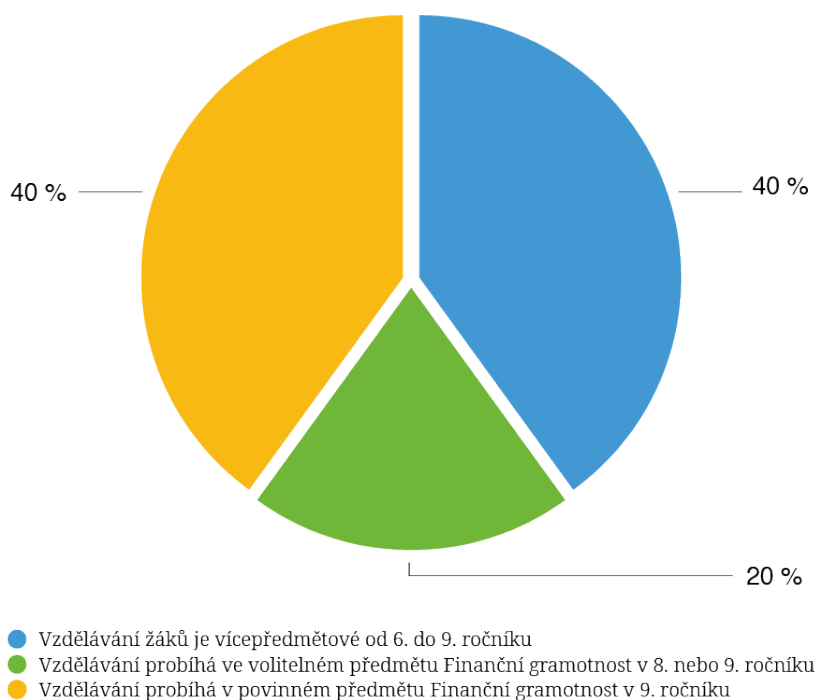
Jakým způsobem probíhá vzdělávání učitelů, kteří zajišťují na Vaší škole výuku finanční gramotnosti?

Všichni dotazovaní ředitelé a ředitelky odpověděli, že vzdělávání učitelů zajišťujících výuku problematiky finanční gramotnosti je dostačující. Přitom část z nich uvedla, že učitelé se vzdělávají sami ve svém volném čase, informace si shánějí

sami, veškeré materiály pro výuku žáků si sami vytvářejí. Na jiných školách se zapojili do projektu Finanční gramotnost do škol, který nabízí metodickou podporu učitelům, vytváří výukové materiály a pomůcky, pořádá semináře a soutěže pro žáky a studenty. Na některých školách pro učitele zakoupili odborné publikace, zejména publikaci Finanční gramotnost – učebnice učitele, ale i další. 2 školy dostaly nabídku bezplatného semináře pro učitele z místní pobočky Komerční banky a České spořitelny, kterou využily. Graficky jsou odpovědi vyjádřeny v Obrázku 4.

Jaké jsou podle Vás dopady zavedení standardu finanční gramotnosti do vzdělávacích programů?

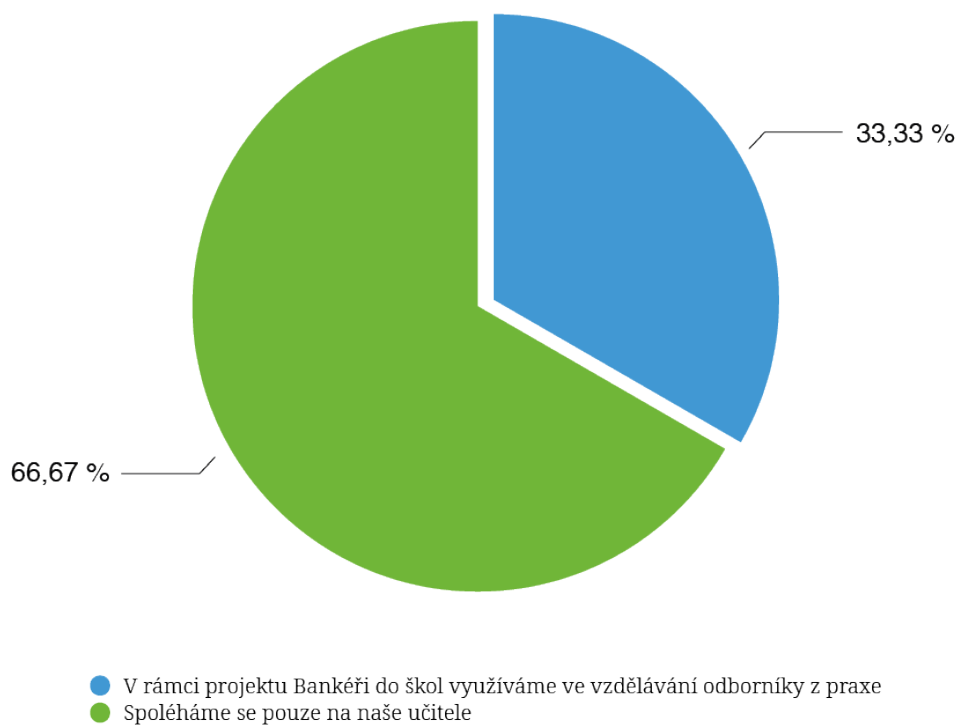
Zavedení standardu finanční gramotnosti do vzdělávacích programů klade podle ředitelů a ředitelky větší důraz na soustavné finanční vzdělávání dětí a mládeže. Školy mají i nadále možnost si samy rozhodnout, jakým způsobem bude výuka finanční gramotnosti v rámci rámcových vzdělávacích programů realizována. Je zdůrazněn interdisciplinární charakter finančního vzdělávání. Graficky jsou odpovědi vyjádřeny v Obrázku 5.



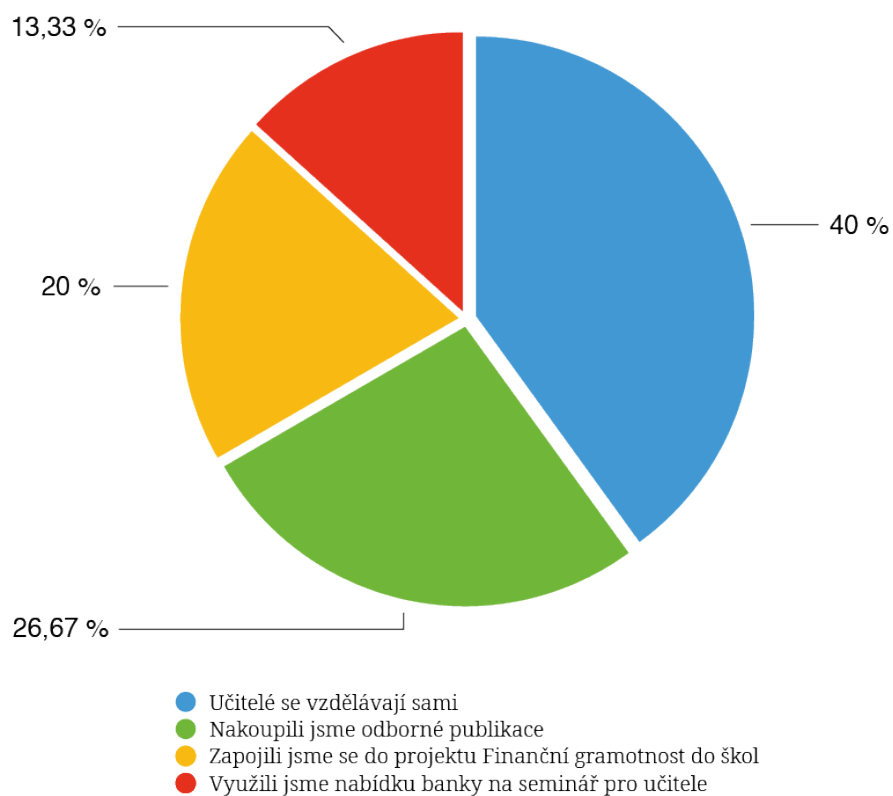
Obrázek 2: Odpovědi na výzkumnou otázku č. 2:

Jakým způsobem probíhá vzdělávání ve finanční gramotnosti na 2. stupni Vaší školy ?

Zdroj: Vlastní zpracování na základě výsledků výzkumu



Obrázek 3: Odpovědi na výzkumnou otázku č. 3: Využíváte při vzdělávání žáků ve finanční gramotnosti odborníky z praxe?
Zdroj: Vlastní zpracování na základě výsledků výzkumu



Obrázek 4: Odpovědi na výzkumnou otázku č. 4:
Jakým způsobem probíhá vzdělávání učitelů, kteří zajišťují na Vaší škole výuku finanční gramotnosti?
Zdroj: Vlastní zpracování na základě výsledků výzkumu

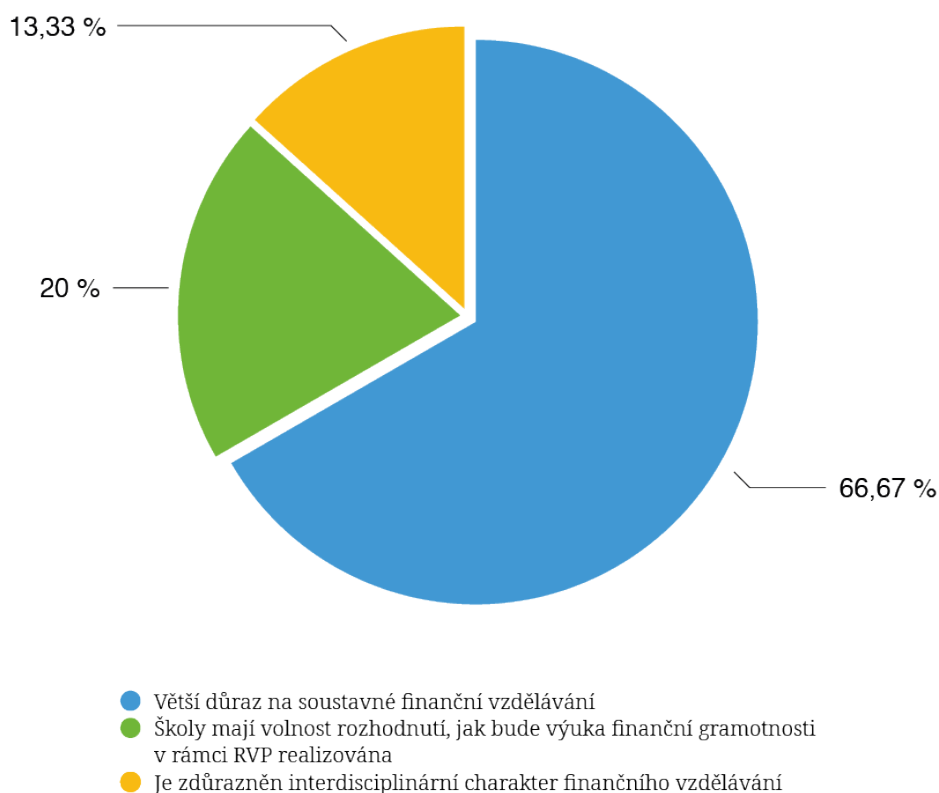
V čem spatřujete prostor pro zlepšení současného systému finančního vzdělávání?

V této otázce se odpovědi jednotlivých ředitelů a ředitelk nejvíce lišily. Nevýhody byly spatřovány v různých aspektech. Byl zmiňován nedostatek metodického materiálu a pomůcek pro výuku finanční gramotnosti. Dalším zmiňovaným aspektem byla nedostatečná spolupráce mezi školami, státem, neziskovým a soukromým sektorem. Žádoucí by byla větší motivace žáků k zájmu o výuku finanční gramotnosti, neboť mnozí žáci nevidí smysl a užitek této výuky pro svou současnou i budoucí situaci. Je třeba rozšířit finanční vzdělávání do rodin, protože rodinné rozpočty neovládají děti, ale dospělí, kteří otázky finanční gramotnosti v době své školní docházky neprobírali nebo s nimi byli seznamováni v jiném společenském kontextu. Rovněž chybí pravidelné monitorování úrovně finanční gramotnosti žáků a následná revize systému budování finanční gramotnosti na školách. Graficky jsou odpovědi vyjádřeny v Obrázku 6.

5. DISKUZE

Jak vyplývá z odpovědí jednotlivých dotazovaných ředitelů a ředitelk základních škol, velká většina z nich hodnotí zavedení standardu finanční gramotnosti do vzdělávacích programů pozitivně. Mezi hlavními pozitivy byly uváděny zejména větší důraz na soustavné finanční vzdělávání, a to nejen žáků, ale i rodinných příslušníků, kteří ovládají rodinné finance a rozhodují o jejich použití. V této oblasti vykazuje finanční vzdělávání dosti výrazný prostor pro zlepšení. Školy mají i nadále možnost si samy rozhodnout, jakým způsobem bude výuka finanční gramotnosti v rámci školních vzdělávacích programů realizována. Je zdůrazněn interdisciplinární charakter finančního vzdělávání a propojenost s reálným životem.

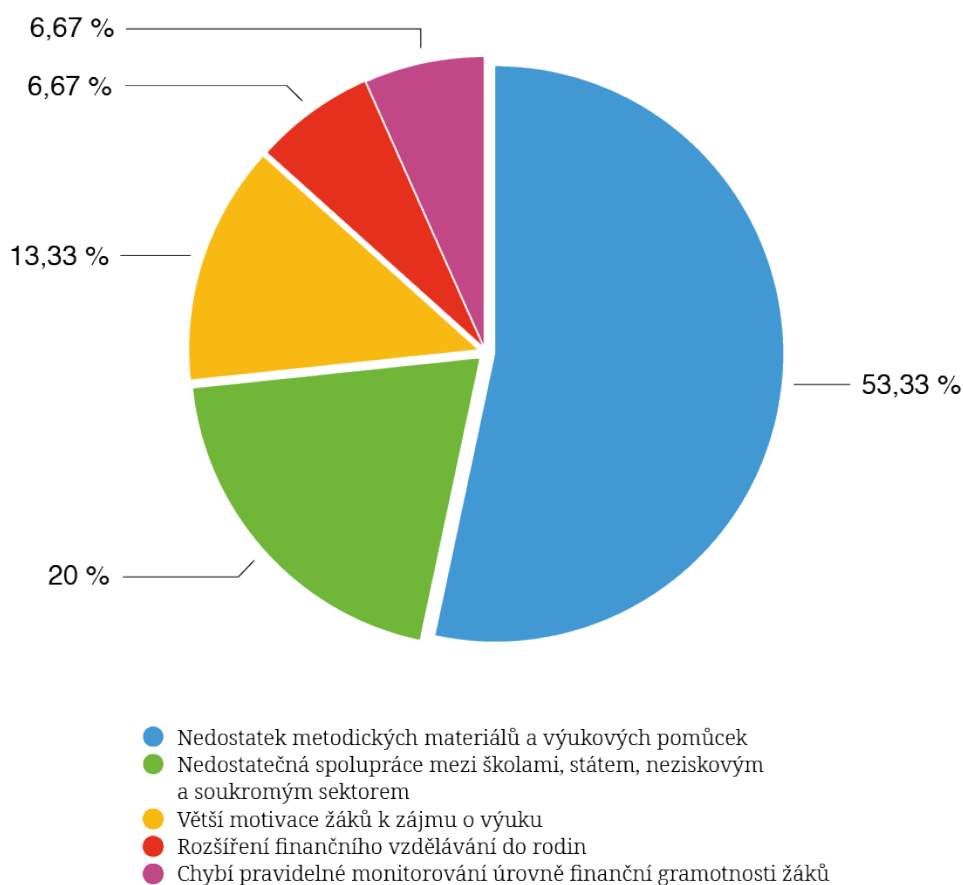
Naopak negativně je vnímáno to, že žáci nejsou příliš motivováni k zájmu o finanční vzdělávání, často v něm nevidí smysl ani užitek pro svou současnou a budoucí situaci. Dále ředitelé hodnotí jako nedostatečnou spolupráci mezi školami, státem, soukromým a neziskovým sektorem, kdy se domnívají, že školy by měly více spolupracovat



Obrázek 5: Odpovědi na výzkumnou otázku č. 5:

Jaké jsou podle Vás dopady zavedení standardu finanční gramotnosti do vzdělávacích programů?

Zdroj: Vlastní zpracování na základě výsledků výzkumu



Obrázek 6: Odpovědi na výzkumnou otázku č. 6:
 V čem spatřujete prostor pro zlepšení současného systému finančního vzdělávání?
 Zdroj: Vlastní zpracování na základě výsledků výzkumu

s odborníky z praxe, s institucemi jako ČNB, MFČR nebo s bankami, s neziskovými organizacemi, s médii a s rodiči. Za zásadní považují nedostatek metodických materiálů a výukových pomůcek pro

výuku finanční gramotnosti. Zmiňováno bylo také chybějící pravidelné monitorování úrovně finanční gramotnosti žáků a z něj vyplývající následná revize systému budování finanční gramotnosti na školách.

ZÁVĚR

Finanční gramotnost je klíčovou dovedností pro 21. století, která umožňuje lidem lépe hospodařit se svými penězi, plánovat svou budoucnost a chránit se před riziky předlužení nebo podvodu. Výuka finanční gramotnosti na základních školách je proto nezbytná pro rozvoj kompetencí žáků v této oblasti. Školy by měly využívat dostupné zdroje a podporu, které jim nabízejí různé organizace a instituce zabývající se finančním vzděláváním. Výuka finanční gramotnosti by měla být zajímavá, interaktivní a praktická, aby žáci pochopili význam a užitek finanční gramotnosti pro svůj osobní i profesní život.

To, že byl do cílového zaměření vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět a vzdělávací oblasti Člověk a společnost začleněn nový cíl, který je speciálně věnován finanční gramotnosti, znamená výrazné zdůraznění této problematiky. Doporučuje se tento důraz promítnout do charakteristik vyučovacích předmětů, ve kterých se bude finanční gramotnost realizovat, pokud tomu tak není již ve stávajícím školním vzdělávacím programu (Lichtenberková, 2022).

Hlavní cíl i oba dílčí výzkumné cíle byly naplněny. Na základě závěrů provedeného výzkumu je možno konstatovat, že Hypotéza 1: Důsledkem zavedení standardu finanční gramotnosti do vzdě-

lávacích programů je zvýšení úrovně finanční gramotnosti žáků i učitelů základních škol byla potvrzena. Hypotéza 2: Aplikace Národní strategie finančního vzdělávání 2.0 do procesu výuky na základních školách přispívá k dlouhodobému zvyšování úrovně finanční gramotnosti obyvatel České republiky byla potvrzena jen částečně, neboť k tomu, aby byla potvrzena beze zbytku, je zapotřebí rozšířit finanční vzdělávání i na dospělou populaci, zejména na rizikové skupiny jako jsou senioři, nezaměstnaní nebo obyvatelé vyloučených lokalit.

LITERATURA

- Bertl, I. & kol. (2017). *Finanční gramotnost jako nástroj sociální adaptace a příležitost k překonání negativních důsledků sociálních problémů: tipy a podněty do výuky*. Praha: Česká andragogická společnost.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základy metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Lichtenberková, K. & kol. (2022). *Jak učit finanční gramotnost?: tipy a podněty do výuky*. Praha: Portál.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
- Národní strategie finančního vzdělávání 2.0 [online]. 2019 [cit. 2023-09-09]. Dostupné z: <https://financnigramotnost.mfcr.cz/cs/pro-odborniky/strategicke-dokumenty#strategie-2.0>
- Navrátilová, P. & kol. (2013) *Finanční gramotnost: tipy a podněty do výuky*. Prostějov: Computer Media.
- Ševčík, K. & Janko, T. (2017). Komparativní analýza standardů finanční gramotnosti v České republice a ve vybraných zahraničních státech. *Orbis Scholae*, 11(2), 11–29.
- Škvára, M. (2011). *Finanční gramotnost*. Praha: Miroslav Škvára.

Kontakt

doc. Dr. Ing. Hana Filipczyková: hana.filipczykova@osu.cz

ROLE VYSOKOŠKOLSKÉHO PEDAGOGA VE VĚKU AI

Veronika Glogarová¹, Petra Svobodová¹

¹Univerzita Palackého, Lékařská fakulta, Centrum pro výuku cizích jazyků, Hněvotínská 3, 779 00 Olomouc, Česká republika

Abstrakt

Umělá inteligence a její razantní vpád do našich životů před nás staví mnoho výzev v životě osobním i profesním. Lze předpokládat, že také naše role vysokoškolských pedagogů se bude posouvat a měnit. Rády bychom vyvolaly diskuzi o tom, jaká pravidla nastavit pro studenty ohledně použití AI, do jaké míry použití AI při plnění zadání a psaní prací povolovat, popř. regulovat, jak studentům mediovat možnosti a limity AI. Vzhledem k faktu, že naše alma mater Univerzita Palackého dosud nevydala žádné oficiální stanovisko týkající se využívání AI v akademické sféře, považujeme za nezbytné samostatně nad tímto postojem uvažovat a ideálně také sbírat příklady dobré praxe z jiných pracovišť. V tomto příspěvku se zaměřujeme na dosud známé informace o využití AI ve vysokoškolském prostředí a na otázky, které s sebou tato problematika nese.

Klíčová slova: umělá inteligence, pedagogické kompetence, vysokoškolská pedagogika

Abstract

ROLE OF UNIVERSITY TEACHER IN THE AGE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Artificial intelligence and its rapid intrusion into our lives pose many personal and professional challenges. It can be assumed that our role as university educators will also shift and change. We would like to provoke a discussion about what rules to set for students regarding the use of AI, to what extent to allow the use of AI in assignments and writing papers, and if so, how to regulate it, how to mediate the possibilities and limits of AI for students. Given the fact that Palacký University has not yet issued any official position on the use of AI in academia, we consider it necessary to reflect on this position independently and ideally also collect examples of good practices from other institutions. In this paper, we focus on what is known so far about the use of AI in the higher education environment and the issues it raises.

Keywords: artificial intelligence, teaching competencies, university teaching

ÚVOD

Umělá inteligence¹ je fenomén, který je v posledních letech hojně propíraný a je to asi nejčastěji používané slovní spojení tohoto roku zejména díky tomu, že v lednu 2023 byl veřejně zpřístupněn chatbot GPT, který během prvních dvou měsíců svého fungování dosáhl 100 milionů uživatelů (čímž zaznamenal rychlejší nárůst než kupříkladu aplikace TikTok) (Mašek, 2023a). Stal se tak fenoménem, který z AI udělal široce diskutované téma, díky čemuž se začala intenzivněji řešit i její role ve vzdělání.

Je tudíž nejvyšší čas podívat se na problematiku využití AI z pohledu vysokoškolského pedagoga a zamyslet se nad otázkami, které její případné zavedení do vzdělávání vyvolává. Za zásadní, možná i klíčovou otázku považujeme, zda a jak implementace AI ovlivní roli pedagoga ve vyučovacím procesu.

1. AI A JEJÍ VYUŽITÍ PŘI VYSOKOŠKOLSKÉ VÝUCE

1.1 Definice AI podle Evropské Unie

AI je termín, který může být uchopen velice široce, proto považujeme za užitečné na úvod stručně ujasnit, co si pod termínem AI můžeme představit. Z mnohých definic AI, které existují, jsme se uchýlili k té, kterou na svých webových stránkách podává Evropská unie. Dle Evropské Unie je AI definována následovně:

- AI je schopnost strojů napodobovat lidské schopnosti, jako je uvažování, učení se, plánování nebo kreativita
- AI umožňuje technickým systémům reagovat na vnějšky z jejich prostředí, řešit problémy a dosahovat určitých cílů
- AI umí přijímat data, ty následně vyhodnotí a reaguje na ně
- systémy AI jsou schopné pracovat samostatně a měnit a přizpůsobovat své jednání na základě vyhodnocení efektů předchozích akcí (Co je umělá inteligence a jak ji využíváme?, 2021)

Zjednodušeně tedy můžeme říci, že AI nám poskytuje nástroje, které nahradí či doplní lidskou činnost při vyhledávání, zpracování a vyhodnocování dat, a že tyto nástroje jsou schopny na základě patřičného zadání pracovat samostatně a samy

se vyvíjet díky schopnosti přehodnotit předchozí činnosti.

1.2 Nástroje na bázi AI ve vysokoškolské výuce

Mezi nástroje AI tak můžeme zahrnout širokou škálu softwarů či aplikací, z nichž mnohé jsou volně dostupné a na úrovni vysokoškolského vzdělání mohou být a také již občas jsou uplatňovány. Jedná se například o následující aplikace:

- Grammarly – nástroj sloužící ke kontrole pravopisu, gramatiky, ale i stylu anglicky psaných textů
- Quillbot – aplikace užívaná pro parafrázování a sumarizování textů
- Turnitin – systém, který slouží k detekci plagiátorství
- Writefull – nástroj, který dává podporu při akademickém psaní, parafrázování a editaci textu v angličtině
- Consensus – vyhledávač, který pomáhá shromažďovat relevantní odborné texty
- DeepL – strojový překladač, který umožní překlad celých dokumentů při zachování jejich formátu

V neposlední řadě se pak dostáváme k nástrojům, které jsou označovány jako velké jazykové modely (large language models – LLM), které „využívají obrovské množství dat, často podstatnou část internetu, porůznu vyčištěnou tak, aby pro potřeby algoritmů data dávala smysl. Na těchto datových sadách je pak LLM trénován, aby dokázal sloužit danému účelu“ (Slouka, 2023), vykazují schopnost textům porozumět a následně vygenerovat text, který bude obdobný textu stvořenému člověkem. Mezi tyto modely můžeme zařadit nástroje Bing Chat či Google Bard, ale samozřejmě také, a to především, již zmíněný Chat GPT, který patří mezi poslední novinky na poli AI a představuje nejen nejaktuálnější z výše uvedených nástrojů, ale také ten nejvíce diskutovaný.

Co přesně Chat GPT je, si nechme vysvětlit přímo za použití GPT. Zadáme-li do této aplikace prompt² formulovaný jako „Co to je chat GPT?“, aplikace vzápětí vygeneruje následující definici:

„Chat GPT je generativní model umělé inteligence, který byl vyvinut firmou OpenAI. Je založen na technologii GPT (Generative Pre-trained Transformer) a byl specificky vyškolen na generování textu pro chatování s uživateli.

1 Termín umělá inteligence bude dále v textu nahrazován obecně využívanou anglickou zkratkou AI.

2 Neboli přesně formulovanou výzvu či pobídku k vykonání požadované činnosti či vyhledání zadaných informací (<https://it-slovník.cz/pojem/prompt>, 22. 9. 2023)

Tento model je schopen odpovídat na otázky, poskytovat informace a dokonce simulovat konverzace s lidmi v reálném čase. Chat GPT se stal populární pro různé aplikace, jako je generování automatických odpovědí, chatovacích asistentů a dalších interakcí s uživateli.“ (OpenAI, 2023).

Můžeme tedy vyvodit, že Chat GPT je nástroj, který je schopný během pár vteřin najít odpověď na danou otázku a formulovat ji do podoby souvislého textu, což je však pouze jedno z jeho mnohých využití a schopností. Z tohoto hlediska tudíž představuje nástroj, který bude v rámci vysokoškolské výuky jeden z nejšířší využitelných, ale také asi nejproblematictějších, protože jeho využití bude obnášet i značná rizika, se kterými se budou muset nejen vysoké školy jako instituce, ale i pedagogové jako jednotlivci nějak srovnat a vyhodnotit jejich míru.

1.3 Sféry využitelnosti AI ve vysokoškolském vzdělání

Jak již bylo zmíněno výše, Chat GPT disponuje mnoha schopnostmi a dovednostmi, které mohou být široce využitelné jak ze strany vysokoškolských studentů, tak i ze strany pedagogů.

Vysokoškolský student může Chatu GPT využít například v následujících sférách:

- a) Při psaní závěrečných prací a jiných textů – Chat GPT umí udělat obsáhlé rešerše materiálů relevantních pro téma závěrečné práce, umí z pramenů extrahovat adekvátní informace, následně data zpracovat, vyhodnotit a pomoci i se samotným napsáním finálního textu.
- b) Při přípravě na výuku – aplikace usnadní vytváření referátu, prezentace, překladu textu atp. (případně je za studenta přímo udělá).
- c) Při personifikovaném učení – jedním ze zásadních kladů Chatu GPT je jeho schopnost simulovat interakci, díky čemuž zvládá vysvětlit látku, odpovědět na otázky, odhalit chyby i ohodnotit studenta. Je tak vhodným prostředkem pro individuální studium, kdy student může pracovat vlastním tempem a minimalizuje se potřeba konzultace s pedagogem.

I vysokoškolský pedagog pak najde nemálo sfér, ve kterých mu Chat GPT může být nápomocen, jako např.:

- a) Při přípravě výuky – nástroj je schopen vytvořit didaktické varianty zadání úkolu nebo diferencované obtížnosti aktivity, umí přeformulovat zadání podle požadavků, navrhnout kritéria hodnocení, připravit příkladové věty nebo úlohy na dané téma, vygenerovat cvičné texty i doprovodné obrázky a fotky.

- b) Při hodnocení – aplikace může pomáhat se sestavováním domácích úkolů i závěrečných testů
- c) Při hledání inspirace – Chat GPT je nesmírně vhodným nástrojem pro generování nápadů, jež mohou posloužit k inovování obsahu hodin, či dokonce k inovování i vytvoření samotného kurikula předmětu. Umí navrhnout témata hodin související s probíraným učivem, metodologii, která bude pro danou látku nejvhodnější, vhodný postup pro procvičování určitého jevu, nebo i celkovou koncepci předmětu.
- d) Při testování výuky – díky svým interaktivním schopnostem je aplikace využitelná i pro roli tzv. testovacího studenta, kdy si s jejím použitím může pedagog vyzkoušet potenciální reakce studentů a zda jím zadané úkoly či vysvětlená látka jsou pro studenty srozumitelné (Chen, 2023).
- e) Při přípravě individualizované výuky – Chat GPT může pedagogům pomoci přizpůsobit výuku potřebám studentů, ať už tím, že třeba pomůže uzpůsobit míru náročnosti výkladu látky a zadání rozličných úkolů tak, aby korelovala s úrovní jednotlivých studentů, nebo tím, že je schopen převádět psaný text do mluveného slova, čímž může mimo jiné výrazně usnadnit výuku handicapovaných studentů.

Je zjevné, že tento nástroj skýtá v rámci vysokoškolského vzdělání nepřehledné možnosti využití, ovšem je neméně zjevné, že všechny jeho výše uvedené dovednosti mohou být také snadno nadužity, ba přímo zneužity. Vystává tudíž otázka, zda a do jaké míry je žádoucí použití Chatu GPT legitimizovat (a zda je vůbec možný opak), jak a zda toto použití regulovat, popř. sankcionovat a kdo by měl mít toto zásadní rozhodnutí v kompetenci a být za ně zodpovědný.

2. STÁVAJÍCÍ POSTOJ UNIVERZIT K VYUŽITÍ AI

Dá se předpokládat, že při připuštění všech potenciálních rizik přinese legitimizace využití Chatu GPT nutnost jasně definovat pravidla, jak AI použít, aby byla v souladu s akademickou etikou. Jak AI využít a jak ji regulovat je tudíž velmi palčivá otázka, protože implikuje vytvoření nového etického kodexu, jehož zrod je zatím vzhledem k překotnému technickému vývoji teprve v plenkách a ze stávajících reakcí vysokoškolských institucí je patrné, že zatím vyčkávají, jakou cestou se tento trend bude ubírat (Artificial intelligence tools and their responsible use in higher education learning and teaching, 2023).

Momentální postoje vzdělávacích institucí jak v Čechách, tak i v celé Evropě, pokud vůbec existují, jsou tak poměrně vágní a staví na relativně obecných tezích. Na evropské úrovni byla jednou z prvních institucí, která k implementaci AI ve vzdělání vydala stanovisko, Evropská Univerzitní Asociace. V únoru 2023 zveřejnila prohlášení, v němž vyjadřuje předpoklad, že se univerzity rozdělí na dva proudy: ten první AI omezí či zakáže jako nástroj, který je v rozporu s akademickými hodnotami, a ten druhý přijme AI jako regulérní prostředek, se kterým se musíme naučit pracovat a využívat ho. Sama Evropská Univerzitní Asociace se kloní k druhému přístupu a deklaruje, že není možné AI zakazovat, nýbrž je třeba učít ji zodpovědně využívat s ohledem na akademickou etiku. Tento postoj je mezi evropskými univerzitami zjevně postojem převažujícím a není tudíž nijak překvapivé, že je zastáván rovněž všemi hlavními českými univerzitami, které se dosud k problematice ve větší či menší míře vyjádřily. Můžeme si jej demonstrovat na třech hlavních kamenných univerzitách, tj. Univerzitě Karlově, Masarykově univerzitě a Univerzitě Palackého³.

2.1 Postoj Masarykovy univerzity

Jako první se k problematice postavila čelem Masarykova univerzita a již v dubnu 2023 vydala oficiální stanovisko, ve kterém vyjádřila vůli AI podporovat a souběžně formulovat podmínky a doporučení, jak by měla být využívána (Stanovisko k využívání umělé inteligence ve výuce na Masarykově univerzitě, 2023). Tato doporučení jsou směřována jak ke studentům, tak k pedagogům.

Studentům je doporučeno být zvědavými, pragmatickými a poctivými, neboť, jak dokument zdůrazňuje, nepřiznané užití AI je plagiát. Využití AI musí být kromě toho transparentní, tj. sledovat principy akademické i osobní morální integrity, zodpovědné, tj. k výsledkům dosaženým pomocí AI kritické, a vždy musí být v souladu s doporučeními vyučujícího či vedoucího práce.

I u pedagogů se očekává, že budou otevření a budou sledovat vývoj na poli AI, kterou se následně pokusí integrovat do výuky, přičemž souběžně představí její rizika a ukážou studentům její etické užití. Je jim rovněž doporučeno, aby byli

obezřetní, neboť je problematické dokázat zneužití AI, a aby si jasně stanovili podmínky, za nichž užití AI povolí. Souběžně univerzita ponechává pedagogům možnost užití AI zcela nedoporučit, ovšem za podmínky, že své rozhodnutí studentům patřičně zdůvodní (Stanovisko k využívání umělé inteligence ve výuce na Masarykově univerzitě, 2023).

2.2 Postoj Univerzity Karlovy

V obdobném duchu se nese i oficiální stanovisko Univerzity Karlovy, které bezprostředně následovalo v dubnu 2023. Toto prohlášení čerpá z doporučení vydaných Masarykovou univerzitou, jež poté podrobněji rozvádí. Deklaruje, že „vítá využívání moderních technologií a nástrojů AI“, ale zdůrazňuje potřebu „nastavit mantinely pro jejich používání.“ (Stanovisko UK k AI, 2023). Zastává názor, že nástroje AI mohou nejen vzdělání, ale i výzkum pouze zkvalitnit, ovšem za podmínky, že jsou využity eticky a pouze doplňkově, nikoli jako náhradka lidského myšlení.

Role pedagoga v procesu integrace AI do vzdělání je rovněž definována poměrně jasně. Obdobně jako u Masarykovy univerzity je kladen důraz na jeho aktivní přístup ve vztahu ke vstřebání novinek na poli AI, na jeho zodpovědnost za akceptování či odmítnutí využití AI (kdy odmítnutí je možné, ale univerzitou nedoporučené), stejně jako za stanovení způsobu, jakým využita být může. Další cestu, která minimalizovat neetické užívání AI ve výuce, spatřuje univerzita v doporučení, aby pedagogové ve výuce nastavili atmosféru důvěry do té míry, že bude studenty motivovat dělat chyby, díky čemuž nebudou mít takovou potřebu si nadstandardně pomáhat AI jen proto, aby dosáhli bezchybného výsledku.

Za další záslužný počín, který by v budoucnu mohl pomoci se v problematice AI ve školství lépe zorientovat, lze považovat ustanovení spolku prg.AI, jehož vznik v roce 2019 iniciovala právě Univerzita Karlova ve spolupráci s akademiky z ČVUT a s vědci z Akademie věd. Cílem tohoto spolku je „proměnit Prahu v evropské centrum umělé inteligence“ (Jsme iniciativou předních českých vědců, 2023). V rámci tohoto dlouhodobého cíle založili následně pod vlivem turbulentního vývoje v oblasti velkých jazykových modulů pracovní skupinu, v jejímž rámci se setkávají

3 Což však neznamená, že ostatní univerzity se problematiku nezabývají. Pro dokreslení postoje jiných univerzit zmíníme alespoň Přírodovědeckou fakultu Univerzity J. E. Purkyně, která se považuje za průkopníka v propagaci využití AI a její implementaci do výuky studentům i pedagogům jednoznačně doporučuje. (cf. <https://AIreaktor.ujep.cz/2023/05/18/tema-AI-spolecnosti-rezонуje-podivejte-se-na-reportaz-z-nasi-fakulty/>, 22. 9. 2023)

zástupci akademiků z ČVUT a Akademie věd, ale také z mnoha univerzit, jako např. Univerzity Palackého, Masarykovy univerzity, Západočeské univerzity či Univerzity J. E. Purkyně. Tato skupina si stanovila ambiciózní cíl „připravit české vzdělávání na nevyhnutelné změny související s AI“ a vytvořit „principy a doporučení pro studenty, pedagogy, výzkumníky a vedení škol primárně určené pro vysoké školy“. V dlouhodobějším horizontu pak skupina chce „pomoci transformaci a redefinování vzdělávacích programů a výstupů absolventů.“ (Návody a doporučení, 2023). Byť většina vzletně formulovaných cílů bude naplněna až v budoucnu, spolupráce této skupiny nese dílčí výsledky již nyní – na webové adrese AI.cuni.cz skupina průběžně publikuje metodologická doporučení pro pedagogy i studenty a dále pak odkazy na materiály o AI či online i prezenční školení týkající se této problematiky. V současné době se tak jedná pravděpodobně o nejprůhlednější zdroj informací pro studenty i pedagogy, kteří se s problematikou chtějí seznámit.

2.3 Postoj Univerzity Palackého

Je až s podivem, že Univerzita Palackého, přestože její zástupci jsou součástí pracovní skupiny spolku prg.AI, dosud (tj. září 2023) jako jediná nevyjádřila oficiální postoj a nevydala k této problematice žádné stanovisko. Problematikou AI ve vysokém školství se systematictěji zabývá pouze Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, která jako jediná vydala alespoň dílčí doporučení stran užití AI. V něm užití AI doporučuje, nicméně apeluje na studenty, aby ji užívali eticky, nenechali ji pracovat za sebe, použili ji jen jako pomůcku a byli si vědomi, že AI má své limity a za finální výsledek nese zodpovědnost vždy student. Samotným učitelům je v doporučeních věnována výrazně menší pozornost a je na ně pouze apelováno, aby se s novou technologií aktivně seznamovali, kriticky ji hodnotili a tyto své vědomosti následně předávali studentům (PdF UP k problematice využívání umělé inteligence, 2023).

Za záslužný počín lze považovat i další aktivitu Pedagogické fakulty. 1. září 2023 fakulta spustila nový web věnovaný čistě AI (<https://AI.e-bezpeci.cz/>), kde se snaží komentovat praktické a technické otázky související s fungováním AI a poukázat na potenciální výhody i rizika (Umělá inteligence, 2023). Navzdory faktu, že tento web spolu s webem

pracovní skupiny Univerzity Karlovy představuje cenný zdroj základních důležitých informací, je třeba podotknout, že etické otázky, do jaké míry je vhodné nástroje AI integrovat do vyučovacího procesu a kdo je kompetentní to rozhodnout, zůstávají bohužel opět stranou.

3. ROLE UČITELE VYPLÝVAJÍCÍ Z INSTITUCIONÁLNÍCH POSTOJŮ

Souhrnem lze říci, že všechny instituce vykazují poměrně jednotný postoj. AI nijak nezatačují a nesnaží se ji ignorovat či dokonce zakázat, naopak jsou otevřené jejímu vstupu na akademickou půdu. Způsob a míru jejího využití však nechávají zcela v kompetenci jednotlivých pedagogů a jim také zatím nechávají zodpovědnost i za její regulaci, což je do jisté míry dosti alibistický postoj, byť za stávající situace pochopitelný.

Pedagog sice podle stanoviska univerzit může využití AI odmítnout, případně její užití výrazně omezit, ale je evidentní, že tento postoj žádná z univerzit nepodporuje ani nedoporučuje a staví pedagoga do role spíše mediační. Univerzity primárně předpokládají, že pedagog bude AI do výuky integrovat, což v praxi implikuje, že se s ní samostatně seznámí, naučí se s ní pracovat, své vědomosti bude průběžně aktualizovat, poté své poznatky zprostředkuje studentům a dá jim jasná pravidla, jak chce či nechce, aby ji používali. Je ponecháno na pedagogovi, aby rozhodl a nesl plnou zodpovědnost za to, co bude či nebude vnímat jako použití slučitelné s akademickou etikou, a aby v souladu se svým chápáním akademické etiky následně kontroloval případné zneužití AI a vyvozoval z něj důsledky⁴. Univerzity tím staví pedagogy do nové role – hlavní obor jejich odbornosti už nebude dostatečně validní a bude nutné, aby si pedagog rozšířil své kompetence i o znalosti z často diametrálně odlišného oboru. Souběžně se také na učitele klade zodpovědnost za to, že určí, co považuje za klady a zápory AI, a že rozhodne, do jaké míry lze považovat užití AI za přínosné a slučitelné s akademickou integritou. To je poměrně velký díl nových kompetencí a odpovědnosti, který se jeví jako nezbytný k tomu, aby pedagog zůstal „udržitelný“. Zůstává však otázkou, zda bude možné tuto zodpovědnost plně převzít, pokud se pedagogům nedostane institucionální podpory a více méně jednotné metodiky zaštitěné univerzitou.

4 Což je doporučení samo o sobě problematičtější, vezmeme-li v potaz, že v současné době fakticky neexistují plnohodnotné nástroje, které by využití či zneužití AI dokázaly detekovat a věrohodně prokázat.

4. KLADY A ZÁPORY AI VE VYSOKOŠKOLSKÉM VZDĚLÁVÁNÍ

Ať už bude následující vývoj jakýkoli, momentálně je čistě na pedagogovi, aby zhodnotil klady a zápory AI, a rozhodl, co bude ve výuce vnímat jako přínosné. Toto je poměrně zapeklitý úkol – není vždy snadné určit, co může být prospěšné, neboť míra prospěšnosti jednotlivých schopností AI se může lišit podle okolností a mimo jiné také v závislosti na konkrétním oboru; co může být např. pro exaktní vědy přínosem, může být v humanitních vědách spíše potenciálním problémem.

4.1 Klady

Positiva využití nástrojů AI ve výuce byla de facto uvedena již v kapitole 2.3, pro úplnost je však nyní připomeňme.

- Z pohledu studenta se jako zásadní pozitiva jeví:
- Usnadnění psaní a editování textů, jejich přestylizování, kontrola pravopisu a gramatiky.
 - Usnadnění analýzy informací, hledání podpůrných argumentů pro tvrzení.
 - Urychlení provádění rešerší, extrahování klíčových informací z velkého množství textů.
 - Možnost samostatného procvičení i nastudování látky, interaktivní schopnost reagovat na studentovy dotazy, opravit ho, ohodnotit.
 - Motivace k novým dovednostem, jako je např. formulování promptů, na němž si student trénuje umění stručně a jasně klást dotazy a identifikovat hlavní myšlenky, jinými slovy procvičuje obecnou schopnost pregnantního a věcného vyjadřování.
 - Zlepšení komunikačních dovedností a tzv. „soft skills“. Předpokládá se, že komunikace přes Chat GPT může studenty zbavit studu, čímž jim usnadní možnost udělat chybu, protože se nebudou bát posměchu okolí⁵. Díky Chatu GPT tak mohou snáze trénovat komunikační dovednosti, než je uplatnit v reálném světě.

I pedagog může ve prospěch zkvalitnění výuky využít mnohých schopností AI, je však třeba rovnou podotknout, že při jejich aplikaci může někdy narazit na jistá úskalí. Za přínosné můžeme nicméně považovat:

- umění formulovat texty, které může pedagog poté využít již jen jako výchozí bod pro hlubší analýzu, při které se studenty probere, co v uměle napsaném textu může nebyť pravdivé, jak to poznají, jak by mohl být text formulován a stylizován lépe atd. Tato práce s textem je bezesporu smysluplné, ovšem z praktického hlediska je možná pouze tehdy, kdy lze aplikovat individuální přístup ke studentům, neboť je časově náročná. Její využití při práci s větším počtem studentů ve skupině je tak značně limitované.
- schopnost tvořit testy, kontrolní otázky do výuky, zadání domácích úkolů atp.
- pomoc s přípravou hodin, kdy AI může inspirovat k představení nových témat hodiny, pomůže vymyslet neotřelé aktivity, vyučovací metody atp.
- schopnost výuku diversifikovat a individualizovat, kdy může usnadnit pedagogovi vytvořit k tématu pestré úkoly a zadání, která budou reflektovat různorodost studentů.

V tomto smyslu má aplikování AI ve výuce bez pochyby mnoho praktických výhod. Ty však s sebou nesou, jak již bylo řečeno, také mnohá potenciální rizika, takže třebaže jsou tyto nové nástroje významným technologickým skokem směřujícím k usnadnění našich životů, nelze tato rizika negovat.

4.2 Zápory

Když se nyní zaměříme na potenciální rizika a negativa, která jsou se zavedením AI spjata, nelze opominout zejména následující:

4.2.1. *Negativa pro studenty*

a) Nepravdivost, neúplnost, případně zkrácenost informací

Je třeba počítat s tím, že AI může mystifikovat a tvořit dezinformace, generovat nepravdivé informace (vzhledem k tomu, že generuje na základě frekvence, může tudíž opakovat ustálené předsudky, klišé; neumí informace kriticky zhodnotit), mystifikovat (není zcela jasné, jakým způsobem je konkrétní model AI sestaven a kdo těží z jeho používání – tj. užíváme nástroj, jehož mechanismu nerozumíme a nabízí se otázka,

5 V tomto případě se však nabízí pochyba, zda je to skutečné pozitivum. Nástroj může jen simulovat reálný svět, kde do mezilidské komunikace zasahuje mnoho faktorů, od komunikačního kontextu po emoční náboj, a člověk uvyklý komunikaci s AI pak může být o to více zaskočen komunikací v reálném světě. Obdobně problematické může být i zbařování se studu při udělení chyby. Nesnižuje se tak šance, že se studenti naučí, že chyba je normální součástí života a že ji můžeme udělat i před ostatními právě proto, že chyby dělají všichni?

do jaké míry je pak možné poznat pravdivost informací). Pro některé případy, kdy AI sebevědomě prezentuje určité skutečnosti jako pravdivé, ačkoli nemá žádné opodstatnění, se používá metaforické označení „halucinace“ (Mašek, 2023b).

b) Zdroje

AI ne vždy uvádí zdroje a dokáže citovat, a pokud je o to explicitně požádána, poměrně často si zdroje jednoduše vymyslí. Pokud bychom ji tedy chtěli citovat coby zdroj informací, často to není smysluplně možné.

c) Ghostwriting

AI tvoří texty na počkání a často zdařileji, než mnoho studentů zvládne. Bude tedy logicky svádět k tomu, aby si studenti nechali napsat celý text a jen ho dílčím způsobem přestylizovali. Taková situace je opět na hraně akademické integrity.

d) Problém s autorskými právy

Zde narážíme na zásadní otázku, kterou je hranice akademické etiky. Kdo je tedy autorem nově vyprodukovaného textu/díla a i pokud použije autor AI jen částečně, do jaké míry se musí na díle podepsat, aby mu mohlo být autorství přisuzováno? Současná legislativa v ČR (Zákon č. 121/2000 Sb., 2000) a jiných evropských zemích autorství přisuzuje pouze fyzické osobě, nicméně např. podle amerického zákona o autorských právech jsou počítačové programy zodpovědné za autonomně vytvořená díla a jejich zdrojový kód může být chráněn autorským právem jako literární dílo. (Copyright Law of the United States, 2022).

4.2.2 Negativa pro pedagogy

a) Obtížnost její identifikace a prokazatelnost

Jen těžko rozpoznáme, že byla AI použita, a i kdybychom to poznali bez pochybností, nemůžeme její použití prakticky dokázat. Toto se asi časem technicky vyřeší, zůstává ale stále otázka postižitelnosti: do jaké míry to budeme považovat za plagiát a kdy je to ještě autorské dílo? Jestliže částečně povolíme užití AI např. pro napsání „hrubého“ textu, od jakého procenta textu v AI už to bude plagiát (nyní v doporučeních univerzit najdeme: „Přejímání výsledků generovaných AI v jejich doslovné nebo mírně upravené podobě a jejich vydávání za vlastní dílo je považováno za plagiátorství“ (Iniciativa českých vysokých škol má pod vedením UK a prg.ai připravit české vzdělávání na umělou inteligenci, 2023). – chybí ale

definice toho, co znamená „mírně upraveno“). Pedagog možná bude muset zcela změnit způsob hodnocení tvorby vlastních textů – tj. může hodnotit „originalitu myšlenek“ plynoucí z nějakého vlastního výzkumu, může hodnotit to, že student bude schopný ústně vysvětlit podstatu svého textu, ale už nebude hodnotit kvalitu textu samotného. Tím narážíme na další problém: toto je možná použitelné u exaktních věd, ale ne tolik u humanitních, kde psaní textů nestojí vždy na vlastním výzkumu, takže se vědomě pracuje se syntézou již existujících myšlenek. Navíc jde často u hodnocení právě o onu dovednost psaní jako takového, stylistiky, zvládnutí parametrů a úzu akademického psaní, což nyní obstará výlučně AI, čímž je tento aspekt prakticky nehodnotitelný.

b) Zodpovědnost za seznámení studentů s fungováním AI a riziky

Současná politika českých univerzit staví na předpokladu, že za představení AI studentům je zodpovědný pedagog. Seznámit studenty s AI pravděpodobně není technicky problém, ale je to časově náročné – těžko během jedné hodiny vysvětlíme, jak AI funguje, poukážeme na rizika, jež jsou s ní spojena, a ještě probereme látku, kterou máme probrat v rámci našeho oboru. Nemluvě o tom, že AI bude i nadále procházet velmi pravděpodobně značně dynamickým vývojem, takže by takové seznamování muselo být průběžné a často aktualizované. Systematická implementace AI by tedy měla obnášet kurikulární změny, kdy se této problematice budou věnovat samostatné předměty (nebo se to bude řešit jako dosud, kdy se studenti s technickými novinkami seznamují sami a učitel automaticky předpokládá, že jsou v tom napřed a v hodině už jen nastaví konkrétní pravidla, jak mohou AI použít). Příležitostí ke vzdělávání v této oblasti pro samotné pedagogy příliš mnoho k dispozici není, zatím jen pilotně a poněkud izolovaně se např. zaměstnancům UP nabízí přednáška zaměřující se na základní principy umělé inteligence a také na využití AI ve vzdělávání, případně na UK kurz AI pro pedagogy (Umělá inteligence ve vzdělávání: příležitosti a rizika, 2023).

c) Komplikace pro testování znalostí

Bude třeba změnit formu hodnocení, tedy nahradit písemné zkoušky „jinou formou“ a hodnotit studenty podle vyšších úrovní Bloomovy taxonomie (místo ověřování toho, zda si student „zapamatoval, porozuměl...“ ověřovat, zda umí „aplikovat, analyzovat, hodnotit a tvořit“⁶⁾ – tj.

přehodnotit výukové cíle. U písemných prací se nabízí klást důraz na „proces vzniku“ a na „odprezentování písemných výstupů“; je tedy možné zadávat úkoly tak, že jasně definujeme, kde je AI vhodná a kde ne. Zde se rovněž předpokládá vysvětlení, proč (ne)chcete, aby studenti AI využili. Ve skutečnosti je ale toto možné jen s malým počtem studentů; situace je zcela jiná, pokud je v ročníku sto studentů. A opět se vrací již zmíněný problém: pedagoga to limituje v testování určitého druhu kompetencí, který jsme doposud považovali v některých oborech za klíčový (psaní a tvorba textu jako taková).

d) Závěrečné a seminární práce

Nepochybně je tu riziko, že AI za studenta práci napíše celou. Je tu určité řešení, které spočívá v tom, že při seminárních pracích si student práci časově rozvrhne (nejprve dodá řešerše, pak teoretickou část, pak praktickou), což jej přiměje nenechat si psaní na poslední chvíli, protože to by jej o to více motivovalo k použití AI. I toto je

ale časově opět výrazně náročnější a vyžaduje to individuální práci, přičemž to stále samotné použití AI nevyklučuje.

e) Psaní jako forma třibení myšlení, analytických a argumentačních schopností

Předpokládáme, že smyslem psaní textů není jen jejich formální zvládnutí, ale že se touto činností souběžně tříbí myšlení obecně, tříbí se i vyjadřovací schopnosti, schopnost vymyšlené argumenty srozumitelně formulovat a obecně se vyjádřit. Tato schopnost pravděpodobně klesá už teď s tím, že se málo čte (Franklová, 2014), a tím chybí slovní zásoba i schopnost formulovat souvislé věty, natož text. Nástup AI tyto schopnosti může potenciálně ještě zredukovat, takže se budeme obecně hůře vyjadřovat, což je problém i v rodném jazyce, natož v cizím, kde psaní textu pomáhá učit se, jak jazyk funguje jako systém, a je to tudíž klíčová aktivita. Dá se předpokládat, že na tomto poli AI napáchá spíš škodu.

ZÁVĚR

Z dosavadních výstupů a publikovaných informací je patrné, že dříve či později bude třeba stanovit novou etiku ve vztahu k AI, a to je něco, co by se mělo řešit institucionálně, protože ve vztahu k AI bude (zatím) těžké určit hranici plagiátu. Navíc by tato hranice měla být jednotná, tj. nebude zcela konstruktivní, pokud by si ji nastavoval každý učitel jednotlivě.

Pakliže k nastavení jasných etických hranic dojde, může být AI pro studenty velmi užitečným nástrojem. Tyto hranice předpokládají, že studenti použijí AI restriktivně, tj. aby byli vždy schopni kriticky zhodnotit informace z ní získané a aby ji nezneužili do té míry, že by zcela nahradila jejich práci. Opřít totiž veškeré své studium jen o informace generované AI znamená zásadně potlačit kreativitu a inovativní myšlení: AI dělá pouze syntézu již řečeného a objeveného, nehledá nové úhly pohledu a propojení informací.

Viděli jsme, že nesporný přínos může mít využití AI i pro pedagogy, ovšem je třeba podotknout, že i ti by měli zaujmout spíše restriktivní přístup, neboť např. stavět přípravu hodin výlučně na inspiraci z AI je také pouze neustálé opakování již vymyšleného. V pedagogické práci si implementace AI navíc vynutí i někdy zásadní úpravy stávajících postupů, kdy budou pedagogové muset např. přizpůsobit AI způsob hodnocení práce studenta a místo tradičního posuzování kvality textu se budou muset zaměřit na zhodnocení hloubky vhledu, dát důraz na následnou diskusi nad napsanou prací atp.

Zdá se tedy, že byt' zavedení AI obnáší jisté komplikace a vynutí si dílčí úpravy stávajícího systému, není to neřešitelný problém. Na druhou stranu se ovšem nabízí pochyba, zdali všechna navržená řešení nepředstavují do značné míry pouze idealistickou teorii, jejíž převedení do praxe nebude zdaleka snadné, bude-li vůbec možné. Přinejmenším si budeme muset ujasnit, zda může sebesilnější apel na morálku a akademickou etiku překonat pokušení dosáhnout díky použití AI pohodlně rychlých, snadných a prakticky bezpracných řešení.

Je patrné, že stojíme před mnoha zásadními otázkami, které je třeba řešit už teď, protože již nyní je jasné, že nová doba umělé inteligence bude po učitelích vyžadovat nové kompetence a dá jim velkou

6 Toto doporučuje např. Univerzita Karlova ve svém metodologickém doporučení pro pedagogy (cf. <https://AI.cuni.cz/AI-12.html>, 22. 9. 2023)

zodpovědnost za zásadní etická rozhodnutí, která mohou proměnit stávající podobu školství, kurikula vyučovaných oborů, cíle výuky a požadavky, které budou na studenty kladeny.

Považujeme tedy za nezbytné, aby byli pedagogové co nejvíce vtaženi do diskuze nad současnou a předpokládanou podobou vzdělávání ve věku AI. K tomu může částečně přispět například i snaha o zodpovězení následujících otázek:

- Je vhodné aplikovat jednotný institucionální postoj při definici toho, jak užít AI ve vztahu k plagiátorství?
- Vzhledem k tomu, že se AI doporučuje jako vhodný prostředek pro personifikovanou a distanční výuku, do jaké míry může suplovat učitele? Má být jeho úkolem jen pomáhat zorientovat se ve zdrojích informací či typech AI, která studentovi informace předá? Jaká bude přidaná hodnota učitele? Přestane být centrem výuky?
- Do jaké míry AI přinese nutné změny v kurikulu a výstupech vzdělání? Bude třeba posílit jeho etický aspekt?

Věříme, že kriticky uchopená a osvětlená diskuze může přispět k nalezení přinejmenším dílčích řešení a odpovědí, jež by pedagogům mohly nastavit určité vzory aplikovatelné v této nové a velmi překotně se vyvíjející situaci. Rozhodně jsme také přesvědčeny, že hlas pedagogů do této diskuze patří a ignorovat aspekt vzdělávání v obrovském tématu AI by byla nenapravitelná chyba.

LITERATURA

- Artificial intelligence tools and their responsible use in higher education learning and teaching.* (2023). Dostupné z: https://eua.eu/downloads/publications/position_ai%20in%20it.pdf Stanovisko k využívání umělé inteligence ve výuce na Masarykově univerzitě. (2023). Dostupné z: <https://www.muni.cz/o-univerzite/uredni-deska>
- Co je umělá inteligence a jak ji využíváme?* (2021). Dostupné z: <https://www.europarl.europa.eu/news/cs>
- Copyright Law of the United States (Title 17) and Related Laws Contained in Title 17 of the United States.* (2022). Dostupné z: <https://www.copyright.gov>
- Franklová, Z. (2014). *Stále méně dětí baví čtení.* Dostupné z: <http://archiv-nuv.npi.cz/>
- Chen, C. (2023). *AI Will Transform Teaching and Learning. Let's Get it Right.* Dostupné z: <https://hai.stanford.edu/news>
- Iniciativa českých vysokých škol má pod vedením UK a prg.ai připravit české vzdělávání na umělou inteligenci.* (2023). Dostupné z: <https://cuni.cz>
- Jsmo iniciativou předních českých vědců.* (2023). Dostupné z: <https://prg.ai/o-nas/>
- Mašek, J. (2023a). *Když selže umělá inteligence.* Dostupné z: <https://rvp.cz/>
- Mašek, J. (2023b). *5 největších rizik generativní AI.* Dostupné z: <https://rvp.cz/>
- Návody a doporučení.* (2023). Dostupné z: <https://ai.cuni.cz/AI-5.html>
- OpenAI. (2023). ChatGPT (verze 29.9.) [Large language model]. <https://chat.openai.com>
- PdF UP k problematice využívání umělé inteligence.* (2023). Dostupné z: <https://www.pdf.upol.cz/>
- Slouka, D. (2023). *Modely v modelu. In-context learning posouvá hranice LLM.* Dostupné z: <https://prg.ai/>
- Stanovisko UK k AI.* (2023). Dostupné z: <https://cuni.cz/UK-1.html>
- Umělá inteligence ve vzdělávání: Příležitosti a rizika.* (2023). Dostupné z: <https://www.upol.cz/kalendar/>
- Umělá inteligence.* (2023). Dostupné z: <https://ai.e-bezpeci.cz/>
- Zákon č. 121/2000 Sb., zákon o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon).* (2000). Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz>

Kontakt

Mgr. Veronika Glogarová: veronika.glogarova@upol.cz

Mgr. Petra Svobodová, Ph.D.: petra.svobodova@upol.cz

POHLED STUDENTŮ NA REALIZACI ODBORNÉ PRAXE I (NÁSLECHOVÉ) V SOUVISLOSTI S ROLÍ CVIČNÉHO UČITELE

Marie Horáčková¹

¹Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Oddělení sociálních věd, Zemědělská 5, 613 00 Brno, Česká republika

Abstrakt

Cílem příspěvku je prezentovat vybrané výsledky výzkumu, který je zaměřen na názory studentů Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku na průběh jejich Odborné praxe I (náslechové), která byla realizována na středních školách na jaře v 2023. Tento příspěvek prezentuje vybrané výsledky se zaměřením na význam a činnost cvičného učitele v průběhu pedagogické praxe. Výzkum probíhal u studentů nově akreditovaného oboru, kde se výrazným způsobem proměnila i samotná organizace odborné praxe. První část příspěvku se zabývá seznámením se změnami, které se týkají reorganizace pedagogické praxe. Druhá část je zaměřena na názory studentů na tento způsob realizace v souvislosti s pozicí cvičného učitele. Výsledky výzkumu vycházejí prozatím jen z první etapy Odborné praxe I, která proběhla na jaře 2023. V následujícím období bude výzkum pokračovat, neboť studenti absolvují Odbornou praxi II a Odbornou praxi III, kde se opět zaměříme na význam cvičného učitele z pohledu studentů. Pro získání potřebných dat byl využit kvalitativní výzkum, byly provedeny polostrukturované rozhovory se studenty. Takto získaná data byla analyzována pomocí otevřeného a tematického kódování. Výpovědi studentů byly doplněny daty získanými z deníků odborné praxe, jejichž obsah byl podroben obsahové analýze. Na základě kvalitativní analýzy byly stanoveny kategorie, které jsou společně s vybranými výsledky popsány v následujícím příspěvku.

Klíčová slova: odborná praxe, učitelství praktického vyučování a odborného výcviku, cvičný učitel

Abstract

THE STUDENTS' VIEW ON THE IMPLEMENTATION OF THE PROFESSIONAL PRACTICE (LISTENING) IN CONNECTION WITH THE ROLE OF A PRACTICE TEACHER

The aim of the contribution is to present the selected results of the research, which is focused on the opinions of the students of the Teaching of Practical Teaching and Professional Training on the course of their Professional Practice I (listening), which was implemented in secondary schools in the spring of 2023. This contribution presents selected results with a focus on the meaning and

the activity of a trainee teacher during teaching practice. The research was conducted among students of the newly accredited field, where the organization of professional practice itself has changed significantly. The first part of the article deals with getting to know the changes related to the reorganization of pedagogical practice. The second part is focused on the students' opinions on this method of implementation in connection with the position of a trainee teacher. For the time being, the results of the research are based only on the first stage of Professional Practice I, which took place in the spring of 2023. In the following period, the research will continue, as students will complete Professional Practice II and Professional Practice III, where we will again focus on the importance of the trainee teacher from the students' point of view. Qualitative research was used to obtain the necessary data, semi-structured interviews with students were conducted. The data obtained in this way were analyzed using open and thematic coding. The students' statements were supplemented with data obtained from professional practice diaries, the content of which was subjected to content analysis. On the basis of the qualitative analysis, categories were determined, which are described together with the selected results in the following contribution.

Keywords: professional practice, teaching of practical teaching and professional training, trainee teacher

ÚVOD

Jednou z priorit každé společnosti, by mělo být především vzdělávat a vychovávat žáky své budoucí občany. Cílem by měly být osobnosti, které disponují nejen potřebnými profesními kompetencemi, ale zároveň jsou schopny úspěšně zvládat další požadavky na ně kladené ze společenské a osobní roviny. Pro naplnění tohoto cíle je naprosto nutné mimo jiné klást důraz na pedagogii. V tomto směru Dyrtrtová a Krhutová (2009) zdůrazňují nezbytný posun ve vzdělávání učitelů, neboť upozorňují na to, že nutné přejít od modelu předávání poznatků žákům k vedení žáků k jejich vlastní odpovědnosti za vzdělávání.

Změna role učitele a současně i role žáka je důvodem k nutné změně ve vzdělávání budoucích učitelů. Velmi významnou roli hraje odborná kvalifikace učitelů, zásadní význam má však i úroveň jejich sociálních a emočních dovedností a kompetencí.

Východiskem pro přípravu kompetentních učitelů je především kvalitní příprava na jeho profesi, která by reflektovala dokonalé propojení teorie a praxe. Tímto směrem zaměřuje svoji pozornost Maňák (2011) neboť uvádí, že teorie musí vždy vycházet z potřeb praxe. Podle Lunenberga, Korthagena a Swennena (2007) ideálním řešením by bylo vytvoření systému, který ve vzdělávání učitelů integruje teorii do reálné pedagogické praxe.

Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně v rámci bakalářského studijního programu Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku (dále jen UPVOV) připravuje studenty na budoucí profesi učitele na středních odborných školách. V průběhu studia hraje významnou roli pedagogická praxe, která odpo-

vídá zaměření studijního programu a reflektuje současné trendy ve vzdělávání.

Pedagogická praxe probíhá na univerzitních cvičných školách, které mají smluvně zajištěné partnerství s Mendelovou univerzitou. Tato praxe je nově vysokoškolským ústavem organizována ve třech etapách, v celkovém rozsahu 12 týdnů. Praxe je zahájena ve druhém ročníku v jarních měsících letního semestru jako Odborná praxe I (náslechová). V následujícím akademickém roce v 5. semestru proběhne Odborná praxe II a vše uzavírá v jarních měsících 6. semestru Odborná praxe III, kde se student praktikant pod vedením cvičného učitele aktivně účastní výuky v roli učitele.

Klíčovou pozici v celém procesu realizace pedagogické praxe zaujímá osoba cvičného učitele. Práce cvičného učitele je náročná, neboť jsou na něj kladeny vysoké požadavky, které vyplývají z vedení studenta ke všem potřebným činnostem souvisejícím s učitelským povoláním. Měl by vést studenta k pochopení nejen naprosté nezbytnosti neustálého individuálního vzdělávání, ale také k nutnosti zachování si otevřenosti ke všem inovacím v rámci učitelské profese.

1. CÍLE

Cílem příspěvku je interpretovat vybrané výsledky empirického šetření, které je zaměřeno na názory studentů studijního programu Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku (dále jen UPVOV) na průběh jejich Odborné praxe I (náslechové), která byla realizována na středních školách na jaře v 2023. Tento příspěvek prezentuje vybrané výsledky se zaměřením na význam a činnost cvičného učitele v průběhu pedagogické praxe budoucích učitelů.

2. TEORETICKÝ RÁMEC

Pokud vycházíme z toho, že vzdělávání by mělo být prioritou každé společnosti, je nutné zaměřit svoji pozornost nejen na učitele v praxi a jejich další vzdělávání, ale také na přípravu budoucích učitelů. V tomto směru je zásadní, aby budoucím učitelům bylo umožněno získat ucelenou představu o profesních kompetencích, které jsou pro tuto profesi zcela nezbytné.

Vzhledem k tomu, že naše společnost prochází neustálými změnami, které vytváří velký tlak na profesní i osobní život obyvatel, je zcela nezbytné, aby se toto odrazilo i ve vzdělávání a jeho kvalitě. Podle Bendla a Kucharské (2008) kvalitní vzdělávání může být realizováno pouze kvalifikovanými a zároveň motivovanými učiteli. Což může být vztaženo nejen k přímým vzdělavatelům žáků, ale i ke vzdělávání budoucích učitelů.

V této souvislosti je nutné zdůraznit, že pedagogická praxe pro začínající učitele má zcela nezastupitelnou úlohu a to především se zaměřením na její podobu a organizaci (Bendová & Horáčková, 2020). Během studia budoucích učitelů se dostává do popředí význam získávání praktických zkušeností přímo v reálném prostředí škol. Maňák (2011), který dlouhodobě sleduje vzájemné souvislosti mezi teorií a praxí, zdůrazňuje, že pedagogická praxe realizovaná v optimální délce a kvalitě pod vedením učitele – experta, by měla pomoci budoucím a začínajícím učitelům zvládnout náročnou učitelskou profesi. Autor je přesvědčen, že má výrazný vliv na získání profesních dovedností, bez kterých se učitel neobejde.

Roth a Tobin (2002) podporují názory upřednostňující ve vzdělávání studentů učitelství spíše praxi než na teorii výuky. K tomuto názoru se přiklání i Havel s Janíkem (2004), kteří uvádí, že zvyšování kvality pregraduální přípravy učitelů závisí na realizaci pedagogické praxe, kterou budoucí učitelé získají profesní zkušenosti. Tyto zkušenosti se pak stávají zdrojem nejen pro změnu, ale v zásadě pro zlepšování vlastní učitelské práce.

Ústřední postavou pro získávání praktických zkušeností v reálné pedagogické praxi jsou cviční učitelé, kteří vedou studenty praktikanty nebo uvádějící učitelé, kteří by měli být oporou začínajících učitelů. V obou případech by se mělo jednat o učitele zkušené, kteří je schopni předat budoucím i začínajícím učitelům poznatky ze své praxe a vést je získání dovedností nezbytných pro výkon učitelského povolání. Cvičný učitel by měl poznat v čem, studenti praktikanti chybují. Měl by být schopen jim vysvětlit, proč je důležité jednat jiným způsobem, kterým budou například snáze řešit neob-

vyklé situace nebo předcházet konfliktům s žáky nebo s rodiči.

Barcalová a Tilinger (2005) uvádějí, že pro roli cvičného učitele je důležité, aby byl osobnost, která má přirozenou autoritu a respekt okolí. Hlavním záměrem jeho činnosti v průběhu pedagogické praxe je předání široké škály poznatků, zkušeností a rad budoucím učitelům. V této souvislosti lze uvést poznatky Kosové (2002), která zdůrazňuje, že úspěch učitele v jeho profesi souvisí nejen s jeho schopností sebereflexe, ale i snahou hledat své vlastní účinné styly vyučování.

Vzhledem k tomu, že budoucí učitelé nebo i začínající učitelé přicházejí na praxi s velkou dávkou teoretických znalostí, mohou cvičným učitelům přinést zajímavé nápady pro oživení a zpestření jejich dlouholeté praxe. To znamená, že i cvičný učitel může v rámci této mezigenerační spolupráce získat nové impulzy pro svoji současnou praxi.

Studenti učitelství na praxi přicházejí s různými obavami. To potvrzuje Vašutová (2007), kdy podle výsledků její studie mají studenti z absolvování praxe obavy a mnozí z nich prožívají velký stres. S tímto výsledkem se shodují i závěry z výzkumné studie Bendové a Horáčkové (2020). Právě v tomto momentu vystupuje do popředí význam pozice cvičného učitele, který může svým způsobem přijetí a následným chováním mnoho obav u jednotlivých studentů praktikantů rozptýlit, a tím přispět k jejich uklidnění.

Barcalová a Tilinger (2005) upozorňují na další závažnou skutečnost v souvislosti s rolí cvičného učitele, kterou je řešení problematických nebo i krizových situací. Výhodou u cvičných učitelů je jejich získaná zkušenost pro jednání v této oblasti. Zkušenosti starších učitelů vedou k větší rozvaze, která umožní zvládnout a následně dobře vyřešit danou situaci. Což lze považovat za velmi cenné pro budoucí učitele, když vidí přímo v praxi způsob řešení problémů. Může jim to pomoci v jejich budoucí profesi zvládat problémy, popřípadě těmto krizovým situacím předcházet. Na tuto skutečnost poukazuje Vítečková a Gadušová (2014). Autorky zdůrazňují, že budoucí učitelé očekávají od cvičného učitele profesionální přístup a vedení v rámci jejich praxe. Zároveň jim vyhovuje, když je cvičný učitel přátelský. Velmi oceňují, když získají od cvičného učitele poznatky z oblastí, jako je řešení problémů mezi žáky nebo jednání s rodiči apod.

Většina autorů se shoduje na tom, že je naprosto nezbytné odpovědně připravovat studenty učitelství na jejich novou profesi, především podporovat získání všech potřebných kompetencí (Spilková, 2004; Švec, 2005; Dyrtrtová & Krhutová, 2009). Příprava cvičných učitelů na jejich roli je však v pozadí zájmu.

Výzkum Vítečkové a Gadušové (2014) ukazuje, že většina z nich neprošla žádným školením ani seminářem, který by byl zaměřený na činnosti cvičného učitele. Z toho vyplývá, že jejich práce s budoucími učiteli je založena především na jejich vlastních zkušenostech a intuici. Což někdy nemusí odpovídat očekávání budoucích nebo začínajících učitelů a následně to může vést k rozhodnutí odejít ze školství k jiné profesi (Hanušová, et al., 2017)

Vítečková a Gadušková (2014) zdůrazňuje, že nejméně si cviční učitelé věří v poskytování kvalitní zpětné vazby na práci budoucích učitelů. Což lze označit za závažnou věc, neboť právě zpětná vazba je v rámci pohospitačních rozhovorů velmi důležitá a téměř nepostradatelná. Bez konstruktivní zpětné vazby je význam činnosti cvičného učitele pro budoucí učitele výrazně oslaben. Toto potvrzuje i Sadler (2010) nebo Gibs a Simpson (2004), kteří zpětnou vazbu považují za klíčový prvek v rámci vzdělávacího procesu. Hlavní odpovědnost za ustanovení cvičného učitele má ředitel školy, který by měl tuto pozici svěřit zkušenému učitele. Cvičný učitel by měl být studentovi oporou nejen po odborné stránce, co týká předávání pedagogických dovedností, ale svým vlastním postojem k učitelské profesi ho nadchnout pro toto povolání (Bendová & Horáčková, 2020).

3. METODOLOGIE

Potřebná data byla získána po skončení odborné (náslechové) praxe studentů UPVOV. Výzkumný vzorek tvořilo 18 studentů kombinované formy studia Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity. Studenti absolvovali v akademickém roce 2022/2023 náslechovou praxi na univerzitních cvičných školách, kde museli splnit požadované náslechy v počtu 7.

Zvolenou kvalitativní metodou pro sběr dat byl polostrukturovaný rozhovor, který probíhal také online formou. Časový rozsah rozhovorů se pohyboval od 20 do 30 minut. Získaná data byla podrobena analýze otevřeného a tematického kódování. Následně proběhla kategorizace vzniklých kódů. Jako doplňující materiál byly využity deníky pedagogické praxe, které byly povinnou součástí studentského portfolia vzniklého během realizace pedagogické praxe. Poznatky z deníků odborné praxe, které souvisely s řešeným výzkumem, byly podrobeny obsahové analýze.

Na základě stanoveného výzkumného problému byly formulovány výzkumné otázky:

- 1) Jakým způsobem studenti hodnotí navázaný kontakt se cvičným učitelem?
- 2) Jak vnímají roli cvičného učitele ve vztahu k žákům a k nim jako praktikantům?

- 3) Jaké byly zaznamenány pozitivní a jaké kritické postřehy studentů vycházející z realizovaných náslechů ve výuce cvičných učitelů?

Na základě kvalitativní analýzy vznikly čtyři kategorie „přijetí studenta“, „role cvičného učitele“, „pozitivní postřehy studentů“, „kritické postřehy studentů“

4. VÝSLEDKY

V této části příspěvku jsou uvedeny vybrané výsledky výzkumného šetření, které probíhalo na jaře v roce 2023. Jak bylo již uvedeno na základě vedených rozhovorů s informanty a následné analýzy dat z deníků odborné praxe byly stanoveny výše popsané kategorie.

4.1 Přijetí studenta

Většina studentů se vyjadřuje kladně ke svému přijetí na cvičnou školu. „Pro mě bylo setkání s cvičným učitelem příjemné, protože to byl učitel, který mě učil, když jsem chodil na střední školu.“ (Franta). Podobné výroky se objevovaly i u dalších studentů, kteří popisovali svoje přijetí na cvičnou školu. Nejednalo se pouze o kontakt s cvičným učitelem, ale také o setkání s vedením školy. Irena uvádí své dojmy se setkání s ředitelkou školy: „...mi byla paní ředitelka cvičnou učitelkou a vlastně velmi pěkně mě uvedla do té školy...řekla všem učitelkám od kdy, do kdy tam tu praxi budu mít, a vlastně řekla, že mi mají být součinní.“

Všichni studenti se shodli na tom, že příjemné přijetí výrazně snížilo stres, který na začátku praxe prožívali. Tak jak to uvádí ve své výpovědi Pavel: „Teda pro mě to byl velký stres, protože jsem nikoho ve škole neznal, to bylo jako něco nového pro mě...“ Vzápětí však dodává, že vlídné a přátelské přijetí od učitelů ho výrazně uklidnilo a další dny už prožíval v relativním klidu. To potvrzuje i Iva, která říká: „...z počátku mi setkání připadalo hodně nepřirozené, protože na roli učitele nejsem připravená, ale milé chování cvičného učitele moje obavy úplně rozptýlilo.“

Naopak při chladném přijetí, které postrádalo punc přátelskosti se stres studentů zvyšoval a průběh praxe byl pro ně náročnější. „Nebyla jsem si jistá, co vlastně říct po uvedení mého jména, protože cvičná učitelka se ke mně chovala dost odměřeně...“ (Petra).

Někteří studenti však dodávají, že po úvodním chladném přijetí ze strany učitele, se situace změnila. Vzájemné vztahy mezi studentem praktikantem a cvičným učitelem se uvolnily a praxe probíhala ke spokojenosti obou stran. Toto ve své výpovědi uvádí Hana: „Jednání učitelky bylo na

začátku takové zvláštní, pořádně jsem nevěděla, jestli ji obtěžují svoji přítomností nebo ne. Ale pak se vše změnilo, vycházely jsme spolu velmi dobře...”

4.2 Role cvičného učitele

Vzhledem k tomu, že se jednalo realizaci následchové praxe, jsme se zaměřili především na to, jak vnímají studenti praktikanti roli cvičného učitele ve vztahu k žákům. Ze zjištěných výsledků, které byly získány od informantů, sledujeme především poznatky z jednání učitele s žáky. Současně nám z výsledků vyplývá i jednání cvičného učitele se studenty praktikanty, protože to vzájemně spolu úzce souvisí. Pro tento případ jsme vytvořili tři podkategorie: **učitel – učitel, učitel – herec, učitel – (jen) odborník.**

Učitel – učitel. Do této podkategorie jsme zařadili výsledky z výpovědi informantů, kde se cvičný učitel zvládl věnovat v plné míře žákům, a zároveň i potřebám studentů praktikantů.

Z vyjádření Karla zcela jasně vyplývá, že cvičný učitel byl schopen zvládat i náročné situace: „...cvičný učitel byl profesionál, poradil si se vším, co ve výuce nastalo...” Tomáš potvrzuje, že cvičná učitelka věnovala pozornost i jeho problémům: „...celkově bych řekl, že díky praxi jsem se zbavil strachu z mých budoucích výstupů před žáky, paní učitelka mi radila, jak se zbavit strachu...” Marie se také svěřila se svými obavami a zároveň poukázala na řešení, které viděla ve výuce u paní učitelky: „Obávám se mlčení žáků. Moc mi pomohlo, když jsem viděla, jak to řeší paní učitelka, kladla jim hodně otázek, odpovídali a někteří se usmívali.“

Jiní studenti praktikanti však upozorňovali na ne zcela přirozený kontakt mezi učitelem a žáky. Pro rozlišení jsme pro tento případ použili označení podkategorie **učitel – herec.** Monika popsala své postřehy následujícím způsobem: „...učila dobře, vše se snažila žákům vysvětlit, ale mně připadalo, že jí hodně záleží na tom, jak při té výuce vypadá...” Martina se k tomuto vyjádření přidává, protože říká: „...byl to trochu problém, protože mi připadalo, že učitelka není přirozená. Sama mi řekla, že učitel musí být trochu herec.“ Od některých informantů zaznělo i vyjádření, že někteří učitelé nesledovali příliš zpětnou vazbu od žáků na svůj výstup ve výuce, toto velmi pohotově komentoval Tomáš: „...učitel se dost předváděl, vyprávěl hodně vtipů, ale některým se smál jen sám...”

Třetí podkategorii jsme nazvali **učitel – (jen) odborník.** Důvodem k tomu bylo, že vyjádření studentů nás vede k předpokladu, že učitel je sice odborník ve svém oboru, ale trochu zanedbává pedagogickou práci se studenty. Například Vlasta uvádí:

„Učitel byl z mého pohledu odborník, z výuky bylo znát, že svému oboru rozumí, ale moc se nevěnoval žákům, kteří jeho výkladu neporozuměli.“ Tento postřeh potvrzuje i Petr: „Ale taky co bylo asi nejhorší, tak vlastně, že byla jen minimální reakce žáků. Učitel řekl, že až to budou potřebovat, zeptají se...” Jana vztahuje své pozorování výuky na následchové praxi ke zkušenosti ze střední školy: „Myslím, že stejným způsobem učil i náš učitel na střední škole a moc jsme s jeho výukou nebyli spokojeni.“ Tyto poznatky uzavírá Jana: „Vzhledem k tomu, že i pro mě byl výběr školy trochu mimo můj obor, bylo pro mě docela těžké zachytit podstatné z vyučovacího tématu.“

4.3 Pozitivní postřehy studentů

Někteří studenti praktikanti se vyjadřovali velmi pochvalně o výkonech cvičných učitelů ve výuce, u kterých absolvovali následchovou praxi. Mezi významnými pozitivními postřehy byly například ty, které si všímaly používaných metod nebo schopnost udržet pozornost žáků v průběhu celé vyučovací hodiny. „...byla jsem nadšená, paní učitelka používala metody, které udržely žáky v aktivitě.“ (Marie). Tomáš se vyjádřil podobným způsobem: „...učitelka udržela pozornost žáků po celou dobu výuky, a to je hodně těžké.“ Studenti si všímají i toho, čím se podařilo udržet učitelům pozornost žáků. „...nachystala hodně příkladů z praxe, a to mělo velký úspěch. Byla jsem překvapená, protože nemusela o pozornost publika bojovat.“ (Hana). Důležitým poznatkem bylo pro mnoho studentů, že kvalitní výuka souvisí s kvalitní přípravou na vyučování. „...základem pro dobrou výuku je kvalitní příprava, vyplatí se to. To byla rada od mojí cvičné učitelky.“ (Lenka). Helena toto vyjádření potvrzuje: „...při pečlivé přípravě na výuku i začínající učitel vše v pohodě zvládne.“ Mnozí studenti se v hodnocení praxe vraceli ke vztahu mezi nimi a cvičnými učiteli. Irena se pozitivně vyjadřuje o jejich vzájemné komunikaci: „Ona byla ochotná, vždy jsme se domlouvaly, co tam bude dělat, a proč.“ Stejným způsobem to vidí i Karel nebo Andrea: „Cvičný učitel se mnou po konci hodiny formou přátelského rozhovoru probral průběh jeho výuky.“ (Karel) „Cvičná učitelka mě brala jako kolegyni. Všechno mi vysvětlila a ukázala...” (Andrea).

4.4 Kritické postřehy studentů

Od studentů však zaznívají i kritické postřehy z jednání se cvičnými učiteli. I když, je jich mnohem méně než pozitivních, přesto považujeme za nutné na ně upozornit. Petra byla z reakce svého cvičného učitele trochu zklamaná: „Výuka cvičného učitele byla zajímavá, ale na rozhovor po následchě nebylo moc

času, cítila jsem se tak nějak, porad si sama, až budeš učit.“ I Vlasta neměla nejlepší dojem z jednání svého cvičného učitele: „*Já jsem zájem vůči mojí osobě od cvičného učitele vůbec necítila.*“ Ani Petr nebyl příliš spokojen s tím, co viděl u svého cvičného učitele, který se soustředil příliš na probrání učiva než na získání zájmu žáků. „...*většinu vyučovací hodiny byl výklad učitele. Všechno zdůvodňoval tím, že je s učební látkou pozadu a musí to dohnat, proto na hry nebo něco jiného nemá čas.*“

5. DISKUZE

Hlavním záměrem předkládaného příspěvku je prezentovat vybrané výsledky výzkumné studie, která vychází z názorů studentů na průběh Odborné praxe I (násluchové). Příspěvek je zaměřen na výsledky, které sledují význam a činnost cvičného učitele v průběhu pedagogické praxe, a to nejen k žákům, ale i vůči studentům praktikantům.

V rámci stanovených výzkumných cílů byly formulovány následující výzkumné otázky: *Jakým způsobem studenti hodnotí navázání kontaktu se cvičným učitelem? Jak vnímají roli cvičného učitele ve vztahu k žákům a k nim jako praktikantům? Jaké byly zaznamenány pozitivní a jaké kritické postřehy studentů vycházející z realizovaných násluchů ve výuce cvičných učitelů?*

Zjištěné výsledky ukazují, že způsob přijetí studenta na praxi má velký význam pro další průběh praxe. Příjemné setkání se cvičným učitelem, popřípadě oficiální uvedení studenta praktikanta ředitelem školy mezi pedagogy, kteří následně berou studenta učitelství jako svého kolegu, výrazně snižuje hladinu stresu, který studenti při příchodu do školy prožívají. Jedná se o prostředí, které znají z pozice studenta, ale teď do školy vstupují jako budoucí učitelé a většina se shoduje, že neví, co mají očekávat. Nejedná se však o stres vyvolaný přímým prezenčním kontaktem s žáky, protože na tuto praxi přicházejí pouze jako pozorovatelé. Jedná se převážně o stres, jehož příčinou je nejistota, jak zvládnou novou pozici učitele, jak budou ve škole přijati. Klidné

a příjemné prostředí školy tento nově vzniklý stres většinou roztýlí, ale naopak případná komunikační bariéra od učitelů může stres výrazně posílit. Což zcela odpovídá závěrům Vašutové (2007) nebo Bendové a Horáčkové (2020). V této souvislosti lze upozornit na tzv. šok z reality. Autoři zabývající se tímto problémem své výsledky výzkumných studií směřují spíše do situací související přímo s výukou a vystoupením před žáky, ale tento šok mohou budoucí učitelé prožívat i v souvislosti s chladným nebo odměřeným přijetím na dané škole (Kremer-Hayon & Ben-Peretz, 1986).

Zjištěné výsledky vztahující se k vnímání cvičného učitele v průběhu jeho výuky pohledem studentů praktikantů jsou rozdílné. Zcela si uvědomujeme, že významné místo má v rámci těchto zjištění i určitá míra subjektivity od informantů. Ze zjištění však vyplývá, že většina studentů vnímá cvičného učitele pozitivně, kritické pohledy se vyskytují jen sporadicky. Studenti si především všimají, jak učitel s žáky komunikuje, jaké metody používá, jak se mu daří žáky zaujmout a nebo udržet jejich pozornost. Výsledky z naší výzkumné studie se výrazně shodují s názorem Vítečkové a Gadušové (2014), neboť se ukazuje, že role cvičného učitele pro budoucí nebo začínající učitele má zcela nezastupitelný význam. Studenti praktikanti významnou mírou oceňují profesionální přístup ke vzniklým situacím během výuky, ale zároveň kladou důraz na přátelský přístup ze strany cvičného učitele.

Osoba cvičného učitele se tedy stává zcela nepostradatelnou pro studenty praktikanty (srov. Urbánek 2004). Zvláště velký respekt mezi studenty budí cvičný učitel, který v jejich podání dokáže věnovat stejnou pozornost svým žákům během výuky a zároveň při pohospitačním rozhovoru i studentům praktikantům. U budoucích učitelů vzniká pocit bezpečí, opory a celkové pomoci v jejich pedagogických začátcích. Zde se potvrzuje závěr z naší předcházející výzkumné studie, ze kterého vyplývá, že pozitivní přístup cvičného učitele může studentu učitelství významně pomoci při vstupu do reálné pedagogické praxe a usnadnit mu jeho pedagogické začátky (Horáčková, 2022).

ZÁVĚR

Závěrem lze říci, že vedení studenta na jeho pedagogické praxi nebo při prvním vstupu do školy na pozici začínajícího učitele klade velké nároky na jejich průvodce, kterými jsou cviční učitelé. Rozhodujícím faktorem je profesionální a především odpovědný přístup cvičného učitele nejen ke své práci, ale zároveň i ke studentům praktikantům. Cvičný učitel by měl být pro budoucí učitele významnou oporou v začátcích jejich profesní učiteléské praxe.

Dalším důležitým poznatkem, který rovněž potvrzuje naše zjištění z přecházející výzkumné studie, je poznatek informantů o naprosto nezbytné kvalitní přípravě na výuku. (Horáčková, 2022).

„...základem pro dobrou výuku je kvalitní příprava, vyplatí se to. To byla rada od mojí cvičné učitelky.“ (Lenka). Je tedy zřejmé, že se jedná o zásadní faktor pro dobré zvládnutí výuky.

Z výše uvedených výsledků vyplývá, že je nutné, aby vedení školy, na které je s jejich souhlasem realizována pedagogická praxe, do pozice cvičného učitele jmenovalo jen učitele zkušené, kteří svoji odpovědnou roli zvládnou a budoucí učitele povedou správným směrem.

Záměrem předkládaného příspěvku bylo prezentovat vybrané výsledky, které se vztahují k osobě cvičného učitele z pohledu studentů praktikantů, kteří absolvovali Odbornou praxi I (náslechovou). Výzkumná studie bude pokračovat i následujícím obdobím, kdy studenti na daných školách budou realizovat Odbornou praxi II a III, kdy se už sami budou účastnit výuky v rámci prezenční výuky žáků.

LITERATURA

- Balcalová, J., & Tilinger, P. (2002). *Úloha fakultního učitele při formování profesních vlastností učitele TV*. Brno: Katedra pedagogiky PdFMU Brno
- Bendl, S., & Kucharská, A. (2008). *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie: skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Bendová, A., & Horáčková, M. (2020). Pohled studentů učitelství praktického vyučování a odborného výcviku na průběh pedagogické praxe. *Lifelong Learning*, 10(2), 133–156.
- Dytrtová, R. & Krhutová M. (2009). *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada.
- Havel, J., & Janík, T. (2004). *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno: Masarykova univerzita v Brně.
- Hanušová, et al. (2017). *Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Horáčková, M. (2022). Pohled studentů na způsoby realizace pedagogické praxe před epidemií koronaviru a jejím průběhem. In: *Sborník příspěvků z mezinárodní konference ICOLLE 2020*. Brno: Mendelova univerzita
- Gibbs, G. & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment support student learning. *Learning & Teaching in Higher Education*, 1(1), 1 – 31.
- Kosová, B. (2002). Konceptné otázky přípravy učitelů 1. stupně Základnej školy a jej pedagogická zložka. In: *Škola-educácia-příprava učiteľa*. Banská Bystrica: UMB.
- Kremer-Hayon, L., & Ben-Peretz, M. (1986). Becoming a Teacher: The Transition from Teacher's College to Classroom Life. *International Review of Education*, 32(4), 413–422.
- Lunenberg, M, Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The Teacher Educator as Role Model. *Teaching and Teacher Education*, 23, 586–601.
- Manák, J. (2011). K problému teorie a praxe v pedagogice. *Pedagogická orientace*. 21(3), 257–271.
- Roth, W.M., & Tobin, K.G. (2002). *At the Elbow of Another: Learning to Teach by Coteaching*. New York, NY: Peter Lang.
- Sadler, D.R. (2010). Beyond Feedback: Developing Student Capability in Complex Appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 53(1), 43–72.
- Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Švec, V. (2005). *Intervence podporující vytváření didaktických dovedností studentů*. In V. Švec & V. Musil (Eds). *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností (83–104)*. Brno: Paido.
- Urbánek, P. (2004). *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/JiriHavel/publication/40330102_Pedagogicka_praxe_v_pregradualni_priprave_ucitelu_sbornik_z_mezinarodni_konference_konane_dne_24_unora_2004_na_Pedagogicke_fakulte_MU_v_Brne/links/00b49527b980ed2c51000000/Pedagogicka-praxe-v-pregradualni-priprave-ucitelu-sbornik-z-mezinarodni-konference-konane-dne-24-unora-2004-na-Pedagogicke-fakulte-MU-v-Brne.pdf
- Vašutová, J. (2007). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Vítečková, M., & Gadušová, Z. (2014). Teachers Professional Induction in the Czech Republic and Slovakia. *American Journal of Educational Research*, 2(12), 1131–1137.

Kontakt

Ing. Marie Horáčková, Ph.D.: marie.horackova@mendelu.cz

UČITEĽ V ÉRE DIGITALIZÁCIE EDUKAČNÉHO PROCESU

David Ivanovič¹, Martin Miklis¹

¹Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky, Námestie J. Herdu 2, 917 01 Trnava, Slovenská republika

Abstrakt

Digitalizácia edukačného procesu je v súčasnej dobe stále viac diskutovanou témou. Rýchly technologický pokrok a prudký rozvoj digitálnych technológií prinášajú nové možnosti a výzvy najmä pre učiteľa ako jedného z kľúčových aktérov edukácie. V príspevku sa zameriame na analýzu teoretických základov digitalizácie, pričom osobitnú pozornosť budeme venovať úlohe a kompetenciám učiteľa v ére digitalizácie edukačného procesu. V empirickej časti sa budeme venovať interpretácii výsledkov prieskumu o vnímaní digitalizácie edukačného procesu žiakmi, ktorého cieľom bolo získať informácie o postojoch a názoroch žiakov, ako aj zistiť skúsenosti a očakávania týkajúce sa využitia digitálnych technológií v edukácii v podmienkach slovenských škôl.

Kľúčové slová: digitalizácia, edukačný proces, učiteľ, žiak

Abstract

TEACHER IN THE ERA OF DIGITALIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS

The digitalization of the educational process is currently an increasingly discussed topic. Rapid technological progress and the rapid development of digital technologies bring new opportunities and challenges, especially for the teacher as one of the key actors in education. In this paper we will focus on the analysis of the theoretical foundations of digitalization, paying special attention to the role and competences of the teacher in the era of digitalization of the educational process. In the empirical part, we will interpret the results of a survey on pupils' perception of the digitalization of the educational process, the aim of which was to obtain information about pupils' attitudes and opinions, as well as to find out experiences and expectations regarding the use of digital technologies in education in the conditions of Slovak schools.

Keywords: digitalization, educational process, teacher, pupil

ÚVOD

Digitalizácia edukačného procesu je v súčasnej dobe stále viac diskutovanou a dôležitou témou v oblasti edukácie. Rýchly technologický pokrok a prudký rozvoj digitálnych technológií prinášajú nové možnosti a nové výzvy, ktoré je potrebné zohľadniť v pedagogickej teórii aj praxi.

V oblasti edukácie ovplyvňuje digitalizácia najmä postavenie kľúčových aktérov edukačného procesu – učiteľa a žiaka a ich vzájomné vzťahy a úlohy. Rola učiteľa sa stáva komplexnejšou nielen vzhľadom na zložitost' súčasného meniaceho sa sveta, ale predovšetkým s ohľadom na kompetenčné požiadavky. V digitálnej ére sa od učiteľa vyžadujú nielen odborné vedomosti alebo technické zručnosti, ale aj schopnosť učiť žiakov pracovať s dostupnými informáciami, vrátane ich kritického posudzovania a hodnotenia. Učiteľ teda nie je zodpovedný len za svoje vyučovanie, ale aj za učenie sa žiakov (Amin, 2016, s. 40). Digitálne technológie však nemôžeme chápať ako náhradu role učiteľa. Digitálne technológie učiteľa nenahradzujú, ale dopĺňajú ho (Strutynska, 2020, s. 182). Ako sa správne konštatuje v dokumente OECD: „digitálne technológie môžu zvýšiť kvalitu vyučovania, ale ani kvalitné digitálne technológie nedokážu nahradiť slabé vyučovanie“ (Students, 2015, s. 6). Podľa Fanreza (2017, s. 462) kvalitný učiteľ v digitálnej ére by mal disponovať najmä schopnosťou venovať sa záujmom žiaka, používať klasické aj moderné vyučovacie metódy a techniky, dôkladne ovládať učivo, ktoré odovzdáva žiakom, monitorovať správanie a výsledky vzdelávania žiakov a byť schopný systematicky sa zamýšľať nad svojou prácou a učiť sa zo svojich skúseností.

Kompetenčný profil učiteľa je však len jednou stránkou úspešnosti digitalizácie. Druhou, nemenej dôležitou, je vytvorenie takých spoločenských podmienok, ktoré zabezpečujú podporu tomuto procesu, vrátane celkového nastavenia edukačného systému na úrovni štátu prostredníctvom edukačných konštruktov (legislatíva, metodické príručky, učebné texty a pod.).

1. CIELE

Cieľom príspevku je analýza teoretických základov digitalizácie najmä vo vzťahu k úlohe a kompetenciám učiteľa v podmienkach edukačnej reality na Slovensku. Keďže digitalizácia je procesom, ktorý sa realizuje v konkrétnej edukačnej realite (predovšetkým v škole a školskom zariadení), budeme empiricky zisťovať ako sú využívané digitálne

nástroje učiteľmi pri výučbe optikou žiakov stredných škôl aj som zreteľom na regionálny a demografický aspekt.

Čiastkovými cieľmi práce je: 1) zistiť, aké digitálne technológie využívajú učitelia pri výučbe, 2) zistiť, či je používanie digitálnych technológií závislé od regionálnych alebo demografických charakteristík.

V empirickej časti sme si stanovili nasledovné hypotézy:

- H1 Na stredných školách sa využívajú najmä klasické digitálne technológie (počítače, tablety, internet) na rozdiel od moderných digitálnych technológií (virtuálna realita, rozšírená realita).
- H2 Na stredných školách sa digitálne technológie využívajú minimálne raz za týždeň.
- H3 Žiaci stredných škôl hodnotia vplyv digitálnych technológií na vyučovací proces skôr pozitívne.
- H4 Digitálne technológie sa na stredných školách využívajú približne v rovnakej frekvencii bez ohľadu na veľkosť obce, v ktorej sídli stredná škola.
- H5 Digitálne technológie sa na stredných školách využívajú v rovnakej miere bez ohľadu na región (kraj), v ktorom sídli stredná škola.

2. TEORETICKÝ RÁMEC

Proces digitalizácie je súčasťou procesu digitálnej transformácie spoločnosti, ktorá zasahuje do všetkých odvetví spoločenskej praxe. Jedným z kľúčových odvetví je práve vzdelávanie. Vo všeobecnosti môžeme digitalizáciu edukačného procesu definovať ako používanie informačno-komunikačných technológií, resp. využívanie digitálnych vzdelávacích nástrojov pri edukácii. Digitálnu transformáciu v edukácii chápeme ako premenu tradičnej školy na digitálnu školu (riadenú informačno-komunikačnými technológiami).

Proces digitalizácie smerujúci k digitálnej transformácii kladie nároky na aktérov vzdelávania (najmä učiteľov a žiakov) primárne v oblasti rozvoja digitálnych kompetencií. *Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie* definuje digitálne kompetencie ako zručnosti, schopnosti a postoje umožňujúce sebaistú a kritické používanie technológií informačnej spoločnosti, vyhľadávanie, zhromažďovanie, spracovávanie, informácií a ich používanie kritickým a systematickým spôsobom (Odporúčanie, 2006, s. 7).

Za kľúčový koncepčný dokument v oblasti digitalizácie školstva na Slovensku môžeme aktuálne považovať *Program informatizácie školstva do roku*

2030, ktorý vydalo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR v roku 2021. V rámci analýzy východiskového stavu tomto dokumente konštatujú nasledovné nedostatky:

- Stav digitálnej vybavenosti regionálnych škôl na Slovensku je pod priemerom Európskej únie.
- Absencia vedomostí potrebných na prácu s digitálnymi technológiami, čoho dôsledkom je stav, že škola síce disponuje danou digitálnou technológiou, ale nevyužíva ju.
- Obsah vzdelávania stanovený štátnym vzdelávacím programom sa javí ako nedostatočný v určitých oblastiach (kybernetická bezpečnosť, výučba programovania a algoritmického myslenia, kyberšikana,...).
- Nedostatočná príprava pedagógov a ich ďalšie vzdelávanie najmä v oblasti využívania nových pedagogických prístupov (Program, 2021, s. 16).

V zmysle vyššie uvedených nedostatkov dokument v strategicko-návrhovej časti na základe analýzy súčasného stavu a očakávaných prognóz uvádza ciele a aktivity pre jednotlivé oblasti. V texte sa ďalej budeme zaoberať predovšetkým tými, ktoré sa týkajú úloh a kompetencií učiteľa. Ide predovšetkým o:

- Zvýšenie úrovne digitálnych kompetencií v súlade so štandardom DigCompEdu (Punie, 2017).
- Skvalitnenie metodologickej podpory učiteľov pri využívaní digitálnych technológií v edukačnom procese.
- Zavedenie motivačných mechanizmov pre učiteľov, ktorí prostredníctvom inovatívnych postupov a konceptov digitálneho vzdelávania skvalitnia edukačný proces a aktívne zlepšia vlastné digitálne kompetencie.
- Prepojenie profesijného rozvoja pedagogických zamestnancov so systémom celoživotného vzdelávania (Program, 2021, s. 26).

Metodickú podporu učiteľom v rámci rozvoja digitálnych kompetencií zabezpečuje aj novovytvorená pozícia – *školský digitálny koordinátor*, ktorý je od 1.1.2022 považovaný za pedagogického zamestnanca. V súlade s ustanovením § 21 ods. 3 zákona č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov zabezpečuje:

- Poradenstvo a odbornú pomoc v oblasti zavádzania nových digitálnych metód do vzdelávania.
- Spätnú väzbu pedagogickým zamestnancom školy v uplatňovaní a využívaní digitálnych metód a foriem výchovy a vzdelávania a dig-

itálnych prostriedkov využívaných vo výchove a vzdelávaní.

- Vzdelávanie v oblasti využívania digitálneho obsahu alebo foriem práce s digitálnym obsahom.
- Digitálny materiál k vzdelávacím štandardom vyučovacích predmetov alebo vzdelávacích oblastí.
- Pravidelnú informovanosť o možnostiach využívania digitálnych technológií vo výchove a vzdelávaní a možnostiach zabezpečenia kybernetickej bezpečnosti.
- Poradenstvo v rámci digitálnych technológií.
- Administráciu online testovaní.
- Dostupnosť externých vzdelávacích zdrojov.

Podľa aktuálne dostupných zdrojov pozícia školského digitálneho koordinátora prispela najmä k zvýšeniu digitálnych kompetencií učiteľov a žiakov, zlepšenie manažmentu školy a využívaniu digitálneho obsahu vo vzdelávacom prostredí. Za najväčšie výzvy v tejto oblasti sú považované zvýšenie motivácie zamestnancov a zlepšenie digitálneho vybavenia (Prieskum, 2022). Vzhľadom na krátke pôsobenie tejto pozície v slovenskom edukačnom prostredí nie je ešte možné adekvátne zhodnotenie prínosu.

3. METODOLÓGIA

Cieľom prieskumného šetrenia bolo zistiť, aké konkrétne digitálne technológie používajú učitelia v edukačnom procese aj s ohľadom na regionálne a demografické charakteristiky.

Základným metodologickým nástrojom použitým na zber dát bol anonymný dotazník, ktorý obsahoval uzavreté otázky s výberom možností, v ktorom respondenti vyberali z preddefinovaných odpovedí. Dotazník bol vytvorený v Google Forms.

Prieskumný súbor tvorili žiaci, ktorí navštevujú strednú školu na Slovensku vo veku 15 až 19 rokov. Prieskumu sa zúčastnilo 285 respondentov. Prieskumný súbor je reprezentatívny aj z regionálneho hľadiska, nakoľko má v ňom zastúpenie každý kraj na Slovensku. Najviac respondentov bolo z Trnavského kraja (69), nasleduje Nitriansky kraj (37), Bratislavský kraj (35), Košický kraj (34), Prešovský kraj (31), Žilinský kraj (31), Banskobystrický kraj (26) a Trenčiansky kraj (22).

Dotazník bol respondentom distribuovaný prostredníctvom sociálnych sietí (Facebook, Instagram), pričom o jeho vyplnenie boli požiadaní len tí respondenti, ktorí majú status žiaka strednej školy. Zber údajov prebiehal v dňoch 9. 6. 2023 až 15. 6. 2023.

4. VÝSLEDKY

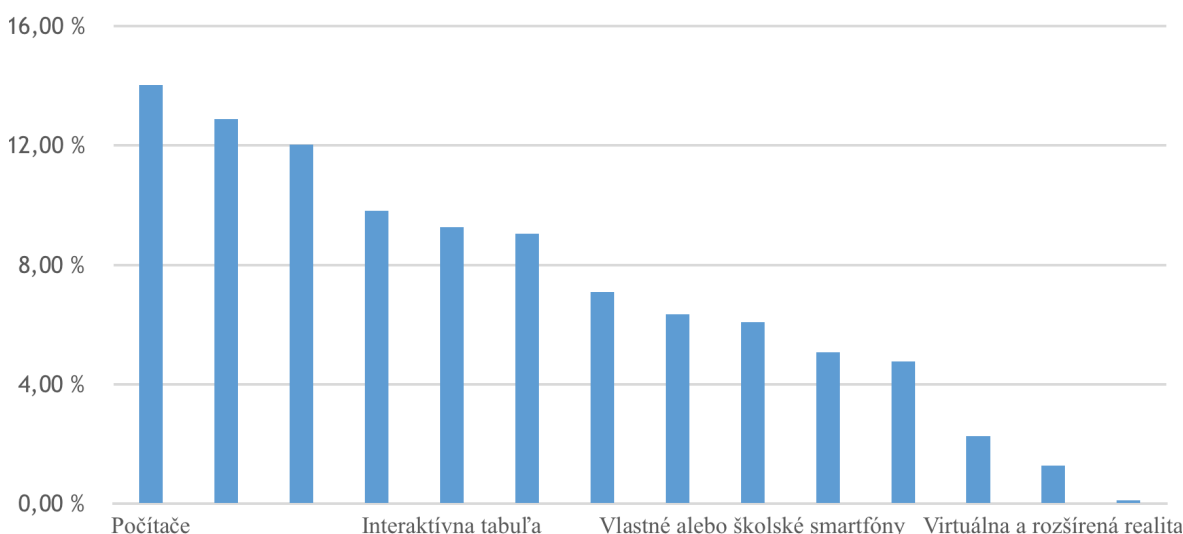
Na základe zrealizovaného prieskumu uvádzame nasledovné výsledky, ktoré potvrdzujú alebo vyvracajú nami stanovené hypotézy.

Obrázok 1 dokumentuje používanie digitálnych technológií pri výučbe na strednej škole. Z výsledkov vidíme, že vo výučbe sa využívajú primárne klasické digitálne technológie (počítač, internet, prezentácie), v menšej miere moderné digitálne technológie (sociálne médiá, virtuálna a rozšírená realita).

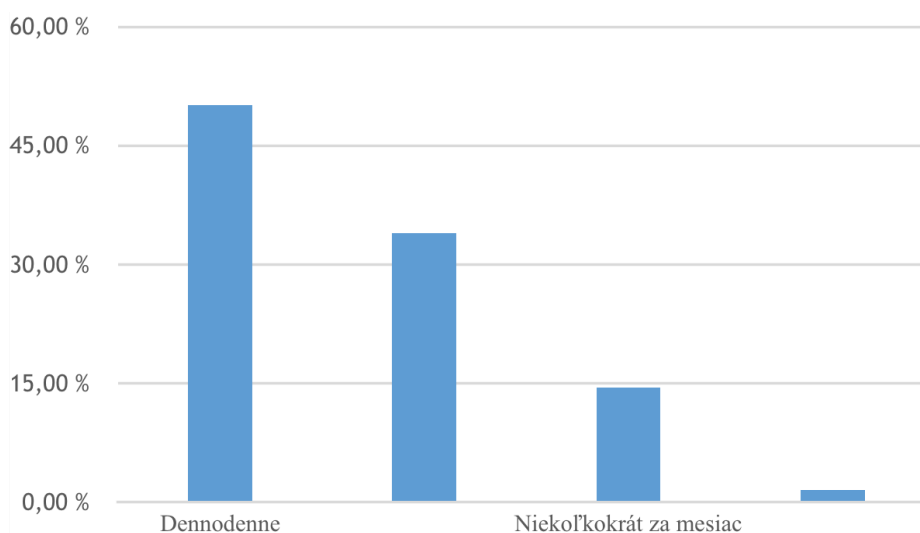
Obrázok 2 ilustruje frekvenciu používania digitálnych technológií na strednej škole na škále dennodenne – niekoľkokrát týždenne – niekoľkokrát za mesiac – nikdy. Z výsledkov vyplýva,

že digitálne technológie sa vo väčšine stredných škôl stali neodmysliteľnou súčasťou edukačného procesu na dennej báze (50,11 % respondentov), resp. týždennej báze (33,92 % respondentov).

Tabuľka I uvádza, aký vplyv na edukačný proces majú digitálne technológie podľa respondentov. Z odpovedí môžeme vyvodit' záver, že vplyv digitálnych technológií na edukačný proces je skôr pozitívny (78 % odpovedí) najmä z dôvodu lepšej dostupnosti informácií, inováciám, flexibilitě, individualizácii a pod. Negatívny vplyv digitálnych technológií na edukačný proces (22 % odpovedí) je spôsobený najmä nedostatočnou prípravou učiteľov, zvyšovaním sociálnych nerovností, ale aj psychologickými dôsledkami (nedostatok koncentrácie, rozptyľovanie).



Obrázok 1: Využívanie digitálnych technológií pri výučbe na strednej škole



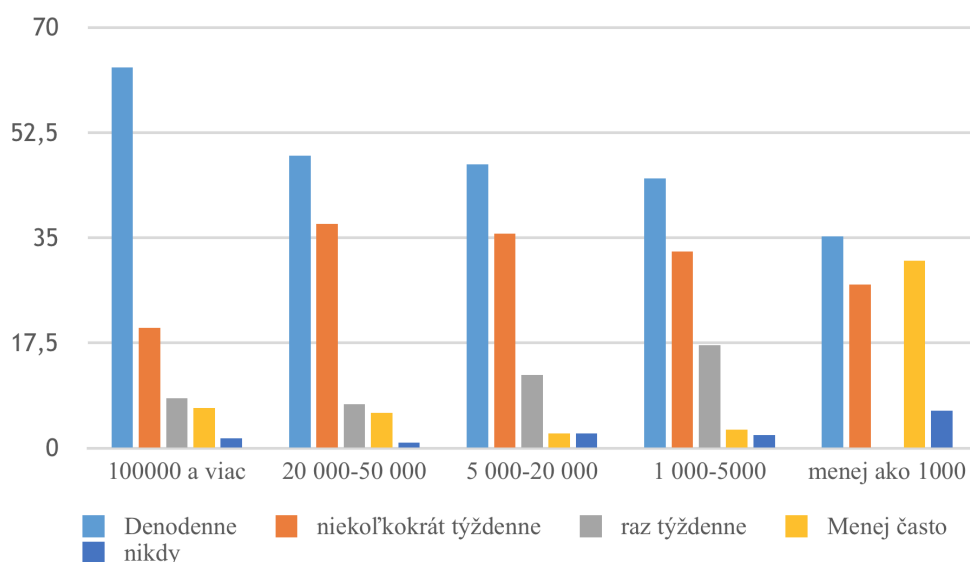
Obrázok 2: Frekvencia používania digitálnych technológií na strednej škole

Tabulka I: Vplyv digitálnych technológií na výučbu na strednej škole

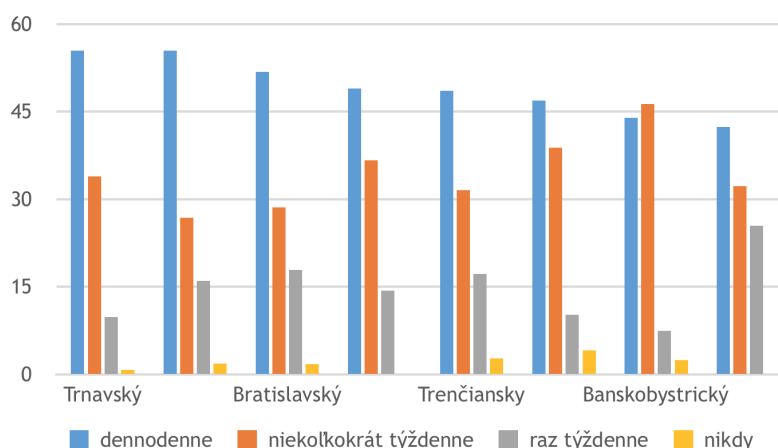
Pozitívny vplyv	
Zlepšenie prístupu k informáciám a zdrojom v reálnom čase.	17,58 %
Interaktívne a zaujímavé vzdelávacie materiály.	12,89 %
Vylepšená komunikácia a spolupráca medzi študentmi a učiteľmi.	12,17 %
Rozvoj digitálnych zručností a technologickej gramotnosti.	11,34 %
Flexibilita a prístupnosť vzdelávania nezávisle od miesta a času.	9,22 %
Možnosť využitia multimediálnych nástrojov a simulácií na lepšie porozumenie učiva.	8,77 %
Personalizácia vzdelávania podľa individuálnych potrieb a tempa učenia.	6,03 %
Negatívny vplyv	
Nedostatok školenia a prípravy učiteľov na efektívne využívanie digitálnych technológií.	5,72 %
Možné rušenie koncentrácie a zvýšené rozptyľovanie.	4,76 %
Možné sociálne nerovnosti medzi študentmi s rôznym prístupom k digitálnym technológiám.	3,60 %
Možné zneužívanie digitálnych nástrojov na nevhodné účely.	2,95 %
Náročnosť na technickú infraštruktúru a dostupnosť digitálnych technológií pre všetkých.	2,54 %
Potenciálne nevhodné obsahy a informácie dostupné na internete.	2,43 %
Ani jedno z uvedených	0,89 %

Obrázok 3 sa zameriava na frekvenciu využívania digitálnych technológií vo vzťahu k veľkosti obce, v ktorej sídli stredná škola. Z výsledkov vyplýva, že čím je obec, v ktorej sídli stredná škola väčšia, tým častejšie sú využívané digitálne technológie pri edukácii, či už denne, alebo niekoľkokrát týždenne.

Obrázok č. 5 sa zameriava na frekvenciu používania digitálnych technológií v závislosti na regióne. Z výsledkov je zrejmé, že z regionálneho hľadiska je frekvencia používania digitálnych technológií v edukácii na takmer rovnakej úrovni (prevažne dennodenne a niekoľkokrát týždenne).



Obrázok 3: Frekvencia využívania digitálnych technológií v závislosti na veľkosti obce, v ktorej sídli stredná škola.



Obrázok 4: Frekvencia využívania digitálnych technológií v závislosti na regióne, v ktorom sídli stredná škola.

5. DISKUSIA

Digitálne technológie predstavujú v súčasnosti dôležitý prvok v edukačnej činnosti učiteľa. Empirický výskum preukázal, že digitálne technológie sa stali prirodzenou a pravidelnou súčasťou edukačného procesu (Obrázok 2).

Pri bližšom skúmaní zameranom na konkrétne typy používaných digitálnych technológií sa potvrdila prvá hypotéza (H1), že v edukácii sa využívajú predovšetkým „klasické“ digitálne technológie (počítače, internet, prezentácie, ...), čo znamená istú stagnáciu v procese digitálnej transformácie. V tomto smere je potrebné zamerať pozornosť nielen na samotné digitálne technológie, ale akcentovať aj aktuálne trendy v digitalizácii (rozšírená a virtuálna realita, umelá inteligencia apod.).

V otázke frekvencie používania digitálnych technológií sme predpokladali, že digitálne technológie sa využívajú minimálne raz týždenne (hypotéza H2). Táto hypotéza sa potvrdila, dokonca skúmaním sme prišli k záveru, že až v 50,11 % stredných škôl sa digitálne technológie využívajú denne.

Vplyv digitálnych technológií na edukačný proces hodnotia žiaci pozitívne, čím sa potvrdila

tretia hypotéza (H3), ktorú podporilo 78 % odpovedí respondentov. Táto skutočnosť podporuje dôležitosť a význam procesu digitálnej transformácie a nutnosť jeho podpory najmä zo strany štátu a manažmentu školy.

Predmetom štvrtej hypotézy (H4) bolo zistenie, či existuje závislosť medzi frekvenciou využívania digitálnych technológií v edukácii a veľkosťou obce, v ktorej sídli stredná škola. Predpokladali sme, že táto závislosť neexistuje. Výsledky výskumu naznačujú, že čím je väčšia obec, v ktorej sídli stredná škola, tým je frekvencia používania digitálnych technológií väčšia. Môže to byť spôsobené tým, že stredné školy vo väčších obciach (mestách) majú viac žiakov a tým aj lepšie technické vybavenie.

Predmetom poslednej hypotézy (H5) bolo skúmanie, či v oblasti digitalizácie existujú výraznejšie regionálne rozdiely, ktoré na Slovensku prevládajú najmä v miere nezamestnanosti, investícií, chudoby a pod. Potvrdil sa predpoklad, že v oblasti frekvencie používania digitálnych technológií v edukácii nie sú výraznejšie regionálne rozdiely vzhľadom k sídlu strednej školy, čo môžeme považovať za pozitívne a za dôkaz toho, že digitálna transformácia prebieha primerane vo všetkých regiónoch Slovenska.

ZÁVER

V príspevku sme sa venovali problematike digitalizácie edukačného procesu na Slovensku a analýze využitia digitálnych technológií na stredných školách na základe výsledkov empirického prieskumu.

Digitalizácia edukačného procesu je komplexným procesom, ktorý možno analyzovať z viacerých uhlov pohľadu. Dôležitú úlohu v ňom zohrávajú práve kľúčoví aktéri, ktorými sú predovšetkým učiteľ a žiak, ako subjekt a objekt edukačného procesu. Úspešnosť digitalizácie vo veľkej miere závisí od kompetenčného profilu učiteľa, teda od zručností, schopností vedomostí a ostatných spôsobilostí, ktoré umožňujú učiteľovi nielen odovzdávať žiakom vedomosti, ale predovšetkým učiť žiakov vyhla-

dávať, zhromažďovať a spracovávať informácie a používať ich kritickým a systematickým spôsobom. Táto úloha nevyhnutne kladie akcent nielen na potrebu ďalšieho profesijného vzdelávania, ale aj na zabezpečenie metodologickej podpory napr. vo forme novozriadenej pozície pedagogického zamestnanca - školského digitálneho koordinátora.

Digitálne technológie sa aj v podmienkach Slovenskej republiky stali bežnou súčasťou edukačného procesu. Učitelia však využívajú predovšetkým „klasické“ digitálne technológie, čo môže byť dôsledkom nielen nedostatočnej vybavenosti škôl, ale aj nedostatkom metodologickej podpory. Ako pozitívum môžeme považovať nielen samotné používanie digitálnych technológií, ale aj jeho frekvenciu na dennej, resp. niekoľkokrát týždennej báze najmä na stredných školách, ktoré sídlia vo väčších obciach (mestách) bez ohľadu na región.

V oblasti digitalizácie je potrebné klásť dôraz predovšetkým na využívanie moderných digitálnych technológií (virtuálna realita, sociálne siete,..), zavedenie motivačného systému pre učiteľov využívajúcich digitálne technológie, rozvoj digitálnej infraštruktúry v školách a podporu systému inovačného a ďalšieho vzdelávania učiteľov.

Príspevok bol spracovaný ako súčasť riešenia projektu KEGA 004-UCM-4/2022 „Podpora zdravia a pohody prostredníctvom inkluzívnej edukácie na terciárnom stupni.“

LITERATÚRA

- Amin J. (2016). Redefining the Role of Teachers in the Digital Era. *International Journal of Indian Psychology*, 3(3), 40–45. <http://dx.doi.org/10.25215/0303.101>
- Fanreza, R. (2018). The Quality of Teachers in Digital Era. *Proceedings of the 5th International Conference on Community Development (AMCA 2018)* [Online], 461–463. <http://dx.doi.org/10.2991/amca-18.2018.128>
- Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie. (2006). Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=HU>
- Prieskum spokojnosti s pozíciou ŠDK v rámci NP edIT. (2022). Dostupné z: <https://www.minedu.sk/data/att/26220.pdf>
- Program informatizácie školstva do roku 2030. (2021). Dostupné z: <https://www.minedu.sk/program-informatizacie-skolstva-do-roku-2030/>
- Punie, Y., (Ed.) (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu* [online]. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://dx.doi.org/10.2760/159770>
- Stratégia digitálnej transformácie Slovenska 2030. (2019) Dostupné z: <https://mirri.gov.sk/wp-content/uploads/2019/06/Strategia-digitalnej-transformacie-Slovenska-2030.pdf>
- Strutynska, O. V. et al. (2020). Digitalization of the educational process for the training of the pre-service teachers. *CTE Workshop Proceedings* [Online], 179–199. <https://doi.org/10.55056/cte.231>
- Students, Computers and Learning: Making the Connection*. (2015). Dostupné z: https://read.oecd-ilibrary.org/education/students-computers-and-learning_9789264239555-en#page1
- Zákon z 10. mája 2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. (2019). Dostupné z: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/138/>

Kontakt

PhDr. David Ivanovič, PhD.: david.ivanovic@ucm.sk

Mgr. Martin Miklis: miklis1@ucm.sk

TOXICKÝ STRES U KLIENTŮ S PORUCHAMI CHOVÁNÍ A EMOCÍ V ÚSTAVNÍ VÝCHOVĚ

Petr Kachlík¹

¹Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky, Poříčí 9/11, 603 00 Brno, Česká republika

Abstrakt

Běžná stresová reakce je účelné opatření směřující k přežití jedince a druhu. Probíhá jako nervové a hormonální přeladění, jež přechodně mění řadu klíčových funkcí organismu. Nadlimitní, často opakovaný či dlouhodobý stres mají však negativní vliv na všechny atributy lidského zdraví a mohou vyústit v závažnou, případně nezvratnou poruchu zdravotního stavu. U jedinců se zvýšenou úrovní skóre v testu ACE (Adverse Childhood Experiences, Nepříznivé zkušenosti v dětství) se vyskytují častější zdravotní problémy (oběhové, metabolické, duševní, imunitní), více inklinují k závislostnímu chování, dosahují horšího vzdělání a nižších pracovních pozic. Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jakou míru stresogenity vykazují klienti s poruchou chování a emocí v ústavní výchově a jak může toxický stres měnit jejich chování a reakce. Dílčí cíle šetření se vztahovaly k nejčastějším důvodům zařazení klientů se zvýšenou stresogenitou do ústavní výchovy a k rozdílům v chování klientů, kteří zažili silný toxický stres, a skupinou bez této zátěže. Hlavní výzkumná otázka byla zaměřena na podíl toxického stresu na ovlivňování a prohlubování poruch chování a emocí u klientů v ústavní výchově. Vedlejší výzkumné otázky byly soustředěny na souvislost rizikového chování závislostního typu a delikventní chování se zvýšenou mírou stresogenity a nejčastější důvody umístění osob se zvýšenou stresogenitou do ústavní výchovy. Design výzkumného šetření byl smíšený. V kvantitativní části bylo využito ACE testu (dotazníku přeloženého z anglického originálu), který obsahoval soubor 10 otázek zaměřených na různé rizikové formy chování. Při hodnocení odpovědí se bodový zisk pohyboval od 0 do 10 bodů, za rizikové byli pokládáni klienti se 3 a více body. Statistické testování rozdílů mezi skupinou klientů s nízkou a vysokou stresovou zátěží bylo provedeno pomocí programového balíku EpiInfo, byl aplikován chí-kvadrát test a Fisherův exaktní test. V rámci kvalitativní části byly sestaveny a analyzovány případové studie klientů. Výzkumný vzorek byl složen z 22 klientů ústavní výchovy – 7 dívek a 15 chlapců ve věku 14–18 let. Nábor participantů byl prováděn v zařízeních v Jihomoravském kraji, která klientům s poruchami chování a emocí umožňují pobyt v rámci ústavní výchovy. Získaná data byla pseudonymizována, po ukončení sběru anonymizována. Zařízení, klienti a jejich zákonní zástupci byli seznámeni s výzkumným projektem prostřednictvím textu informovaného souhlasu. Z výsledků vyplynulo, že ve skupině 22 klientů činil průměr úrovně toxického stresu 3,5 bodu, což je už možno vnímat jako rizikové skóre, které může vést k fyzickým, psychickým a sociálním problémům a může být spojeno se vznikem či prohlubováním poruch chování a emocí. Ve sledovaném souboru 14 klientů dosáhlo skóre 3 a vyššího (vyšší až

vysoká míra stresu), 8 nižšího než 3 (běžná či nízká míra stresu). Mezi klienty se zvýšenou stresogenitou vedly k umístění do ústavní výchovy především zanedbávání péče, záškoláctví a nerespektování autorit. U jedinců s nízkou mírou stresogenity se vyskytovalo především záškoláctví, nerespektování autorit a útěky. Skupina adolescentů se zvýšenou stresogenitou významně častěji inklinovala k závislostnímu chování oproti skupině bez této zátěže. V případě delikventního chování nebyl nalezen významný rozdíl. Ke zlepšení aktuální situace je třeba posílit prevenci rizikových forem chování, rozšířit síť nízkoprahových zařízení pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, zaměřit se na problémové rodiny.

Klíčová slova: ACE test, klient, porucha chování a emocí, prevence, rizikové chování, toxický stres, ústavní výchova, výzkum, zdraví

Abstract

TOXIC STRESS IN CLIENTS WITH BEHAVIORAL AND EMOTIONAL DISORDERS IN INSTITUTIONAL EDUCATION

A common stress response is a purposeful measure aimed at the survival of the individual and the species. It takes place as a nervous and hormonal readjustment, which temporarily changes a number of organism's key functions. However, excessive, often repeated or long-term stress has a negative effect on all attributes of human health and can result in a serious or irreversible health condition. Individuals with an increased level of scores in the ACE test (Adverse Childhood Experiences) have more frequent health problems (circulatory, metabolic, mental, immune), are more prone to addictive behavior, achieve worse education and lower job positions. The main aim of the research was to find out what degree of stressogenicity is shown by clients with behavioral and emotional disorders in institutional education and how toxic stress can change their behavior and reactions. The sub-objectives related to the most common reasons for the inclusion of clients with increased stressogenicity in institutional education and to the differences in the behavior of clients who experienced strong toxic stress and the group without this burden. The main research question was focused on the share of toxic stress in influencing and deepening behavioral and emotional disorders in clients in institutional education. Secondary research questions were focused on the connection between risky behavior of the addictive type and delinquent behavior with an increased level of stressogenicity and the most common reasons for placing people with increased stressogenicity in institutional education. The design of the research investigation was mixed. In the quantitative part, the ACE test was used, which contained a set of 10 questions focused on various risky forms of behavior. When evaluating the answers, the point gain ranged from 0 to 10 points, clients with 3 or more points were considered risky. Statistical testing of differences between the group of clients with low and high stress load was performed using the software package EpiInfo, the chi-square test and Fisher's exact test were applied. In the qualitative part, client case studies were compiled and analyzed. The research sample consisted of 22 institutional education clients – 7 girls and 15 boys aged 14–18. The recruitment of participants was carried out in facilities in the South Moravian Region, which allow clients with behavioral and emotional disorders to stay in institutional education. The obtained data were pseudonymized, after the end of the collection they were anonymized. The facilities, clients and their legal representatives were informed about the research project through the text of the informed consent. The results showed that the average level of toxic stress in the group of 22 clients was 3.5 points, which can already be perceived as a risk score that can lead to physical, psychological and social problems and can be associated with the emergence or worsening of behavioral and emotional disorders. In the observed group, 14 clients achieved a score of 3 and above (high to high level of stress), 8 below 3 (normal or low level of stress). Among clients with increased stressogenicity, mainly neglect of care, truancy and disrespect for authority led to placement in institutional care. In individuals with a low level of stressogenicity, truancy, disrespect for authority and running away were the most common. A group of adolescents with increased stress is significantly more likely to engage in addictive behavior compared to a group

without this burden. No significant difference was found in the case of delinquent behavior. To improve the current situation, it is necessary to strengthen the prevention of risky behavior, expand the network of low-threshold facilities for children from socially disadvantaged backgrounds, and focus on problem families.

Keywords: ACE test, klient, behavioral and emotional disturbance, prevention, risky behavior, toxic stress, institutional care, research, health

ÚVOD

Poruchy chování a emocí (PCHE) jsou v současné době velmi diskutovaným tématem a jsou vnímány jako fenomén, který se vztahuje k obtížně zvladatelným dětem, příp. k dětem, jež rodiče doma nedokáží vychovat (Thompson, 2018).

Přesahují-li projevy dítěte dlouhodobě míru únosnou pro jeho výchovu a vzdělávání v kolektivu vrstevníků v běžné škole, je třeba kontaktovat jeho zákonné zástupce, zapojit do řešení poradenské pracoviště či zařízení, sestavit tým odborníků podle charakteru a tíže problému (Martínek a Kameníčková, 2008; Máteová, 2021; Thompson, 2018). Závažné případy, u nichž je v pozadí dynfunkční či zcela nefunkční rodinné zázemí, různé formy zneužívání, týrání a zanedbávání (syndrom CAN), asociální projevy chování, vyžadují různé dlouhé umístění dítěte do zařízení ústavní výchovy (Vaníčková, 2023). Řada klientů ústavní výchovy byla anamnesticky pozitivní na nadlimitní a chronicky působící stresory, jež u nich iniciovaly či zhoršily již přítomné PCHE (Greenberg, 2016; Svoboda, 2014).

1. CÍLE

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jakou míru stresogenity mají klienti s PCHE v ústavní výchově a jak může toxický stres měnit jejich chování a reakce. Dílčí cíle šetření se vztahovaly k nejčastějším důvodům začlenění těchto osob do ústavní výchovy a k rozdílům v chování klientů, kteří zažili silný toxický stres, a skupinou bez této zátěže.

2. TEORETICKÝ RÁMEC

2.1 Stres

Stresová reakce nám pomáhá přizpůsobit se a přežít v měnících se podmínkách, v nichž se organismus nachází. Jde o komplexní odpověď na různé podněty a její hlavní funkcí je ochrana před nebezpečím. Celková stresová reakce aktivizuje různé tělní soustavy včetně imunitního systému (Greenberg, 2016; Rohleder, 2019).

Stres však nemusí být jen reakcí na negativní a vysloveně život ohrožující podněty. Rozdělujeme jej proto na dva primární typy, a to *distres* (patologický stres) a *eustres* (stres fyziologicky prospěšný). Dlouhodobá expozice organismu patologickému stresu může vyvolat poškození tkání a narušit správnou činnost řady orgánů. Podle délky trvání rozlišujeme *akutní stres*, který je náhlou reakcí na nečekanou a závažnou situaci následovanou vylučováním adrenalinu a kortisolu, poté uklidněním. Naproti tomu je *chronický stres* (dlouhodobá stresová reakce) doprovázený nejen zvýšenou úrovní stresových markerů, ale i změněnou činností některých orgánových soustav (Bryant, 2017; Lee, Kim a Choi, 2015).

Podněty spouštějící stresovou reakci označujeme jako *stresory*. Mohou pocházet z vnějšího nebo vnitřního prostředí, narušují homeostázu organismu a vedou k aktivaci stresové reakce. Jako stresor může někdy paradoxně působit i nedostatek podnětů (senzorická deprivace). Typ stresoru, jeho stupeň a význam určují u individua rozsah stresové reakce, jež je rovněž podmíněna vlivy genetickými, kulturními a výchovnými. Stresory lze podle typu členit na: (1) *fyzikální* (vystavení neadekvátní teplotě, záření, zvuku); (2) *chemické* (metabolické výkyvy, otravy); (3) *biologické* (akutní a chronická onemocnění, mikroorganismy); (4) *narušující kardiiovaskulární a metabolickou homeostázu* (neúměrná aktivita, námaha); (5) *psychologické* (spánková deprivace, emoční stres, pocity beznaděje); (6) *sociální* (domácí násilí, nezaměstnanost, konflikty s okolím); (7) *kulturní* (odlišnost jedince od majority, jiné vnímání společenským norem); a (8) *kombinované* (působení dvou a více zmíněných podnětů současně) (Mravec, 2011).

Stresory a jejich vliv se mohou měnit na základě životní etapy jedince. S osobností člověka jsou spjaty *vnitřní charakteristiky*, zejména genetické predispozice, pohlaví a věk. K *zevním vlivům* řadíme míru sociální podpory, socioekonomickou situaci, vlastnosti životního prostředí. V rámci zvládání stresových situací a jejich správného vyhodnocení hraje též roli *proces učení*, kdy jedinec odpozoruje vzorce chování, jak se lze ze zátěžové situace dostat a reagovat na stresové podněty. Osobnostní charak-

teristiky mohou tento proces ulehčovat či ztěžovat. Každý člověk tedy daný problém může vnímat z jiné perspektivy a jeho organismus může reagovat jinak (Bhargava a Trivedi, 2018; Mravec, 2011).

2.1.1 Zdravotní problémy související se stresem

Stres není pouze nepříjemným pocitem nebo dyskomfortem v určité životní situaci, ale ovlivňuje lidské zdraví v mnoha rovinách, vede k oslabování organismu, k jeho „křehnutí“. Bylo zjištěno, že imunitní systém jedince trpícího chronickým stresem reaguje častěji zánětlivě. Tyto změny však postupem času nemizí a hrozí vznik chronických nebo autoimunitních chorob (Morey a kol., 2015). V populaci existují jedinci, kteří reagují na stresové podněty přehnaně, nedokáží prožívat pocit klidu a pohody. Jsou označovány jako „hot reactors“ (Greenberg, 2016; Morales-Ballejo a kol., 1988). Pod vlivem dlouhodobého stresu pocítují chronickou agresi, příp. silnou úzkost, což vede k chronicky zvýšenému krevnímu tlaku a následně k srdeční příhodě. K dalším příznakům kromě hypertenze a psychické nepohody patří poruchy potravního chování, zažívání a vylučování (Greenberg, 2016).

Nadlimitní či chronický stres vážně narušují zdraví a mají výraznou souvislost s psychosomatikou. Jedná se o úzké propojení a rovnováhu duševní a fyzické stránky organismu. Stav vnitřní pohody je možné označit termínem *vnitřní homeostáza*. Při jejím porušení tělo reaguje varovnými signály, jež by se jedinec měl naučit vnímat, analyzovat a řešit jejich příčinu dříve, než se rozvine hlubší či trvalejší poškození zdraví (Marks, 2022). Podle Greenberga (2016) se stres podílí na tvorbě psychosomatických poruch nebo podporuje jejich rozvoj, příp. prohlubuje příznaky svědčící pro přítomnost těchto potíží.

K nejčastějším psychosomatickým problémům spojeným se stresem se řadí především: (1) *migrény* (silné záchvatovité a pulzující bolesti hlavy provázené nevolností, zvracením, světlo- a zvukoplachostí, změnami nálady); (2) *tenzní bolesti hlavy* (tlak v oblasti šíjové a čelní, napětí ve svalech krku a oblasti ramenní); (3) *alergie* (kvantitativně přemrštěné imunitní reakce); (4) *obezita* (špatná životospráva, záchvatovité přejídání, kompenzace stresu jídlem, ale rovněž jídlo jako stresor v případě vzniku poruch příjmu potravy – anorexie a bulimie); a (5) *posttraumatická stresová porucha* (vliv silného na osobu přímo působícího distresu nebo formování prostředím, v němž se vyskytoval; projevuje se nočními můrami, flashbacky,

úzkostí) (Blakeslee, 2014; Cohen a Sheeringa, 2009; Černý, 2013; Greenberg, 2016; Keller, 2008; Krejssek a Kopecký, 2004; Ošlejšková a Muchová, 2007; Patalay a Hardman, 2019; Sadock, Sadock a Ruiz, 2015; Wood, 2019).

2.1.2 Toxický stres

Stres, který vzniká na základě dlouhodobě zvýšené hormonální hladiny v krvi (chronický stres), je charakterizovaný především zvýšenými koncentracemi adrenalinu a kortisolu a označuje se jako *toxický*. Nervová soustava a především mozek jsou v raném věku velmi plastické. Mozek se přizpůsobuje okolí, přijímá z něj informace, které si dále dotváří a formuje. Podněty spojené s prožíváním negativních emocí a stresu se následně zpracovávají v limbické části mozku. *Limbický systém* se nachází v přední části mozku, je zodpovědný za emoční podněty, tvorbu emocí a chování (Nguyen, 2022; Rosenkranz, Venheim a Padival, 2010).

U dítěte dlouhodobě vystaveného nepříjemným životním situacím dochází ke změnám ve velikosti, tvaru a funkcích *amygdaly*. Jde o součást limbického systému, centrum emocí, párovou strukturu umístěnou ve střední části spánkového laloku zodpovědnou za emocionální paměť i hladinu stresových markerů v krvi. Chronický stres rovněž působí na další součást limbického systému, jíž je *hippocampus*. *Hippocampus* je důležitý při tvorbě spojení, vzniku podmíněných reflexů a mechanismů učení se. Informace z něj se rovněž odesílají do dlouhodobé paměti, jeho další důležitou rolí je spojování vzpomínek s prožitými událostmi a řešení problémů. Hippocampus přímo komunikuje a spolupracuje s amygdalou, která vzpomínky a situace emočně podkresluje, tedy vytváří emoční asociace s lidmi a zážitky (Tomášová a kol., 2012).

Hanson a kol. (2015) zjistili, že toxický stres prožitý v dětství ovlivňuje amygdalu a hippocampus tak, že sledované děti měly později ve svém životě diagnostikovány poruchy chování. Šlo zejména o děti, které zažívaly fyzické či jiné formy násilí, nebo o děti, které pocházely z rodin s nízkou socioekonomickou úrovní, děti ze sociálně vyloučených lokalit. Lze předpokládat, že dítě, které při domácí přípravě do školy zažívá stres, výsměch, psychické či fyzické násilí, je ve třídě pasivní, s nezájmem o učivo, nebo může trpět silným stresem a neklidem při písemném či ústním zkoušení. Není možné vyloučit, že tyto žáky neúspěchy ve škole natolik frustrují či deprimují, že se projevují neadekvátně situací až agresivně vůči vrstevníkům nebo učitelům (Morsy a Rothstein, 2019).

Morsy a Rothstein (2019) uvádějí, že děti z nižších socioekonomických tříd mají větší pravděpodobnost, že zažijí silně stresující a traumatizující situace. Samotný příjem rodiny může u dětí způsobit silné stresové reakce. Děti z afroamerických komunit byly v životě méně úspěšné oproti dětem z majoritního prostředí. Děti zatížené chronickým stresem vykazovaly nižší míru akademického úspěchu, měly častější zdravotní problémy nebo poruchy chování spojené též s jinými psychiatrickými diagnózami jako např. úzkostnou poruchou či depresí oproti majoritní populaci.

Limbický systém ovlivňuje též čelní mozkový lalok a prefrontální kůru, jeho poruchy mají dopad na emocionalitu a správnost rozhodování při reakcích na podněty. Jedinec nedokáže racionálně plánovat a rozvrhovat, může dojít ke změnám v jeho osobnosti. Například dítě, které nezažilo toxický stres, bude chtít při špatném výkonu ve škole vyčinit učitele, ale ví a uvědomuje si, že za takové chování mu hrozí potrestání. Proto své emoce ventiluje jiným nezávadným způsobem – postěžuje si spolužákům, svěří se učiteli s problémem. Dítě, jež toxický stres zažilo, bude na stejnou situaci pravděpodobně reagovat nepřiměřeně, např. slovně a vulgárně napadne učitele, nebo se po něm ožene, poněvadž nedokáže správně zpracovat informace z okolí (Radenbach a kol., 2015).

2.2 Poruchy chování a emocí

Poruchy chování a emocí mají obvykle počátek v dětství a během dospívání. Jsou charakterizovány opakovaným a přetrvávajícím asociálním, agresivním nebo vyzývavým chováním, jež může vážně narušit sociální požadavky úměrné věku. Jedná se tedy o závažnější projevy, než jakými je běžné dětské poštuchování, darebáctví nebo pubertální rebelie, které trvají alespoň 6 měsíců. Příkladem může být nadměrné zapojování jedince do rvaček a tyranizování, krutost vůči osobám a zvířatům, závažné poškozování majetku, žhářství, krádeže, opakované lhaní, záškoláctví a útěky z domova, extrémní výbuchy zlosti a neposlušnost. Poruchy chování mohou být také příznakem řady duševních onemocnění, proto je nezbytné provedení pečlivého vyšetření pacienta (APA, 2013).

Vlastní diagnostika je komplikovaným procesem. U poruch chování je třeba si uvědomit, že normu si vytváří každá společnost či subkultura sama. Co jedna komunita může pokládat za nepřijatelné, jiná naopak hodnotí jako žádoucí chování. Je třeba poukázat i na vliv náboženství, které rovněž určuje společenské normy. Vývoj chování a tvorba vhod-

ných kulturních norem jsou ovlivňovány společností, v níž osobnost žije a formuje se. Pokud se zevní vlivy spojí s vnitřními predispozicemi, je silně pravděpodobné, že vznikne porucha chování (Michaeli a Spiro, 2015).

Kaufman a Landrum (2017) popisují dynamiku vzniku poruch chování dle Bowera, stupně problémů a poruch, jež se od sebe liší intenzitou, reakcí na okolí nebo trváním. Podrobnosti jsou uvedeny v Tabulce I. K základním charakteristikám dětí s poruchami chování patří: (1) neschopnost učit se; (2) neschopnost navazovat uspokojivé sociální vztahy s vrstevníky a učiteli; (3) nepřiměřené chování a emoční reakce v běžných podmínkách; (4) celkový výrazný pocit nespokojenosti nebo deprese; a (5) tendence vyvolávat ve spojení se školními problémy příznaky, jakými jsou bolest a strach.

2.2.1 Agresivita

Každý člověk má v sobě určitou míru agresivity. Jde o vnitřní predispozici k agresi, o přirozený projev, který jedinci pomáhá přežít ve společnosti. Osoby s vysokou mírou agresivity se projevují jako urážlivé, impulzivní, vztahovačné, není s nimi jednoduché komunikovat. Společnost je často nálepkuje jako ohrožující nebo nebezpečné. Jako jednu skupinu příčin zvýšené agresivity lze zmínit *genetické predispozice*, pokud se jedinec chová extrémně agresivně, ale pochází z nepatologického rodinného prostředí a zbytek rodiny se chová normálně. Druhou skupinu tvoří *problémové společenské prostředí*, kdy je velká část rodinných příslušníků zvýšeně agresivních. V těchto případech ale není možno zcela vyloučit i společné genetické faktory (Martínek a Kameníčková, 2008).

V lidském mozku je oblastí kontrolující emoce, agresivitu a projevy frustrace především limbický systém zastoupený amygdalou a hippocampem. Není sice možné přímo dokázat, že poškození těchto struktur může vést ke zvýšené agresi vůči okolí, přesto je zřejmé, že právě limbický systém souvisí se zhoršeným vnímáním okolí a sebe sama. Jedinci s poškozením kůry čelního mozkového laloku reagují impulzivní agresi, jsou náladoví, neklidní, vztahovační a zvýšeně dráždiví. Obecně lze předpokládat, že děti s organickým poškozením mozku mají značné potíže s kontrolou agrese, častěji se u nich vyskytují patologické vzorce chování a v dospívání se mohou zapojovat do násilné trestné činnosti (Ackerman, 2018; Martínek a Kameníčková, 2008; Svoboda, 2014).

Dítě se po narození na rozdíl od mláďat řady jiných živočišných druhů nedokáže o sebe posta-

Tabulka I: Stádia poruch chování a jejich typické projevy

Vývoj poruchy chování	Typické projevy	Životní prostor
1. stádium	Jedinec svým chováním reaguje na problémy každodenního života.	Reakce jedince jsou primární a očekávatelné. Problémy v jeho chování jsou adekvátní věkovým specifikům a prostředí. Dokáže své reakce a emoce ovládat.
2. stádium	Jedinec svým chováním reaguje na krizové životní situace.	Chování dítěte v aktuální situaci je vysvětlitelné: (1) změnou jeho postavení v rodinném systému – např. narozením sourozence; (2) šokem – náhlým úmrtím klíčové osoby, blízké osoby; (3) dlouhodobou zátěží – náhlým znevýhodněním nebo nevyčísitelnou chorobou blízké osoby.
3. stádium	Jedinec se svým chováním vymyká očekáváním. Neadekvátně se přizpůsobuje změněným podmínkám.	Problémy tohoto dítěte bývají často posilovány zevními faktory – změnou školy, stěhováním, střídáním učitelů.
4. stádium	U jedince se jedná o zafixované a opakované nežádoucí chování.	Dítě již vnímá negativní obraz sebe sama jako neměnný. Společně se zajištěním dobré školní docházky je možné dosáhnout pozitivních změn v jeho chování.
5. stádium	Zafixované a opakované nevhodné chování. Vzhledem k výrazným projevům je potřebná segregace, intenzivní intervence a rehabilitace.	Dítě již není možné vzdělávat v běžném školním prostředí. Jeho chování a intenzita problémů vyžadují vyčlenění z běžného prostředí a komplexní působení.

Zdroj: Kaufman a Landrum, 2017

rat, jeho potřeby musí sytit pečující osoba. Proto je optimální, když mezi dítětem a jí vznikne pevná a trvalá vazba nezbytná pro harmonický psychosociální vývoj osobnosti. Pokud děti vyrůstají v prostředí, kde jim hrozí nebezpečí, mohou se ve škole projevat jako nejisté, často agresivně reagující bez vážného důvodu, snažící se na sebe za každou cenu upozornit. Mají velké potíže se soustředit a zklidnit (Ackerman, 2018; Martínek a Kameníčková, 2008).

2.2.2 Agrese

Agrese je *vnějším projevem agresivity* namířeným vůči předmětům, jiným osobám, zvířatům nebo sobě samému. Rozeznáváme několik *typů agresorů*: (1) *hrubý, fyzický* – má fyzickou převahu nad obětí, často jde o dítě se sníženým sociálním citěním a intelektem v mezích mírné subnormy či pod ní, doma bývá necitlivým a tvrdým způsobem trestané, ponižované, znevažované; (2) *jemný, kultivovaný* – dítě se k dospělým lidem chová velmi slušně, je vždy ochotné pomoci, zastává v hierarchii třídy vysokou pozici, bez dozoru učitele začne tvrdě šikanovat, ale zprostředkovaně, za pomoci „spolužáků-vykonavatelů“, při odhalení zapírá, v jeho rodině

panuje neustálý dohled a tvrdá „kasárenská“ výchova; (3) *srandista* – s minimem zodpovědnosti a snahou o maximální ulehčení života, ubližování druhým je pro něj hrou, legrací, takto se i brání v případě odhalení, často pochází z volnomyšlenkářské rodiny s nejasnými výchovnými hranicemi, rodiče školu nevnímají jako partnera, ale jako nepřítele; (4) *spouštějící ekonomickou šikanu* – většinou dítě z materiálně nadstandardně situované rodiny, která „kastuje“ ostatní dle velikosti jejich majetku a považuje jej za výlučnou míru úspěchu (Martínek a Kameníčková, 2008; Svoboda, 2014).

Agrese namířená *vůči neživým předmětům* je jednou z nejrychlejších cest k uvolnění nepříjemných emočních reakcí. Lze sem zařadit ničení cizích věcí, vandalismus apod. Strůjci jsou často jedinci s nižším sebevědomím, kteří se neumějí mezi ostatními prosadit jiným a pozitivnějším způsobem. Ve školských zařízeních nebo v zařízeních náhradní rodinné péče se můžeme setkat s chovem nenáročných zvířat, např. drobných hlodavců, akvariálních rybiček a hmyzu. Agrese namířená *vůči zvířatům* (hrubé tahání za vodítko, škrcení, kopání, bití) je společensky neakceptovatelným chováním, jež zvířeti působí bolest, utrpení nebo distres, příp. úmrtí. Jde o vážné antisociální

chování, jehož nositeli je problémová mládež nebo děti z dysfunkčních rodin. Přibližně pětina dětí vyrůstajících v patologickém prostředí má zkušenost s ubližováním zvířatům. Tyto osoby se staly oběťmi fyzického či sexuálního zneužívání, svědky násilí vůči jednomu z rodičů, týrání zvířat rodiči nebo vrstevníky, šikanování, příp. samy šikanovaly. Vybíjení zlosti na slabším tvorovi může přejít v *ubližování slabším jedincům* ve společnosti, např. nejslabším spolužákům, seniorům, osobám s postižením, malým dětem. Lidé, kteří v dětství získali zkušenost s týráním zvířat, inklinují k tzv. *anetickému syndromu*, tzn. že nejsou schopni navazovat normální citové vztahy, nemají dostatek empatie a soucitu, jsou bezohlední a emočně ploší (Ascione, 1993; Martínek a Kameníčková, 2008).

V případě *autoagrese* jde o vybití agresivity vůči vlastní osobě, které může vést až k *sebevražednému* pokusu či dokonané sebevraždě. Ve školním prostředí se setkáváme zejména se *sebeпоškozováním*, které má charakter: (1) *stereotypní autoagrese* – bez vazby na prostředí, neustále se opakující, většinou biologicky podmíněné, časté u dětí se sníženým intelektem; (2) *automutilace* – většinou izolovaných případů s vazbou na duševní poruchy typu mozkového poškození, intoxikace, zánětu, jednání pod vlivem bludů a halucinací; (3) *kompulzivní autoagrese* – viditelné zejména při zvýšené psychické zátěži; a (4) *impulzivní autoagrese* – záměrného poškozování organismu či jeho části bez vědomé sebevražedné motivace, způsobená bolest je ventilem sloužícím k uvolnění silného a nahromaděného psychického napětí (Martínek a Kameníčková, 2008).

2.2.3 Impulzivita

S agresí je úzce spojená *impulzivita a impulzivní chování*. Jde o sklon jednat náhle ze silného vnitřního popudu, bez adekvátního důvodu, jasného cíle a účelu, často neklidně, zlostně, podrážděně až agresivně. Impulzivita je jedním ze základních projevů *ADHD* (Attention Deficit and Hyperactivity Disorders), poruch pozornosti spojených s hyperaktivitou. Mnoho dětí či dospělých s diagnostikovaným syndromem *ADHD* jedná bezhlavě, bez nějakého racionálního důvodu, jak to v dané situaci cítí nejlépe. Podobné rysy můžeme nalézt i u osob s poruchami chování bez přidruženého syndromu *ADHD* (Bernedo a kol., 2014; Swann, 2009; Thompson a Stepney, 2017).

Korelací mezi zvýšenou impulzivitou a užíváním návykových látek, příp. behaviorálními závislostmi se zabývala řada studií. Bylo zjištěno, že když byl jedinec během svého života často nucen čelit zátě-

žovým situacím vyvolávajícím stresové reakce, více inklinoval ke zvýšené impulzivitě, která mohla vést k nějaké formě závislostního chování (na substancích, ale i činnostech) sloužící k uspokojení nepříjemného emočního stavu (McMullin a kol., 2021). V případě návykových látek se nemuselo jednat pouze o alkohol, ale i o jiné drogy. Zvýšená impulzivita zvyšovala pravděpodobnost vzniku a rozvoje závislosti na tabákových výrobcích (Lee, Hoppenbrouwers a Franken, 2019).

3. METODOLOGIE

Výzkumné šetření bylo realizováno formou *smíšeného designu*. V kvantitativní části studie bylo využito techniky *dotazníku*, jež umožňuje hromadně a rychle zjistit potřebné informace (Gavora a kol., 2010). Originál dotazníku pochází z anglofonního prostředí a nazývá se *ACE test* (Adverse Childhood Experiences), v překladu Nepříznivé zkušenosti v dětství. Jde o soubor 10 položek, které jsou zaměřeny na různé formy zneužívání/násilí (otázky 1–3), zanedbávání (otázky 4–5) a dysfunkčnosti rodiny (otázky 6–10), jež respondenti zažili během svého dětského věku. Za každou kladnou odpověď se započítává 1 bod. O vlivu toxického stresu je možné uvažovat v případě získání 3 a více bodů (CDC, 2021; Center, 2019; Petkaničová, 2023; Starcheski, 2015). *Kvalitativní část* studie byla reprezentována sestavením *případových studií* a jejich analýzou. Soustředili jsme se na hlubší pochopení významných životních momentů participantů a jejich vzájemné souvislosti (Pružínský, Mihalčová a Jeleňová, 2011). Statistická analýza dat kvantitativní povahy byla provedena pomocí softwarového balíku EpiInfo 6.02 en s využitím metody ANOVA, chí-kvadrát testu a Fisherova exaktního testu (Dean a kol., 1994).

Nábor participantů probíhal především v regionu jižní Moravy. Prostřednictvím e-mailu a telefonicky byla oslovena zařízení ústavní výchovy, po získání předběžného souhlasu vedení zařízení k realizaci šetření byli vybráni participanté s poruchami chování a emocí. Aby byla dodržena pravidla výzkumné etiky, bylo třeba zajistit informovaný souhlas zákonných zástupců, v případě nemožnosti od vedení zařízení, poněvadž šlo o nezletilé osoby. Participanté byli srozumitelně seznámeni s účely a průběhem šetření a mohli svou účast v něm kdykoli odvolat. Každé osobě byl přidělen specifický kód, pod nímž byly shromažďovány sebrané údaje (pseudonymizace), které byly bezpečně uloženy v zaheslované složce v počítači s autentizovaným přístupem. Po skončení analýzy byla data anonymizována a převodní

tabulka smazána. Výzkumný vzorek byl zastoupen 7 dívkami a 15 chlapci ve věku mezi 14–18 lety s poruchami chování a emocí umístěnými do ústavního diagnostického zařízení na základě zákona 109/2002 Sb. (Zákon, 2002).

Hlavní výzkumná otázka byla zaměřena na podíl toxického stresu při prohlubování PCHE a ovlivňování chování klientů v ústavní výchově. Prostřednictvím první vedlejší výzkumné otázky jsme se dotazovali, zda existuje vyšší riziko závislostního chování u dětí se zvýšenou stresogenitou, prostřednictvím druhé, zda se u téže skupiny vyskytuje vyšší riziko kriminality či delikvence, a třetí, jaké jsou nejčastější důvody umístění dětí se zvýšenou stresogenitou do ústavní výchovy.

4. VÝSLEDKY

Při hodnocení skóre dosaženého v ACE testu (ACE skóre, Tabulka II) jsme zjistili, že jeho průměrná hodnota v celém souboru dosahuje 3,55 bodu se směrodatnou odchylkou 2,10. Soubor jsme rozdělili na participanty s kratší dobou pobytu (K1–K10) v ústavním zařízení (do 4 měsíců), u nichž ACE skóre dosahovalo 2,80 bodu se směrodatnou odchylkou 1,48, a participanty (D1–D12) s delší dobou pobytu (4 měsíce a více), u nichž hodnota ACE skóre činila 4,17 bodu se směrodatnou odchylkou 2,48. Při testování rozdílů v ACE skóre mezi oběma skupinami nebyl nalezen statisticky významný rozdíl (ANOVA, $p=0,14$).

Při hledání dopovědi na první vedlejší výzkumnou otázku jsme zjišťovali, kteří z participantů a s jakou frekvencí se setkali s návykovými látkami a činnostmi, jež mohou vést k závislosti, příp. zda již u nich byla závislost diagnostikována. Z Tabulky III vyplývá, že tento znak je častěji pozitivní u skupiny s ACE skóre 3 a vyšším. Mezi skupinou s hodnotou ACE skóre nižší než 3 a skupinou s hodnotou ACE skóre 3 a vyšší byl i přes malý počet osob nalezen statisticky významný rozdíl na hladině 5 % ($\chi^2=6,60$, $p=0,0101$). Jedinci ve vzorku, kteří byli exponováni toxickému stresu, častěji a intenzivněji inklinují k problémům typu návykového chování a riskování. Nejčastěji jsou konzumovány různé formy tabáku (cigarety, žvýkáci a šňupací tabák), následují alkoholické nápoje, konopné drogy, stimulanty, závislost na jídle, hazardní hraní na automatech.

Druhá vedlejší výzkumná otázka se týkala hledání rozdílů mezi skupinou s nižším a vyšším ACE skóre v oblasti pravděpodobnosti výskytu vybraných forem asociálního chování. Řada jedinců pobývajících v ústavní výchově se již setkala s trestnou činností jednak jako aktéři, jednak jako pasivní přihlížejíci, což se dle Tabulky 3 odrazilo v četnosti positivity výskytu těchto negativních vzorců chování (agresivita, krádeže). Při analýze však mezi skupinami v tomto znaku nebyl zaznamenán statisticky významný rozdíl, i když je v řadě případů v tabulce naznačen ($\chi^2=2,93$, $p=0,0868$) a větší rozsah vzorku by napomohl jeho vizualizaci.

Tabulka II: Skóre dosažené v ACE testu a délka pobytu participantů

Participant (D – s dlouhodobým pobytem, K – s krátkodobým pobytem)	Hodnota ACE skóre při krátkodobém pobytu (do 4 měsíců)	Hodnota ACE skóre při dlouhodobém pobytu (4 měsíce a více)
K1/D1	4	8
K2/D2	3	5
K3/D3	3	4
K4/D4	1	8
K5/D5	4	1
K6/D6	5	4
K7/D7	1	6
K8/D8	2	2
K9/D9	1	1
K10/D10	4	3
D11	-	6
D12	-	2

Tabulka III: Vyjádření zastoupení sledovaných znaků dle míry stresogenity v souboru (hodnoty ACE skóre)

Sledovaný znak (+ značí u osoby pozitivitu)	ACE skóre nižší než 3 (n=8)	ACE skóre 3 a vyšší (n=14)
Dysfunkční rodina	+++++	+++++
Riziko závislosti	++	+++++
Agresivita, problém s autoritami	+++++	+++++
Depresivita, emoční deprivace	+	++++
Zanedbání péče	+++	+++++
Útěky, lhaní, potulka, krádeže	++	+++++
Vyhrožování, vulgarismy	+	+++
Sebepoškozování, oběť šikany, CAN	+++	+++++
Záškoláctví	+++++	+++++
Závadová vrstevnická skupina	++	+++

Tabulka IV: Vyjádření zastoupení sledovaných znaků dle délky pobytu v ústavním zařízení

Sledovaný znak (+ značí u osoby pozitivitu)	Pobyt trvající mén jak 4 měsíce (n=10)	Pobyt trvající 4 měsíce a déle (n=12)
Dysfunkční rodina	+++++	+++++
Riziko závislosti	++++	+++++
Agresivita, problém s autoritami	+++++	+++++
Depresivita, emoční deprivace	+	++++
Zanedbání péče	+++++	+++++
Útěky, lhaní, potulka, krádeže	++++	+++++
Vyhrožování, vulgarismy	++	+++
Sebepoškozování, oběť šikany, CAN	+++	+++++
Záškoláctví	+++++	+++++
Závadová vrstevnická skupina	++	+++

Pomocí třetí vedlejší výzkumné otázky jsme zjišťovali, jaké jsou nejčastější důvody vedoucí k umístění dětí do ústavní výchovy, viz Tabulka III. U dětí se zvýšenou úrovní toxického stresu a vyšším ACE skóre se jednalo především o agresivitu, nerespektování autorit, zanedbání péče, rizikové závislostní chování, záškoláctví a útěky z domova. U dětí s nižší úrovní ACE skóre byly vedoucími důvody nerespektování autorit a agresivita, následovalo záškoláctví a útěky. U skupiny s vyšší úrovní ACE skóre jasně převažovalo dysfunkční rodinné prostředí.

Jiné třídění získaných dat je uvedeno v Tabulce IV, a to podle délky pobytu participantů v ústavním zařízení. Zřejmě pozitivita některých znaků (dysfunkčnost rodiny, riziko závislosti, agresivita, problémy s autoritami, emoční poruchy, zanedbání péče, účelové vzorce chování, dítě jako oběť a záškoláctví) patrná z Tabulky 3 je redukována. U skupiny s delším pobytem převažuje vyšší četnost zejména u dysfunkce rodiny, agresivity, problémů s autoritami a záškoláctví.

Ze zjištěných poznatků vyplývá, že toxický stres je jedním z klíčových faktorů při setkání s návy-

kovými látkami nebo chováním. Rovněž narušené či nefunkční rodinné prostředí a zanedbání péče mohou vést k výskytu či prohloubení poruch chování a emocí. Při vyšší úrovni ACE skóre se ve sledovaném vzorku častěji vyskytovaly psychické poruchy, děti se stávaly oběťmi šikany či týrání, zneužívání a zanedbávání v rámci syndromu CAN, ev. byly samy strůjci šikany vůči vrstevníkům.

5. DISKUZE

Při hodnocení úrovně stresové zátěže pomocí ACE testu bylo diskutováno, zda je možné uvažovat o toxickém stresu při pozitivitě alespoň 3 nebo 4 odpovědí z 10. Z dlouhodobých studií vyplynulo, že pozitivitu alespoň 3 odpovědí je u respondenta již možno vyhodnotit jako toxický stres (Center, 2019; Starecheski, 2015). Jedinci se skóre 3 a vyšším mají statisticky vyšší pravděpodobnost, že se u nich objeví poruchy zdraví, a to jak fyzického, tak psychického charakteru. Podle současného stavu poznání lze tvrdit, že i psychické poruchy mohou hrát významnou roli při PCHE (CDC, 2021; Stop, 2022). Na vyšší míře stresogenity se též odrazila pandemie onemocnění Covid-19 (OECD, 2021).

Vaníčková (2023) upozorňuje, že jedním z podstatných důvodů, proč k nejčastějším problémům u dětí a mládeže se zvýšenou úrovní toxického stresu patří nerespektování autorit, je zanedbávání péče. Při něm dochází nejen k nerespektování základních potřeb dítěte, ale rovněž k poškození jeho vývoje, ohrožení zdraví a někdy i života. Zanedbávání může být zároveň doprovázeno týráním nebo zneužíváním, ale oproti nim je nejméně viditelné.

Mnoho dětí se zvýšenou stresogenitou experimentuje s návykovými látkami či chováním, jež mohou vést k závislosti, pokud již u nich není rozvinutá. Podle amerického The Lakehouse Recovery Center zaměřeného na rekonvalescenci při drogové nebo jiné závislosti jsou závislost, ale i experimentování mnohdy přímo spojovány s PCHE – mezi nejčastější patří agrese, lži, manipulace a emoční problémy (The Lakehouse, 2019).

Realizovaný výzkum je limitován především malým rozsahem vzorku a nenáhodností jeho výběru. Poněvadž jde o šetření ve velmi specifickém populačním segmentu, není snadné do zařízení ústavní výchovy proniknout a získat osoby ochotné ke spolupráci. Navíc jsou participanti nezletilí, takže je nezbytně nutné v rámci výzkumné etiky dodržovat platné normy k ochraně osobních dalších dat a směrnici GDPR, tzn. respondenty srozumitelně seznámit s cíli a průběhem studie a získat informovaný souhlas jejich zákonných

zástupců, příp. vedení ústavního zařízení. Rozsáhlejší vzorek by mohl být osloven pomocí multicentrické studie v obdobně profilovaných zařízeních se zařazením klientů s diagnostikovanou PCHE pobývajících v ústavní výchově v celé republice či alespoň v několika krajích. Získaná data by dovolovala ověřit některé trendy, jež jsou v aktuálním malém vzorku pouze naznačené (např. souvislost vyšší úrovně stresogenity a výskytu asociálního chování).

K pedagogickým doporučením mírnícím nepříznivou situaci u dětí s PCHE patří zlepšení povědomí o rizikových vzorcích chování na základních a středních školách. Programy primární prevence probíhají v různých výchovně-vzdělávacích institucích. Jde o nástroje, resp. strategické plány k dosažení stanovených cílů pomocí preventivních aktivit v jasně vymezené cílové skupině, kdy jsou dána konkrétní témata, harmonogram a úkoly. S preventivním působením je třeba začít již od útlého věku a podchytit především mládež ze skupin ohrožených nepříznivou sociální situací. Nezbytná je práce s rodinami a širším okolím klientů, pozitivní motivace k žádoucím formám chování, zažití úspěchu a přiměřené formy odměňování (Máteová, 2021; Společnost, 2023).

Velmi užitečná a potřebná jsou nízkoprahová zařízení, jež dovolují návštěvu dětí a mládeže s PCHE a dalšími potížemi bez vysokých selekčních mantinelů. Tato centra začala v ČR fungovat od konce 90. let 20. stol., v současnosti je jich zřízeno více než 250. Schéma, jak by nízkoprahová centra měla pracovat, je uvedeno v projektu *Vize NZDM 2030*. Jeho součástí je časnější a aktivnější zapojení zařízení OSPOD do řešení problémů dětí, mladistvých a jejich rodin, mezioborový tým sestavený podle potřeb klienta, vzájemná spolupráce (vedení zařízení, pedagog, speciální pedagog, psycholog, metodik prevence, výchovný poradce, pediatr, psychiatr, adiktolog, kriminalista, právník, sociální pracovník, ...) a snaha o proinkluzivní přístup. Nízkoprahové centrum může svým klientům nabídnout depistáž, monitoring, terénní a kontaktní práci, navázání vztahu, důvěru, respekt, dostupnost. Jeho aktivisté se pohybují v komunitách, kde se vyskytují cílové skupiny, realizují situační intervenci, sociálně terapeutickou činnost, kariérní poradenství nebo preventivní programy (Česká, 2023).

Jednu z neúčinnějších činností představuje *depistáž*, tedy cílené vyhledávání dětí v rizikových skupinách, jež však mj. záleží na úrovni vzdělání jedinců v pomáhajících profesích (sociálních pracovníků, speciálních a sociálních pedagogů) a též na výchovně-vzdělávacích institucích (Česká, 2023; Společnost, 2023).

ZÁVĚR

Z realizovaného výzkumného šetření vyplynulo, že ve sledovaném vzorku byla zaznamenána vyšší skóre v ACE testu, tedy vyšší úroveň toxického stresu, která je již vnímána vůči zdravotnímu stavu jedince jako riziková, ovlivňuje jeho vývoj a následnou adaptaci na prostředí a zátěžové životní situace. S ní spojený negativní zásah do fyzické, psychické a sociální složky zdraví je uznáván jako příčinný faktor generující či prohlubující poruchy chování a emocí.

K nejčastějším důvodům umístění klientů do ústavní výchovy patřilo zanedbání péče, nerespektování autorit, záškoláctví a útěky. Zanedbání péče se ukázalo jako vedoucí důvod u jedinců s vyšší úrovní toxického stresu. Děti se zvýšenou mírou stresogenity významně více inklinují k experimentům s návykovými látkami a chováním, mají vyšší riziko závislosti oproti skupině s nižší stresovou zátěží. S tím souvisí vznik a prohlubování potíží v sociální adaptaci, chování a emocích. Nepotvrdila se však hypotéza, že podobný vztah existuje mezi těmito skupinami v oblasti výskytu asociálních forem chování, jakými jsou delikvence a krádeže.

Ke zlepšení současné situace v oblasti poruch chování a emocí u dětí a mládeže se zvýšenou mírou stresogenity je vhodné posílení depistáže, monitoringu, prevence a řešení sociálně nežádoucích jevů prostřednictvím nízkoprahových zařízení, jež se zabývají především populačními skupinami pocházejícími z nepříznivého sociálního prostředí. Jde zejména o dysfunkční či afunkční rodinné zázemí, komunity, v nichž se vyskytuje chudoba, zneužívání návykových látek, sy. CAN a další rizikové vzorce chování, jež se negativně odrážejí na zdraví a chování dětí.

LITERATURA

- Ackerman, C. E., MA. (2018). *What is Attachment Theory? Bowlby's 4 Stages Explained*. Dostupné z: <https://positivepsychology.com/attachment-theory/>
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 5th Ed. Washington: American Psychiatric Press.
- Ascione, F.R. (1993). Children Who Are Cruel to Animals: A Review of Research and Implications for Developmental Psychopathology. *Anthrozoos*, 6(4), 226–247.
- Bernedo, I. M., et al. (2014). Foster children's Behavior Problems and Impulsivity in the Family and School Context. *Children and Youth Services Review*, 42, 43–49. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2014.03.022>
- Bhargava, D., & Trivedi, H. (2018). A Study of Causes of Stress and Stress Management Among Youth. *IRA-International Journal of Management & Social Sciences*, 11(3), 108–117. <https://doi.org/10.21013/jmss.v11.n3.p1>
- Blakeslee, J.A. (2014). *Childhood Obesity. A TOPSS Problem-Focused Unit*. Dostupné z: <https://www.apa.org/ed/precollege/topss/lessons/childhood-obesity.pdf>
- Bryant, R.A. (2017). Acute Stress Disorder. *Current Opinion in Psychology*, 14, 127–131. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.01.005>
- Center on the Developing Child at Harvard University. (2019). *Take the ACE Quiz – And Learn What It Does and Doesn't Mean*. Dostupné z: <https://developingchild.harvard.edu/media-coverage/take-the-ace-quiz-and-learn-what-it-does-and-doesnt-mean/>
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2021). *Preventing Adverse Childhood Experiences*. Dostupné z: <https://www.cdc.gov/vitalsigns/aces/index.html>
- Cohen, J. A., & Scheeringa, M.S. (2009). Post-traumatic Stress Disorder Diagnosis in Children: Challenges and Promises. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 11(1), 91–99. <https://doi.org/10.31887/dcns.2009.11.1/jacohen>
- Černý, M. (2013). *Bolesti hlavy v dětském věku (od cervikalgií k migréně)*. Dostupné z: <http://www.edukafarm.cz/>. http://www.edukafarm.cz/data/soubory/casopisy/21/49-bolest_hlavy.pdf
- Česká asociace streetwork, z.s. (2023) *Vize NZDM 2030*. Dostupné z: <https://www.streetwork.cz/stranka/3281/vize-nzdm-2030>
- Dean, A.G., et al. (1994). *The Epi Info Manual: Version 6.02. A Word Processing, Database and Statistics System for Public Health on IBM-compatible Microcomputers*. London: Brixton Books.
- Gavora, P., et al. (2010) *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. Dostupné z: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>
- Greenberg, J. (2016). *Comprehensive Stress Management*. 15th Ed. New York: McGraw-Hill Education.

- Hanson, J.L., *et al.* (2015). Behavioral Problems After Early Life Stress: Contributions of the Hippocampus and Amygdala. *Biological Psychiatry*, 77(4), 314–323. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2014.04.020>
- Kauffman, J.M., & Landrum, T.J. (2017). *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth*. 9th Ed. Boston: Pearson/Merrill.
- Keller, O. (2008). Tenzní bolesti hlavy. *Interní medicína*, 10(11), 520–521. Dostupné z: <https://www.internimedica.cz/pdfs/int/2008/11/08.pdf>
- Krejsek, J., & Kopecký, O. (2004). *Klinická imunologie*. Hradec Králové: NUCLEUS HK.
- Lee, D.W., Kim, E.J., & Choi, M.H. (2015). Technical and Clinical Aspects of Cortisol as a Biochemical Marker of Chronic Stress. *Journal of Biochemistry and Molecular Biology*, 48(4), 209–216. <https://doi.org/10.5483/bmbrep.2015.48.4.275>
- Lee, R.S., Hoppenbrouwers, S.S., & Franken, I.H. (2019). A Systematic Meta-Review of Impulsivity and Compulsivity in Addictive Behaviors. *Neuropsychology Review*, 29(1), 14–26. <https://doi.org/10.1007/s11065-019-09402-x>
- Marks, D. I. (2022). Psychological Homeostasis and Protective Behaviours in the COVID-19 Pandemic. *Journal of Health Psychology*, 27(6), 1275–1287. <https://doi.org/10.1177/13591053221084858>
- Martínek, Z., & Kameníčková, P. (2008). *Agrese a agresivita u dětí a mládeže*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání.
- Máteová, L. (2021). *Preventívne programy využívané v ZŠ*. Dostupné z: <https://www.portalskolskejpsychologie.sk/preventivne-programy-vyuzivane-v-zs/>
- McMullin, S.D., *et al.* (2021). Cumulative Lifetime Stress Exposure Predicts Greater Impulsivity and Addictive Behaviors. *Journal of Health Psychology*, 26(14), 2921–2936. <https://doi.org/10.1177/1359105320937055>
- Michaeli, M., & Spiro, D. (2015). Norm Conformity Across Societies. *Journal of Public Economics*, 132, 51–65. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2015.09.003>
- Morales-Ballejo, H., *et al.* (1988). Psychophysiologic Stress Testing as a Predictor of Mean Daily Blood Pressure. *American Heart Journal*, 116(2), 673–681. [https://doi.org/10.1016/0002-8703\(88\)90568-6](https://doi.org/10.1016/0002-8703(88)90568-6)
- Morey, J.N., *et al.* (2015). Current Directions in Stress and Human Immune Function. *Current Opinion in Psychology*, 5, 13–17. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.03.007>
- Morsy, L., & Rothstein, R. (2019). Toxic Stress and Children's Outcomes: African American Children Growing up Poor are at Greater Risk of Disrupted Physiological Functioning and Depressed Academic Achievement. Washington: Economic Policy Institute. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED598149.pdf>
- Mravec, B. (2011). *Stres a adaptácia*. Bratislava: SAP.
- Nguyen, J. (2022). *What Is Toxic Stress?* Dostupné z: <https://www.verywellmind.com/toxic-stress-signs-symptoms-effects-stress-relief-tips-6504391>
- OECD (2021). *COVID-19 and Well-being: Life in the Pandemic*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1e1ecb53-en>
- Ošlejšková, H., & Muchová, M. (2007). Migréna v dětském věku. *Neurologia pre prax*, 3, 161–164. Dostupné z: <https://www.solen.sk/storage/file/article/6ba6f27e3587e18d82673a7246875150.pdf>
- Patalay, P., & Hardman, C. A. (2019). Comorbidity, Codevelopment, and Temporal Associations Between Body Mass Index and Internalizing Symptoms From Early Childhood to Adolescence. *JAMA Psychiatry*, 76(7), 721–729. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2019.0169>
- Petkaničová, A. (2023). *Stresogenita u jedincov s poruchami správania v ústavnej starostlivosti* (Bakalárska práca). Brno: Masarykova univerzita.
- Pružínský, M., Mihalčová, B., & Jeleňová, I. (2011). Veda, výskum, vedecké metódy a ich aplikácia. In Exnarová, A., & Pavlíček, A. (Eds.), *Systémové prístupy 11. Systémové myšlení jako změna paradigmatu* (88–97). Praha: Vysoká škola ekonomická v Praze.
- Radenbach, C., *et al.* (2015). The Interaction of Acute and Chronic Stress Impairs Model-based Behavioral Control. *Psychoneuroendocrinology*, 53, 268–280. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2014.12.017>
- Rohleder, N. (2019). Stress and Inflammation – The need to Address the Gap in the Transition between Acute and Chronic Stress Effects. *Psychoneuroendocrinology*, 105, 164–171. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2019.02.021>
- Rosenkranz, J.A., Venheim, E.R., & Padival, M. (2010). Chronic Stress Causes Amygdala Hyperexcitability in Rodents. *Biological Psychiatry*, 67(12), 1128–1136. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2010.02.008>
- Sadock, B.J., Sadock, V.A., & Ruiz, P. (2015). *Kaplan & Sadock's synopsis of psychiatry: Behavioral sciences/clinical psychiatry*. Philadelphia: Wolters Kluwer.

- Společnost Podané ruce. (2023). *Centrum prevence v Brně*. Dostupné z: <https://podaneruce.cz/centra-sluzby/primarni-prevence/>
- Starecheski, L. (2015). *Take The ACE Quiz — And Learn What It Does And Doesn't Mean*. Dostupné z: <https://www.npr.org/sections/health-shots/2015/03/02/387007941/take-the-ace-quiz-and-learn-what-it-does-and-doesnt-mean>
- Stop Abuse Campaign. (2022). *What does your ACE Score Mean?* Dostupné z: <https://stopabusecampaign.org/take-your-ace/what-does-your-ace-score-mean/>
- Svoboda, J. (2014). *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. Praha: Portál.
- Swann, J. (2009). Learning: An evolutionary analysis. *Educational Philosophy and Theory*, 41(3), 256–269. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00410.x>
- The Lakehouse Recovery Center. (2022). *Drug and Alcohol Rehab - Lakehouse Recovery Center*. Dostupné z: <https://lakehouserecoverycenter.com/>
- Thompson, A.M. (2018). *Mé dítě má ADHD: jak s ním přežít*. Praha: Portál.
- Thompson, N., & Stepney, P. (2017). *Social Work Theory and Methods: The Essentials*. New York: Routledge.
- Tomášová, L., et al. (2012). Úlohy amygdaly pri psychických ochoreniach. *Psychiatria-Psychoterapia-Psychosomatika*, 19(3), 26–30. Dostupné z: <http://www.psychiatria-casopis.sk/files/psychiatria/3-4-2012/ppp3-2012-cla5.pdf>
- Vaničková, H. (2023) *Zanedbávání péče o dítě*. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/zanedbavani-pece-o-dite>
- Wood, S. (2019). *Obesity and emotional problems develop together as children age, study show*. Dostupné z: <https://news.liverpool.ac.uk/2019/04/29/obesity-and-emotional-problems-develop-together-as-children-age-study-shows/>
- Zákon č. 109/2002 Sb., Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. (2002). *Sbírka zákonů ČR*, částka 48, s. 2978–2992. Praha: MV ČR. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=3867>

Kontakt

Doc. MUDr. Petr Kachlík, Ph.D.: kachlik@ped.muni.cz

FAKTORY KVALITY VÝUKY JAKO OBTÍŽNĚ UCHOPITELNÝ PROBLÉM

Jaroslav Lindr¹

¹Vysoké učení technické v Brně, Fakulta stavební, Ústav společenských věd, Veveří 331/95, 602 00 Brno, Česká republika

Abstrakt

Odpovědět na otázku, co je to kvalitní výuka a jak má vypadat, není tak jednoduché, jak se na první pohled může zdát. Cílem výzkumu je pohlédnout, jaký přínos pro studenty výuka předmětů má, resp. jaké faktory kvality výuky přínos významným způsobem ovlivňují. Ukazuje se, že nemusí jít pouze o jediný klíčový faktor, nýbrž o kombinaci řady faktorů kvality výuky, které bychom intuitivními cestami nemuseli postihnout, zatímco vědecko-metodická kritéria jej pomohou odhalit. Pro potřeby analýzy byl vybrán společenskovědní předmět na technické univerzitě v letech 2020–2022. Respondenti se v dotazníku vyjadřovali na škále sémantického diferenciálu k jednotlivým kritériím kvality výuky, kterých bylo navrženo 62. Volba kritérií se zaměřila nejen na faktografický popis pedagogické situace, osobnost učitele, na pohodu prostředí, ale také např. jak studenti sami reflektují přínos předmětu, co jim dává, jak je obohacuje ve vzdělanostním poli, jaký pocit z předmětu mají, jak rozvíjí jejich intelektuální či tvořivé schopnosti apod. Pro další zpracování byly použity dvě statistické metody, a to metoda hlavních komponent a kroková metoda dopředná. Ukázalo se, že mezi nejvýznamnější kritéria kvality výuky studenti přiřadili zejména to, když je výuka baví, je smysluplná, studenty intelektuálně posunuje, využijí poznatky z výuky v životě, a když je výuka přínosná pro jejich osobní rozvoj a profesní dráhu.

Klíčová slova: společenskovědní předměty, všestranný rozvoj, přínos, hodnocení, kritéria kvality výuky, statistická analýza

Abstract

TEACHING QUALITY FACTORS AS AN ELUSIVE PROBLEM

Answering the question of what quality teaching is and what it should look like is not as simple as it might seem at first glance. The goal of the research is to see what benefit the teaching of subjects has for students, or which factors of the quality of teaching significantly influence the benefit. It turns out that it may not be a single key factor, but rather a combination of a number of factors of the quality of teaching, which we might not be able to detect intuitively, while scientific-methodological criteria will help to reveal it. A social science subject at a technical university in 2020–2022 was selected for the analysis. In the questionnaire, the respondents expressed their opinions on the semantic

differential scale for individual teaching quality criteria, of which 62 were proposed. The choice of criteria focused not only on the factual description of the pedagogical situation, the personality of the teacher, on the well-being of the environment, but also, for example, how the students themselves reflect on the contribution of the subject, what it gives them, how it enriches them in the educational field, how they feel about the subject, how it develops their intellectual or creative abilities, etc. Two statistical methods were used for further processing, namely the principal component method and the forward step method. It turned out that among the most important criteria of the quality of teaching, the students assigned in particular when the teaching is fun for them, it is meaningful, it moves the students intellectually, they will use the knowledge in their lives and when it is beneficial for their personal development and professional career.

Keywords: social science courses, quality teaching criteria, general development, teaching benefit, quantitative research, statistical processing

ÚVOD

Charakterizovat kritéria kvality výuky a rozpoznat jejich významnost pro celkový přínos výuky předmětu – toť úkol jednoduchý nebo složitý? Na první pohled a z pedagogické zkušenosti bychom mohli při tomto popisu volit cestu intuice a bohatosti pedagogické zkušenosti. Avšak ukazuje se, že už vymezení samotných kritérií kvality výuky, odhalení jejich významnosti, vlivu na přínos a na celkový dojem výuky, není úkol tak banální, jak by se mohlo zdát.

Proto při bližším pohledu volíme cesty kvantitativního výzkumu skrze stanovení konkrétního kritéria kvality výuky a posouzení jeho významnosti na škále sémantického diferenciálu jednotlivými respondenty, kteří se ke kritériu vyjadřují. Protože však kritérií kvality výuky lze formulovat hodně (v našem případě 62), o to obtížnější je se v jednotlivých kritériích vyznat, zorientovat a tuto významnost určit.

Pro provedení tohoto nesnadného úkolu je již třeba sáhnout k vhodným metodám matematické statistiky, které důležitost jednotlivých kritérií pomohou odhalit, klasifikovat a exaktně určit. Touto cestou je proto veden výzkum, který se na popis významnosti jednotlivých kritérií kvality výuky primárně zaměřuje.

1. CÍL PRŮZKUMNÉ STUDIE A JEJÍ CHARAKTERISTIKA

Teoretická část se zaměřuje na zdůvodnění potřeby zastoupení společenskovedních předmětů v akademických plánech na technické univerzitě. Praktická část se formou empirické studie snaží zjistit přínos výuky sledovaného společenskovedního předmětu pro studenty. Děje se tak skrze zpětnovazební retrospektivní dotazník, ve kterém se

studenti vyjadřují ke kvalitě výuky. Jsou navržena kritéria kvality výuky, která studenti hodnotí.

Z takto koncipovaného postupu vyplývá stěžejní otázka průzkumné studie, a to: Jaká kritéria kvality výuky nejvíce ovlivňují přínos výuky pro studenty? Přesněji zda je vůbec možné vybrat či stanovit nějaké pořadí nejvýznamnějších kritérií kvality výuky ve vazbě na přínos. Pro potřeby analýzy byl vybrán společenskovední předmět *Etika v podnikání* na technické univerzitě. Jeho charakteristika bude uvedena dále v kapitole 3.

Průzkum byl proveden kvantitativně skrze dotazník. Studenti se na škále sémantického diferenciálu zpětnovazebně vyjadřovali k jednotlivým kritériím kvality výuky. Návrh kritérií se popisem dalšího zacházení s nimi je detailněji popsán v kapitole 3. Nutno již nyní předeslat, že návrh kritérií obsahoval celkově 62 kritérií, což se ukázalo jako náročné pro další nejen statistické, ale i interpretační zpracování.

Je nutné kritéria zpřehlednit a najít ta nejvýznamnější. Zpracování dat si vyžádalo hodně práce a tvoří jeden z hlavních pilířů průzkumu. Za tímto účelem byly zvoleny vhodné metody statistického zpracování dat, a to:

- popisná statistická charakteristika kritérií,
- metoda analýzy hlavních komponent jako vícerozměrná průzkumná technika,
- kroková metoda, varianta dopředná jako vícerozměrná regresní analýza.

Na základě toho bylo možné zjistit, jaký význam studenti jednotlivým kritériím přisuzují a jak se to projevuje v celkovém vnímání přínosu předmětu.

Přestože použité statistické metody poskytují poněkud rozdílné výsledky, obecně se ukazuje, že lze těmito nástroji rozpoznat významná kritéria kvality výuky, která přínos předmětu ovlivňují.

2. TEORETICKÝ POHLED NA KVALITU VE VZDĚLÁVÁNÍ

Príspevek predstavuje výsledky empirické studie, explicitne nevychází z žádných přímo souvisejících teoretických zdrojů nebo podobně orientovaných výzkumů, jež jsou v tomto směru skoupé. Proto vzpomeňme alespoň část pohledů, které sledují kvalitu výuky ve vazbě na odpovědnost za její podobu, kterou škola má vůči všem aktérům spojeným s jejím chodem a fungováním.

„V situaci, kdy nezřídka chybějí jasné ukazatele efektivnosti... snaží se proto školy udržovat si image „profesionálních“ organizací, které fungují hladce a účinně a někdy jsou k takovému chování i nepřímě vybízeny.“ (Pol, 2009, s. 19), přičemž zdůrazňuje zejména akontabilitu, tj. odpovědnost školy za výsledky své práce, a to směrem k veřejnosti i všem, kteří jsou do procesu spolupráce se školou nejrůznějším způsobem zapojeni.

S tím souvisí inovace ve školství. Rýdl (1998) vymezuje autoevaluaci škol a následně též Rýdl (2003) reflektuje koncept tzv. „dobré školy“, přičemž se zevrubně snaží popsat její znaky. Vyzdvihneme zejména ideu tohoto přístupu, neboť už samotné hledání těch charakteristických rysů, které kvalitu škol vymezují, je obtížný úkol. Rýdl v zásadě systematizuje tyto pohledy na dvě skupiny, a sice interní indikátory kvality (od přístupu učitelů k výuce až do materiální vybavenost škol), a externí indikátory, které zohledňují zejména obraz školy navenek před zřizovateli, širokou veřejností a image školy.

Škola reflektuje vzdělanostní úroveň společnosti. *„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. V tomto směru jde často o modernizaci nebo též o inovaci obsahu.“* (Maňák, et al., 2008, s. 30)

Nad kvalitou českého a evropského odborného školství se zamýšlí zpráva IRDAC (1998, s. 39), která hovoří o multidisciplinarity jako faktoru kvality škol. Varuje, aby: *„odborné vzdělání nebylo pojímáno jako uzavřená vzdělávací cesta... To vyžaduje zdůraznění a rozvoj přitažlivých rysů, což je chápáno jako vícezdrojové vzdělávání s větším důrazem na kvalitu.“* Zpráva reflektuje především ekonomické a výkonnosti charakteristiky posuzování odborných škol.

Nutnost navrhnout vzdělávací projekt tak, aby odrazil moderní vývoj společnosti a zároveň respektoval individuální potřeby jednotlivce, lze doložit např. tvrzením, že *„školní prostředí by se mělo stát místem pro realizaci osobnosti, pro kultivaci myšlení, pro praktické aktivity a zážitky, pro získání nových zkušeností“* (Maňák, 2009, s. 18). Škola by

měla být otevřena všemu, co obohacuje a kultivuje. Znamená to překonání tradičního pojetí směrem k vyšší úrovni osvojení kompetencí a k systémovému myšlení.

„Kurikulum se zabývá tím, co vložit do rámce zkušeností, které má mladý člověk získávat ve škole. Nepracuje se zde s přesnými daty, ale s obecnými pojmy, jako je např. „zkušenost“, „setkání“ (žáka s učivem či vůbec se školním prostředím). Často se kritizuje příliš racionální pojetí dosavadních kurikul a poukazuje se na nutnost humanizovat kurikulum.“ (Průcha 1997, s. 236) Přesně o to jde. Rozvoj všech klíčových kompetencí, nejen odborných, ale všestranně kultivujících (např. komunikativní kompetence, kompetence k učení apod.), přičemž tento by měl být opomíjen ani u vzdělávání na technicky zaměřených školách.

Nástroji na vyhodnocení kvality výuky se zabývá Pöschl (2011), který k tomuto účelu pracuje s kritérii jako např. že výuka je: „užitečná – neužitečná, slabá – silná, jednotvárná – pestrá, stará – mladá, pomalá – rychlá“ aj., přičemž navržená kritéria vztahuje k ose „škola“, „škola a já“, příp. „škola – ideál“, což přináší přehledné a ucelené znázornění rozdílů ve formálním pojetí školy a individuálního vnímání výuky v ní.

Mrňová (2004) sleduje snahy o odpovědnost za excelentní výuku na půdě vysokých škol, avšak její pohledy je možné aplikovat na jakýkoliv stupeň vzdělávání. Naznačuje trendy přechodu výzkumu kvantitativního na kvalitativní s cílem eliminace samoučelného monitorování kvality za účelem auditů, ale jako cílevědomou snahu pro soustavném zlepšování kvality výuky jako garance kvality vzdělávání.

Možnostem vyhodnocení kvality výuky se věnuje také Michek (2009), který navrhuje užití v marketingu rozšířené metody benchmarkingu jako nástroje kritériálního hodnocení či srovnávání jevů, vyhledávání nejlepších praktik a jejich následné zavedení. Ideově tento pohled odpovídá hledání těch kvalitativních nástrojů, které maximalizují zisk, resp. přínos.

Z hlediska pedagogické teorie můžeme hledat pojem „kvalita výuky“ tak, že se logicky vzato předpokládá rozlišení vyšší a nižší kvality. To závisí na průběhu výuky a na faktech, která by měl po skončení výuky student znát. Obsahový přístup ke kvalitě výuky znamená *„podporu profesionalizace učitelů a spojení teorie se vzdělávací praxí tím, že vychází vstříc hlavnímu profesnímu zájmu učitele; jak vnášet do výuky kvalitní obsah a jak jej hodnotit v učení“*. (Janík, 2013, s. 263). Jak dále autor zdůrazňuje, smyslem hodnocení kvality je možnost jejího zlepšování na základě popisu, analýzy a hodnocení výukové situ-

ace. Společně s obsahovým hodnocení kvality výuky se autor věnuje také didaktické analýze obsahově chápané výuky přes abstrakci a zvládnání pojmů určitého oboru, dále přes transdidaktickou a transdisciplinární didaktiku až po subjektivní, intersubjektivní a objektivní existenci obsahu.

O tom, že vymezení pojmu kvalita výuky je opravdu složité, svědčí též studie Janíka (srv. Janík, 2012, s. 244n.), ve které se formou historického exkurzu a spojením řady výzkumných proudů (filozofických, psychologických, sociologických a pedagogických) společně s dalšími faktory jako je vyučování a učení, klima školy a výzkum kvality výuky, dostává k podstatě věci. Ukazuje, že najít správné vymezení fenoménu kvality výuky společně s metodologickým uchopením a teoreticko-empirickými studii je a bude předmětem nejen dalších výzkumů, ale i širších perspektiv rozvoje školství.

Helmke (2008, s. 10) formuluje deset faktorů ovlivňujících kvalitu výuky jako je: účinnost vedení třídy a využití času, strukturovanost a jasnost, konsolidace a upevňování, aktivizace, motivace, klima ve výuce podporující učení, orientace na žáka, zacházení s heterogenitou, různorodost nabídky a orientace na kompetence.

Obdobně postupuje Meyer (2009, s. 23–27), který formuluje rovněž deset faktorů ovlivňujících kvalitu výuky jako je: jasné strukturování výuky, vysoký podíl doby učení, klima podporující učení, obsahová jasnost, smysl podporující komunikace, rozmanitost metod, individuální podpora, inteligentní cvičení, transparentní očekávání výkonu a připravené prostředí.

Chvál (2012) upozorňuje na dva stěžejní důvody, které v současné době upínají pozornost k pojmu kvalita výuky, a sice: jednak tlakem výsledků výzkumů, jednak důslednou aplikací v pedagogické teorii i praxi. To proto, že kvalita výuky se stává tématem pro samotné pedagogy a také pro laickou, zejména rodičovskou veřejnost.

3. NAVRŽENÉ METODOLOGICKÉ NÁSTROJE HODNOCENÍ KRITÉRIÍ KVALITY VÝUKY

Na vybrané fakultě technické univerzity jsou vyučovány společenskovední předměty. Lze tedy zhodnotit přínos výuky pro studenty, jak ho sami vidí a jeden z nich k tomuto účelu vybrat. K empirické studii byl zvolen předmět *Etika v podnikání*.

Cíl, smysl a poslání tohoto předmětu spočívá v zakotvení pojmu etika do povědomí studentů, poznání etiky jako vědní disciplíny a aplikace etických zásad do firemní či podnikatelské praxe.

Studenti jsou seznámeni s implementací etiky do firem, etickou firemní strategií a dalšími možnými stránkami využití etiky v praxi a v životě.

3.1 Realizace průzkumu, volba kritérií

Průzkum kvality výuky se uskutečnil formou anonymního zpětnovazebního dotazníku v roce 2022–2023. Dotazník vyplnilo $n = 82$ studentů ve věku 23–25 let. Cílem bylo zpětnovazební zhodnocení kvality výuky skrze nabízená kritéria a zjištění, která kritéria nejvíce ovlivňují přínos předmětu očima studentů.

Vyhodnocení se zaměřuje na práci se všemi kritérii, kterých bylo autorem navrženo celkem 62. Záměrně bylo zpracování provedeno pro všechna kritéria, i když se tím velmi zvýšila pracnost. Uvažujeme však tak, že intuitivní výběr kritérií čistě dle zkušenosti by v takovém číselně rozměrném souboru o 62 kritériích a 82 případech nebyl možný. Rovněž redukce kritérií dle příbuznosti použita nebyla. Cesta ke zpracování výsledků vedla tedy přes použití statistických metod i v tomto kritériálně bohatém souboru, což posléze přinášelo výsledky, které už v zestručněné podobě budou představeny v následujících tabulkách.

Připomeňme, že pracnost vyhodnocení nespočívala jen v samotné přípravě pro použití statistických metod, ale též ve výběru a interpretaci výsledků. Metody však umožnily se v tomto datově bohatém souboru snáze orientovat a vybrat skutečně to nejpodstatnější. To je cílem jak použitých statistických metod, tak záměrem vyhledat kritéria skutečně relevantní pro další výzkum a interpretaci týkající se kvality výuky.

Jak vyhodnocení probíhalo? Studenti se v anonymním dotazníku na škále sémantického diferenciálu 1–7 vyjadřovali k tomu, jak hodnotí jednotlivá kritéria. Příkladem kritérií kvality výuky je konstatování, že výuka je:

- 1 = potřebná pro můj osobní rozvoj – 7 = nepotřebná pro můj osobní rozvoj,
- 1 = rozumím probíraným tématům – 7 = nerozumím probíraným tématům,
- 1 = intelektuálně obohacující – 7 = není intelektuálně obohacující aj.

Co se týče návrhu kritérií, jedná se výhradně o kritéria navržená a zvolená autorem. Předpokládá se, že studenti plně porozuměli formulovaným kritériím, příp. jim byla po dotazech upřesněna. Např. smysluplnost = smysl výuky pro mě osobně, nikoliv shoda mezi zamýšlenou, realizovanou a osvojenou výukou apod. Moder-

nost = moderní výuka, témata, obsah, nikoliv moderní didaktická technika apod.

3.2 Cesta ke zpracování a vyhodnocení výsledků

Empirická studie se zaměřuje na exaktnější pohled na význam jednotlivých kritérií, zpřesnění a vystižení jejich významu pro přínos výuky pro studenty. Přehled všech základních popisných statistik souboru je uveden v tabulce I.

K rozpoznání těch nejvýznamnějších kritérií ovlivňujících přínos byla použita kroková metoda, varianta dopředná, jako vícerozměrná regresní analýza. Výsledkem jsou vybrané regresní koeficienty, které vykazují výrazný vliv na přínos při $p \leq 0,05$, resp. vyvracejí hypotézu, že dané kritérium nemá vliv na přínos. Získané údaje shrnuje tabulka II.

Jako další metodologický postup zpracování byla použita analýza hlavních komponent jako vícerozměrná průzkumná technika. Spočívá v tom, že na základě vyhodnocení vlastních čísel sestavíme tzv. hlavní komponentu, kterou můžeme chápat jako lineární kombinaci jednotlivých faktorů (komponent), a to takových, u kterých je vlastní vektor $\lambda \geq 1,0$. Dále je vybráno z těchto faktorů tolik kritérií, které uznáme za vhodné. Získané údaje shrnuje přehledně tabulka III.

Ke statistickému zpravování byl použit software STATISTICA 12.

4. PŘEHLED ZJIŠTĚNÝCH VÝSLEDKŮ – ANALÝZA KRITÉRIÍ KVALITY VÝUKY

Jak bylo výše naznačeno a zdůvodněno, studie se zabývá zejména „předvýběrem“ klíčových kritérií kvalit výuky, která hrají zásadní roli pro přínos. Abychom se nespolehali pouze na intuitivní výběr, příp. zkušenost pedagoga, k vyhodnocení byly použity tyto postupy:

- 1) Vyhodnocení dle základních popisných statistických charakteristik souboru.
- 2) Vyhodnocení dle krokové metody dopředné.
- 3) Vyhodnocení dle metody hlavních komponent.

Přístupme nyní k přehledu výsledků, které použité metody vydaly.

4.1 Přehled zjištěných výsledků dle základních popisných statistických charakteristik souboru

Nyní přejdeme k podrobnějšímu rozboru výsledků. V tabulce I je zachycen přehled vybraných krité-

rií ovlivňujících přínos předmětu, ke kterému se studenti vyjadřovali na škále 1–7 sémantického diferenciálu v dotazníku. Vyjádření studentů reprezentuje aritmetický průměr m a směrodatná odchylka σ .

Tabulka I pro přehlednost zachycuje pouze vybraná kritéria (24 z 62 celkových), která vzešla významná po použití výše uvedených matematických metod. Detailní vyhodnocení každého navrženého kritéria by bylo jednak složité a mohlo by znesnadnit orientaci, jednak je třeba se zaměřit na samotné zjištěné výsledky, nikoliv na předvýzkumný výběr, který by některá kritéria vyloučil a dále s nimi již nepracoval.

Z pohledu na aritmetické průměry je intuitivně patrné, která kritéria výuky studenti nejvíce oceňují a která naopak nejméně. Pro snazší orientaci jsou pod tabulkou I uvedena ta nejvýznamnější, resp. nápadněji se vymykající kritéria, která mohou mít s přínosem větší souvislost.

Z pohledu na aritmetické průměry kritérií je patrné, že studenti nejvíce oceňují, když výuka:

- je v ní objektivní hodnocení ($m = 2,667$),
- mohu v ní říci svůj názor ($m = 2,267$),
- v ní rozumím probíraným tématům ($m = 3,000$),
- je užitečná pro techniky ($m = 3,400$),
- je intelektuálně obohacující ($m = 2,323$),
- „mám rád“ SPV předměty ($m = 3,400$),
- naplňuje má očekávání ($m = 3,500$),
- je smysluplná ($m = 3,433$),
- když znalosti v životě využiji ($m = 3,500$),
- mě celkově obohacuje ($m = 3,200$).

Studenti vnímají méně příznivě, když výuka předmětu:

- neproměňuje můj postoj ($m = 4,000$),
- nevede ke spolupráci ($m = 3,767$),
- předměty SPV nejsou mé oblíbené ($m = 4,267$),
- se znalostí SPV se méně uplatním v praxi ($m = 3,900$),
- není inspirativní ($m = 3,667$),
- není plná inovací ($m = 4,867$),
- nepodporuje nadšení ($m = 3,633$),
- pro „mě není příjemná“ ($m = 3,600$),
- není záživná ($m = 3,967$).

4.2 Přehled zjištěných výsledků dle krokové metody dopředné

V tabulce II jsou představena ta kritéria, která vzešla jako významná z krokové metody dopředné. Ta vyhledává všechna kritéria, která ovlivňují přínos nejvýrazněji. Technicky jsou všechna ostatní kritéria (kromě přínosu) volena jako nezávislá, zatímco

Tabulka I: Přehled vybraných kritérií kvality výuky – popisná statistika

Č.	Vybraná kritéria (na škále 1–7)	AP m, SO σ	Č.	Vybraná kritéria (na škále 1–7)	AP m, SO σ
1	1 = Přínosná – 7 = Nepřínosná	m = 3,500 σ = 1,525	13	1 = Výuka je plná inovací – 7 = Výuka není plná inovací	m = 4,867 σ = 1,562
2	1 = Výuka proměňuje můj postoj – 7 = Výuka neproměňuje můj postoj	m = 4,000 σ = 1,762	14	1 = Mám rád SPV předměty – 7 = Nemám rád SPV předměty	m = 3,400 σ = 1,850
3	1 = Objektivní hodnocení – 7 = Není objektivní hodnocení	m = 2,667 σ = 1,446	15	1 = Naplňuje má očekávání – 7 = Nenaplňuje má očekávání	m = 3,500 σ = 1,333
4	1 = Mohu říci svůj názor – 7 = Nemohu říci svůj názor	m = 2,267 σ = 1,258	16	1 = Výuka podporuje nadšení – 7 = Výuka nepodporuje nadšení	m = 3,633 σ = 1,377
5	1 = Výuka je zajímavá – 7 = Výuka není zajímavá	m = 3,433 σ = 1,478	17	1 = Výuka „mě baví“ – 7 = Výuka „mě nebaví“	m = 3,967 σ = 1,790
6	1 = Rozumím probíraným tématům – 7 = Nerozumím probíraným tématům	m = 3,000 σ = 1,313	18	1 = Výuka mě posunuje vpřed – 7 = Výuka mě neposunuje vpřed	m = 3,600 σ = 1,476
7	1 = Předmět je užitečný pro techniky – 7 = Předmět není užitečný pro techniky	m = 3,367 σ = 1,771	19	1 = Je smysluplná – 7 = Není smysluplná	m = 3,433 σ = 1,654
8	1 = Vede ke spolupráci – 7 = Nevede ke spolupráci	m = 3,767 σ = 1,569	20	1 = Mohu říci svůj názor – 7 = Nemohu říci svůj názor	m = 2,266 σ = 1,257
9	1 = Je intelektuálně obohacující – 7 = Není intelektuálně obohacující	m = 3,400 σ = 1,248	21	1 = Znalosti v životě využiji – 7 = Znalosti v životě nevyžiji	m = 3,500 σ = 1,776
10	1 = SPV předměty jsou mé oblíbené – 7 = SPV předměty nejsou mé oblíbené	m = 4,267 σ = 1,639	22	1 = Výuka je „pro mě příjemná“ – 7 = Výuka není „pro mě příjemná“	m = 3,600 σ = 1,632
11	1 = Se znalostí SPV se lépe uplatním v praxi – 7 = Se znalostí SPV se lépe neuplatním v praxi	m = 3,900 σ = 1,709	23	1 = Celkově mě obohacuje – 7 = Celkově mě nebohacuje	m = 3,200 σ = 1,540
12	1 = Výuka je inspirativní – 7 = Výuka není inspirativní	m = 3,667 σ = 1,604	24	1 = Je záživná – 7 = Není záživná	m = 3,967 σ = 1,629

Bodová škála 1–7, počet respondentů: n = 82

Tabulka II: Vybraná významná kritéria dle krokové metody dopředné

Č.	Vybraná kritéria (na škále 1–7)	Koeficient <i>b</i>	Č.	Vybraná kritéria (na škále 1–7)	Koeficient <i>b</i>
1	1 = Výuka proměňuje můj postoj – 7 = Výuka neproměňuje můj postoj	0,4565	10	1 = Se znalostí SPV se lépe uplatním v praxi – 7 = Se znalostí SPV se lépe neuplatním v praxi	0,1616
2	1 = Objektivní hodnocení – 7 = Není objektivní hodnocení	0,4094	11	1 = Výuka je pro mě inspirativní – 7 = Výuka pro mě není inspirativní	0,1576
3	1 = Mohu říci svůj názor – 7 = Nemohu říci svůj názor	-0,3745	12	1 = Výuka je pro mě příjemná – 7 = Výuka je pro mě nepříjemná	0,1521
4	1 = Výuka je zajímavá – 7 = Výuka není zajímavá	0,3689	13	1 = Výuka je plná inovací – 7 = Výuka není plná inovací	-0,1429
5	1 = Rozumím probíraným tématům – 7 = Nerozumím probíraným tématům	0,2404	14	1 = Mám rád SPV předměty – 7 = Nemám rád SPV předměty	0,1377
6	1 = Předmět je užitečný pro techniky – 7 = Předmět není užitečný pro techniky	0,2244	15	1 = Naplňuje má očekávání – 7 = Nenaplňuje má očekávání	-0,1107
7	1 = Vede ke spolupráci – 7 = Nevede ke spolupráci	-0,2085	16	1 = Témata výstižně popisují svět – 7 = Témata výstižně nepopisují svět	0,0848
8	1 = Je intelektuálně obohacující – 7 = Není intelektuálně obohacující	-0,2042	17	1 = Výuka podporuje nadšení – 7 = Výuka nepodporuje nadšení	-0,0834
9	1 = SPV předměty jsou mé oblíbené – 7 = SPV předměty nejsou mé oblíbené	-0,1905	18	1 = Výuka „mě baví“ – 7 = Výuka „mě nebaví“	-0,0805

Počet respondentů: n = 82

přínos je nastaven jako kritérium závislé. Připomeňme, že se jedná o metodu vícenásobné lineární regrese. Výsledkem jsou vybrané regresní koeficienty, které vykazují výrazný vliv na přínos při $p \leq 0,05$, resp. vyvracejí hypotézu, že dané kritérium nemá vliv na přínos. V tabulce jsou kritéria už seřazena od nejméně významného po nejméně významné.

4.3 Přehled zjištěných výsledků dle metody hlavních komponent

V tabulce III jsou představena nejdůležitější kritéria ovlivňující přínos, jež poskytla analýza hlavních komponent. Seskupila kritéria do faktorů (komponent), z čehož se jako významné jeví

Tabulka III: Faktorové souřadnice dle metody hlavních komponent

Č.	Kritéria (na škále 1–7)	0,368 × Faktor 1 koeficienty kritérií ($\lambda = 22,478$)	0,102 × Faktor 2 koeficienty kritérií ($\lambda = 6,237$)	0,069 × Faktor 3 koeficienty kritérií ($\lambda = 4,115$)	0,057 × Faktor 4 koeficienty kritérií ($\lambda = 3,045$)
1	1 = Výuka mě posunuje vpřed – 7 = Výuka mě neposunuje vpřed	-0,8585			
2	1 = Výuka je smysluplná – 7 = Výuka není smysluplná	-0,8525			
3	1 = Výuka „mě baví“ – 7 = Výuka „mě nebaví“	-0,8261			
4	1 = Znalosti v životě využiji – 7 = Znalosti v životě nevyžiji	-0,8098			
5	1 = Výuka proměňuje můj postoj – 7 = Výuka neproměňuje můj postoj	-0,7953			
6	1 = Je inspirativní – 7 = Není inspirativní	-0,7903			
7	1 = Výuka je „pro mě příjemná“ – 7 = Výuka není „pro mě příjemná“	-0,7894			
8	1 = Obohacuje mě celkově – 7 = Nebohacuje mě celkově	-0,7869			
9	1 = Výuka je záživná – 7 = Výuka je nezáživná	-0,7772			
10	1 = Potřebná pro osobní rozvoj – 7 = Není potřebná pro osobní rozvoj	-0,7554			
11	1 = Je formující pro mě – 7 = Není formující pro mě	-0,7510			
12	1 = Výuka je zajímavá – 7 = Výuka není zajímavá	-0,7507			
13	1 = Výuka je přitažlivá – 7 = Výuka není přitažlivá	-0,7499			
14	1 = Vede mě k aktivitě – 7 = Nevede mě k aktivitě	-0,7416			
15	1 = Působí příznivě na můj charakter – 7 = Nepůsobí příznivě na můj charakter	-0,7250			
16	1 = Potřebná pro budoucí práci – 7 = Není potřebná pro budoucí práci	0,7161			
17	1 = Je plná inovací – 7 = Není plná inovací	-0,7108			
18	1 = Výukou získám nové zkušenosti – 7 = Výukou nezískám nové zkušenosti		0,6447		
19	1 = Učí mě novým dovednostem – 7 = Neučí mě novým dovednostem		0,6399		
20	1 = Výuka je aktuální – 7 = Výuka není aktuální		0,6306		
21	1 = Celkově kvalitní – 7 = Celkově nekvalitní		0,5304		
22	1 = Uvítám rozšíření výuky – 7 = Neuvítám rozšíření výuky		-0,5235		

Č.	Kritéria (na škále 1–7)	0,368 × Faktor 1 koeficienty kritérií (λ = 22,478)	0,102 × Faktor 2 koeficienty kritérií (λ = 6,237)	0,069 × Faktor 3 koeficienty kritérií (λ = 4,115)	0,057 × Faktor 4 koeficienty kritérií (λ = 3,045)
23	1 = Pozitivně mě ovlivnil vyučující – 7 = Pozitivně mě neovlivnil vyučující		0,4606		
24	1 = Mám možnost říci svůj názor – 7 = Nemám možnost říci svůj názor		0,4972		
25	1 = Vede ke spolupráci 7 = Nevede ke spolupráci		0,4355		
26	1 = Patří do všeobecného vzdělání (pro techniky) – 7 = Nepatří do všeobecného vzdělání (pro techniky)			0,6455	
27	1 = Předmět je jednoduchý – 7 = Předmět není jednoduchý			0,5441	
28	1 = Výuka je dostatečná – 7 = Výuka není dostatečná			0,5009	
29	1 = Rozumím probíraným tématům – 7 = Nerozumím probíraným tématům			0,4715	
30	1 = Objektivní hodnocení 7 = Neobjektivní hodnocení				–0,6012
31	1 = Nemusím se mechanicky učit – 7 = Musím se mechanicky učit				–0,4515
32	1 = Výuka výstižně popisuje svět – 7 = Výstižně nepopisuje svět				0,4334

Počet respondentů: $n = 82$

celkově 14 faktorů (dle vlastních čísel $\lambda > 1$), avšak pro přehlednost jsou představeny pouze první čtyři nejvýznamnější faktory dle váhy, tj. faktory 1–4. V rámci faktorů jsou uvedena kritéria, která mají v daném faktoru největší významnost.

Matematicky to můžeme vyjádřit tak, že hlavní komponenta je lineární kombinací jednotlivých faktorů. Konkrétně tedy:

$$\text{Hlavní komponenta} = 0,368 \times \text{Faktor 1 (1. komponenta)} + 0,102 \times \text{Faktor 2 (2. komponenta)} + 0,063 \times \text{Faktor 3 (3. komponenta)} + 0,057 \times \text{Faktor 4 (4. komponenta)} + \text{další.}$$

Obdobně lze uvažovat o jednotlivých faktorech, které jsou utvářeny jako lineární kombinace jednotlivých kritérií, přičemž koeficienty u nich představují jejich významnost v dané komponentě.

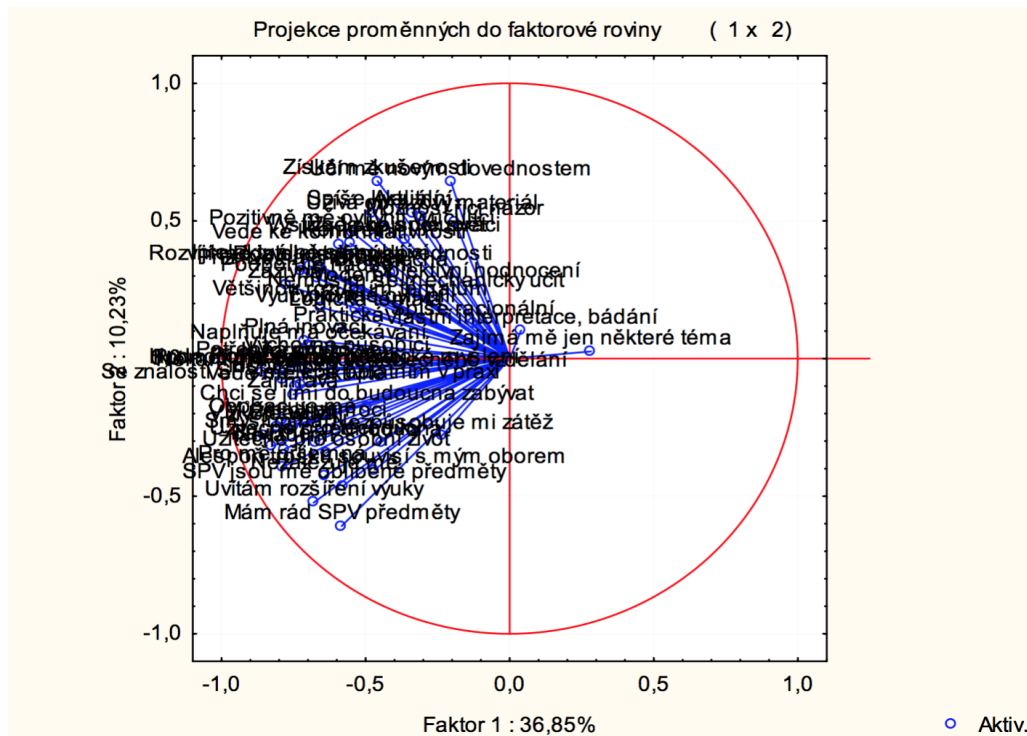
- Faktor 1 (1. komponenta) = $|-0,8585| \times$ výuka mě posunuje vpřed + $|-0,8525| \times$ výuka je smysluplná + $|-0,8261| \times$ výuka „mě baví“ + $|-0,8098| \times$ znalosti v životě využiji + $|-0,7953| \times$ výuka proměňuje můj postoj + $|-0,7903| \times$ je inspirativní + $|-0,7894| \times$ výuka je „pro mě příjemná“ + $|-0,7869| \times$ výuka mě celkově obohacuje + $|-0,7772| \times$ výuka je záživná + další.
- Faktor 2 (2. komponenta) = $|0,6447| \times$ výukou získám nové zkušenosti + $|0,6399| \times$ učí mě novým dovednostem + $|0,6306| \times$ výuka je aktuální +

$|0,5304| \times$ je celkově kvalitní + $|-0,5326| \times$ uvítám rozšíření výuka + další.

- Faktor 3 (3. komponenta) = $|0,6455| \times$ patří do všeobecného vzdělání + $|0,5414| \times$ předmět je jednoduchý + $0|0,5009| \times$ výuka je dostatečná + $|0,4715| \times$ rozumím probíraným tématům + další.
- Faktor 4 (4. komponenta) = $|-0,6012| \times$ objektivní hodnocení + $|-0,4515| \times$ nemusím se mechanicky učit + $|0,4334| \times$ výuka výstižně popisuje svět + další.

Za poněkud paradoxní lze považovat záporné koeficienty u některých kritérií. Hledáme především významnost kritérií, tj. korelační závislost, nikoliv znaménko korelace (je odstraněno absolutní hodnotou koeficientu). Záporné znaménko ukazuje na to, že studenti vysoce hodnotí např. smysluplnost výuky, výuka mě někam posunuje, je inspirativní, je přínosná apod., ale přesto jim dosažení těchto faktorů znemožňuje přínos vidět pozitivně. Co je ale závažné zjištění, že vybraná kritéria významně ovlivňují přínos, i když nejsou pozitivně viděna. Významná kritéria uskupená do faktoru 1, resp. faktoru 2 lze znázornit též graficky – viz graf 1.

Jak názorně ukazuje projekce v grafu 1, klíč k odpovědi na nejvýznamnější kritéria najdeme v pohledu na faktor 1, resp. faktor 2. Čím větší je vzdálenost od středu, tím významnější je dané krité-



Graf 1: Projekce kritérií do faktorové roviny (Faktor 1 vs. Faktor 2)

rium. Bohužel software neumožňuje graf udělat lépe čitelným. Významnost faktoru 1 je 0,368, což ukazuje, že kritéria náležející do tohoto faktoru je možné považovat za stěžejní. Kritéria obsažená ve faktoru 1, resp. faktoru 2 jsou patrné z tabulky III, resp. z výčtu, co jednotlivé komponenty obsahují.

5. DISKUSE

Ukazuje se, že studenti vidí přínos společenskovedního předmětu *Etika v podnikání* v akademickém plánu technické univerzity lehce nadprůměrně. Zjistilo se však, že čím více kritérií kvality výuky sledujeme, tím obtížnější je následné vyhodnocení. Použité statistické metody, příp. výpočty statistických údajů vykazují shody a rozdíly. Jinými slovy existují kritéria, která obě metody vyhodnotily jako významná, na druhé straně však existují kritéria, která vyhodnotila jako významná pouze jedna z metod. Je užitečné též zmínit rozdílnost ve znaménkách u jednotlivých koeficientů (metoda hlavních komponent), kde se při minusových znaménkách ukazuje nepřímá úměrnost s přínosem, při kladných znaménkách úměrnost přímá. Nicméně pro účely vysledování kritéria pro přínos se jedná o významná kritéria (bez ohledu na znaménko).

Podrobné výsledky jednotlivých metod byly uvedeny již přímo v tabulkách 2–3 a komentářích pod nimi. Zkusme to nyní zjednodušit. Srovnáme-li

krokovou metodu dopřednou a analýzu hlavních komponent, vycházejí společně jako nejdůležitější tato kritéria:

- výuka proměňuje můj postoj,
- je příjemná,
- je smysluplná,
- výuka „mě baví“.

Co se týče vyhodnocení pomocí samotné krokové metody a vypočtených koeficientů, lze konstatovat, že jsou pro studenty důležitá tato kritéria výuky:

- objektivita hodnocení,
- možnost říci svůj názor,
- výuka je zajímavá,
- porozumění probíraným tématům,
- užitečná pro techniky,
- vede ke spolupráci,
- tyto předměty jsou „mé oblíbené“ aj.

Co se týče vyhodnocení samotné metody hlavních komponent a korelačních koeficientů, lze konstatovat, že pro studenty jsou důležitá takto kritéria výuky:

- výuka mě posunuje vpřed,
- výuka „mě baví“,
- témata v životě využiji,
- výuka je inspirativní,
- intelektuálně obohacující,
- záživná aj.

ZÁVĚR

Společenskovední předměty napomáhají ke kultivaci studentů technické univerzity. Analyzovaný předmět *Etika v podnikání* rozvíjí klíčové kompetence, vede ke komunikativnosti, rozvíjí občanskou a sociální kompetenci, vede k pochopení začlenění etické dimenze do mezilidských vztahů jak v osobní, tak v pracovní rovině.

Výsledky potvrdily očekávané. Studenti na technické univerzitě chápou společenskovední předměty, resp. předmět *Etika v podnikání*, jako celkově kvalitní a oceňují jeho přínos. Ten by se mohl však zvýšit, pokud by výuka vykazovala zlepšení v některých kritériích. Konkrétně např. aby výuka byla smysluplná, aby posouvala studenty vpřed. Je užitečné, když studenty baví a využijí získané znalosti v budoucí práci, když výuka proměňuje jejich postoj k vědě, životu a světu. Dále je dobré, když je výuka inspirační, pro studenty „příjemná“, záživná a celkově studenty intelektuálně obohacuje, je formující, potřebná pro osobní rozvoj, přitažlivá, zajímavá, vede k aktivitě a příznivě působí na charakter studentů.

K dalším odhaleným kritériím kvality patří, když výuka je aktuální, resp. moderní, tedy učí novým dovednostem. Studenti vítají, když v ní získají nové zkušenosti, mají možnost říci svůj názor, výuka vede ke spolupráci a vyučující pozitivně ovlivňuje osobnost studentů. Jako méně důležitá kritéria lze označit fakt, že společenskovední předměty patří do všeobecného vzdělání, předmět je jednoduchý (protože údajně neobsahuje vzorečky a matematiku), výuka je dostatečná a studenti rozumí potřebným tématům. Vadí, když je hodnocení neobjektivní nebo když se musí hodně mechanicky učit, což bohužel ale povaha těchto předmětů a priori vyžaduje.

Ať už pohlédneme na výsledky každé jednotlivé metody zvlášť nebo se s jistým nadhledem podíváme na výsledky, které jsou společné, příp. rozdílné, lze konstatovat, že výše uvedená kritéria rezonují výsledky obou použitých metod. Lze je tedy považovat za významná. Tím je naplněn základní cíl výzkumu, a to pohlédnout do edukační reality rozpoznáním klíčových kritérií kvality výuky, příp. pro přínos výuky v edukační praxi.

Čím však hlouběji a důsledněji pronikáme do potřeby tato kritéria odhalit, tím naléhavěji musíme konstatovat, že se jedná o složitý exaktní popis. Proto, jak název článku říká, se faktory kvality výuky jeví jako obtížně uchopitelný problém.

LITERATURA

- Helmke, A. (2008). *Qualität im Unterricht der Sekundarstufe*. Dostupné z http://www.heuber.de/sixcms/media.php/36/symp1_4_qualitaet.pdf
- Chvál, M. (2012). *Kvalita výuky jako téma současnosti*. *Pedagogika*. 2012, roč. 62, č. 3, s. 241–243.
- Maňák, J., et al (2008). *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido.
- Janík, T. (2012). *Kvalita výuky: vymezení pojmu a způsobu jeho užívání*. *Pedagogika*. 2012, roč. 62, č. 3, s. 244–261.
- Janík, T. a J. Slavík (2013). *Kvalita výuky: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: MU.
- Maňák, J. (2009). *Vzdělávání ve společnosti vědění*. In T. Janík, et al (ed.), *K perspektivám školního vzdělávání* (s. 11–20). Brno: Paido.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH.
- Michěk, S. (2009). *Možné výzkumné strategie při hledání vazeb mezi autoevaluací a kolegiální evaluací škol*. In V. Fuglík, *Kvalita vzdělávání v reflexi pedagogických teorií a výzkumů* (s. 1–11). Praha: Pierot.
- Mrňová, O. (2004). *Perspektivy hodnocení kvality ve vysokoškolském vzdělávání*. Pardubice: Scientific paper of the University of Pardubice. Series C. Dostupné z <https://dk.upce.cz/bitstream/handle/10195/32557/CL525.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pol, M. (2009). *Škola v proměnách*. Brno: MU.
- Pöschl, R. (2011). *Postoje žáků ke škole*. Praha: NUOV. Dostupné z http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/25_Postoje_zaku_ke_skole.pdf
- Rýdl, K. (2003). *Inovace školských systémů*. Praha: ISV.
- Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Rýdl, K., et al (1998). *Sebehodnocení školy. Jak hodnotit kvalitu školy*. Praha: Strom.
- Zpráva IRDAC (1998). *Kvalita vzdělání – odpověď na výzvy budoucnosti*. Praha: ÚIV.

Kontakt

RNDr. Mgr. Ing. Mgr. Bc. Jaroslav Lindr, Ph.D.: lindr.j@fce.vutbr.cz

FINANČNÍ GRAMOTNOST POHLEDEM UNIVERZITNÍCH STUDENTŮ

Peter Marinič¹

¹Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Oddělení sociálních věd, Zemědělská 5, 613 00 Brno, Česká republika

Abstrakt

Finanční gramotnost se stala v posledních letech tématem veřejných diskusí a současně vstoupila do oblasti vzdělávání. Finanční gramotnost a její rozvoj prostřednictvím finančního vzdělávání je v České republice upraven v několika dokumentech od roku 2005, které jsou průběžně revidovány, a to i na základě proběhlých diskusí s relevantními aktéry. Může se zdát, že problematika finanční gramotnosti a finančního vzdělávání je tedy v České republice vhodně ukotvená. Nicméně pravidelně probíhající měření úrovně finanční gramotnosti mezi dospělou populací v České republice, společně s aktuálními měřeními u patnáctiletých žáků, naznačují, že situace se nijak výrazně nezlepšuje. Přístup k finančnímu vzdělávání, jako nástroji rozvoje finanční gramotnosti zejména na základních a středních školách, tedy představuje oblast zájmů, které se věnuje i prezentace výsledků průzkumu z roku 2022 mezi 92 studenty Masarykovy univerzity z různých fakult a s různou vzdělávací dráhou v rámci volitelného předmětu zaměřeného na finanční gramotnost. Průzkum se zaměřoval na vybrané oblasti, které jsou v odborné diskusi identifikovány. Prezentace výsledků průzkumu tedy přináší pohled studentů na vliv domácího, rodinného prostředí, jejich subjektivní příspěvek do diskuse, která proběhla v souvislosti s revizí Národní strategie finančního vzdělávání a doporučení studentů na internetové zdroje z oblasti finanční gramotnosti. Nakolik byli studenti zapojení do průzkumu z různého oborového zaměření s diferencovanou dosavadní vzdělávací dráhou lze považovat prezentované výsledky za sondu do povědomí v oblasti finanční gramotnosti mladé generace.

Klíčová slova: finanční gramotnost, finanční vzdělávání, národní strategie finančního vzdělávání, gamifikace finančního vzdělávání

Abstract

FINANCIAL LITERACY ACCORDING TO UNIVERSITY STUDENTS

Financial literacy has become a topic of public debate in recent years and has simultaneously entered the field of education. Financial literacy and its development through financial education has been regulated in the Czech Republic in several documents since 2005, which are continuously revised, based on discussions with relevant actors. It may seem that the issue of financial literacy and financial education

is well anchored in the Czech Republic. However, regular measurements of the level of financial literacy among the adult population in Czech Republic, together with current measurements among fifteen-year-old pupils, indicate that the situation is not improving significantly. Access to financial education, as a tool for the development of financial literacy, especially in primary and secondary schools, therefore, represents an area of interest, which is also devoted to the presentation of the results of the survey from 2022 among 92 students at Masaryk University from different faculties and with different educational paths as part of an optional educational subject focused on financial literacy. The survey focused on selected areas that are identified in the expert discussion. The presentation of the results of the survey therefore brings the students' perspective on the influence of the household and family environment, their subjective contribution to the discussion that took place in connection with the revision of the National Strategy of Financial Education and the students' recommendations for internet resources in the field of financial literacy. Because students were involved in the survey from different fields of study with a differentiated educational path, the presented results can be considered a probe into the awareness of the financial literacy of the young generation.

Keywords: financial literacy, financial education, national strategy for financial education, gamification of financial education

ÚVOD

Finanční gramotnost a podpora jejího rozvoje formou finančního vzdělávání se začala v České republice prosazovat od roku 2005 usnesením Vlády České republiky o zlepšení podmínek v bankovním sektoru, jehož součástí byla i úloha připravit do 30. září 2006 systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách. V roce 2007 tak byla předložena *Strategie finančního vzdělávání* (MF ČR, 2007) jejíž nedílnou součástí je i *Standard finanční gramotnosti*. Současně byl zpracován i *Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách* (MF ČR, MŠMT ČR, & MPO ČR, 2007). Tyto dokumenty se tak zaměřily na rozvoj finanční gramotnosti u mladé populace České republiky, definovaly přístup k finančnímu vzdělávání a stanovovaly očekávané výstupy z učení v podobě standardů. V roce 2010 byla strategie přijata vládou a získala postavení *Národní strategie finančního vzdělávání* (MF ČR, 2010). Tím byla připravena půda pro implementaci finančního vzdělávání do vzdělávacího obsahu na základních a středních školách, a to jak po stránce formální, tedy implementace prostřednictvím a v souladu s rámcovými vzdělávacími programy i školními vzdělávacími programy, tak po stránce faktické, tedy přímé implementace do výuky na základních a středních školách. V roce 2017 byl následně pracovní skupinou pro finanční vzdělávání inovován *Standard finanční gramotnosti* (Standard, 2017) a proběhla diskuse ohledně revize Národní strategie finančního vzdělávání (MF ČR, 2018). Závěry této diskuse, do které byli zapojeni relevantní aktéři se projeví v revidované podobě *Národní strategie finančního vzdělávání 2.0* (MF ČR, 2019).

Uvedené aktivity by se měli projevovat i v aktuální míře úrovně finanční gramotnosti, a to jak mezi populací žáků, tak postupně i mezi dospělou populací v České republice. Identifikace úrovně finanční gramotnosti probíhá v České republice na několika úrovních. Jedním z těchto šetření bylo mezinárodní šetření gramotností patnáctiletých PISA (*Programme for International Students Assessment*) v roce 2012. V tomto roce se v České republice uskutečnilo šetření kromě standardní úrovně čtenářské, matematické a přírodovědní gramotnosti i šetření v oblasti finanční gramotnosti (ČŠI, 2014). Na uvedené věkové skupině, se následně již v rámci šetření PISA další identifikace úrovně finanční gramotnosti neuskutečnila, nicméně v roce 2023 provedla šetření na této věkové skupině Česká školní inspekce (ČŠI, 2023). Pravidelné šetření na reprezentativním vzorku české dospělé populace je prováděno v přibližně pětiletých intervalech pro Ministerstvo financí České republiky (Šimoník & Ryznerová, 2007; Gajdušek & Šipula, 2010; Hündl, 2015; Hampl, 2020). Tyto informace poukazují na vývoj finanční gramotnosti, ale taky na dopady v oblasti finančního vzdělávání v České republice a poukazují na možnosti rozvoje finanční gramotnosti v budoucnosti.

1. CÍLE

Souvislosti a informace, týkající se problematické implementace finanční gramotnosti do praktické roviny výuky, podložené rovněž zjištěními v oblasti úrovně finanční gramotnosti zejména ze strany České školní inspekce a u dospělé populace v České republice, byly motivací pro provedení průzkumu v roce 2022 mezi 92 studenty Masarykovy univerzity.

Cílem předloženého textu je tedy prezentovat zjištění, které vyplývají z provedeného průzkumu, v kontextu dostupných informací v dané problematice. Dotazy v průzkumu lze označit za cílové oblasti, které vycházejí z identifikovaných vybraných problémových oblastí finanční gramotnosti, a jejich vymezení je následovné:

- 1) Hodnocení vlivu domácího prostředí na rozvoj finanční gramotnosti mladé generace.
- 2) Hodnocení ztotožnění se s identifikovanými problémy v oblasti finančního vzdělávání v souvislosti s diskusí k revizi Národní strategie finančního vzdělávání pohledem mladé generace.
- 3) Identifikace přehledu mladé generace v oblasti dostupných internetových nástrojů pro rozvoj finanční gramotnosti.

2. METODOLOGIE

Pro naplnění stanoveného cíle bylo v prosinci 2022 realizováno průzkumné šetření mezi 92 studenty volitelného předmětu zaměřeného na finanční gramotnost na Masarykově univerzitě. Daný předmět si mohli studenti zapisovat dle vlastního uvážení bez jakýchkoliv omezení napříč všemi fakultami Masarykovy univerzity. Průzkum byl sice součástí ukončení daného volitelného předmětu, nicméně vzhledem k možnosti formulovat odpověď volně, bez jakékoliv možnosti označit odpověď studentů za správnou nebo špatnou, lze získaná data považovat za sondu do názorů a pohledů studentů, jako reprezentantů mladé generace na problematiku finanční gramotnosti a finančního vzdělávání. Navíc vzhledem k širokému spektru oborů, dle různých druhů studia na různých fakultách Masarykovy univerzity, a různé vzdělávací dráze těchto studentů, a to jak z hlediska typu střední školy, tak z hlediska geografického, nabízí získaná data komplexnější a plastičtější obraz v předmětné problematice.

Studenti tedy v průzkumu odpovídali na otázku „*Jak se k finanční gramotnosti přistupovalo, resp. přistupuje, ve Vaší domácnosti?*“. Získané odpovědi na tuto otázku jsou následně využity k vyhodnocení vlivu domácího prostředí na oblast finanční gramotnosti a na finanční vzdělávání z hlediska rodičů. Rovněž u této otázky je předpoklad, že studenti budou uvádět zejména odpovědi, které se týkají jejich zkušenosti z mladšího věku jejich života, kdy trávili čas aktivně v domácím prostředí a byli v kontaktu zejména s rodiči, kteří ovlivňovali formování jejich finanční gramotnosti a přispívali tak k jejich finančnímu vzdělávání.

Další otázka, na kterou studenti odpovídali v rámci průzkumu, byla formulována následně:

„*Podívejte se na Shrnutí odpovědí na konzultaci k revizi Národní strategie finančního vzdělávání, vyberte si jeden z identifikovaných problémů (případně i s navrhovaným řešením) a okomentujte ho.*“ U této otázky byli tedy studenti instruováni k tomu, aby se nejprve seznámili s textem, který shrnoval závěry proběhlé diskuse relevantních aktérů (viz MF ČR, 2018) a vybrali z mnoha diskutovaných problémů ten, který považují ze svého subjektivního pohledu za nejvýznamnější, resp. předpokládalo se, že studenti vyberou nevýznamnější problém, který u nich osobně nejvíce rezonuje, případně k němu mají možnost zaujmout stanovisko, na základě jejich subjektivních minulých zkušeností.

Poslední otázka v průzkumu se zaměřovala na identifikaci potenciálních elektronických zdrojů pro finanční vzdělávání, resp. rozvoj finanční gramotnosti, dostupných prostřednictvím internetu. Studenti měli reagovat na výzvu: „*Pokud znáte zajímavý vzdělávací pořad, s fungujícím internetovým odkazem, uveďte jej prosím do odpovědi.*“ V rámci výuky ve volitelném předmětu byly studentům prezentovány ukázky ze vzdělávacího pořadu NEZkreslená věda, konkrétně část týkající se finanční gramotnosti i pořad Bankovkovi, který je dostupný prostřednictvím archivu České televize. Tyto ukázky měli jednak charakter přímo využitelného zdroje pro výuku ve volitelném předmětu, ale rovněž sloužili jako inspirace pro zodpovězení výše uvedené položky.

3. FINANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A ÚROVEŇ FINANČNÍ GRAMOTNOSTI V ČESKÉ REPUBLICE

I když rozvoj problematiky finanční gramotnosti a její implementace do vzdělávacích obsahů v podmínkách České republiky probíhá již téměř 20 let, není možné hodnotit přístup, v němž je finanční gramotnost rozvíjena a zejména z hlediska vzdělávací politiky a kurikula ukotvena v samostatných dokumentech, jednoznačně za pozitivní. Tato skutečnost vyplývá z faktu, že vzdělávací obsah pro základní a střední školy je upraven v rámcových vzdělávacích programech, které jsou vypracovávány na pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky v souladu s platnou vzdělávací strategií, a jenž jsou následně implementovány individuálními vzdělávacími institucemi do podoby školních vzdělávacích programů s přihlédnutím k personálním a materiálním možnostem jednotlivých škol. I když lze od roku 2013 uvažovat o tom, že problematika finanční gramotnosti je do rámcových vzděláva-

cích programů implementována, a tedy uvádět tento rok jako milník zavedení finančního vzdělávání na základních a středních školách v České republice (Ševčík, 2018), vzhledem ke skutečnosti faktického opomíjení samotného konceptu finanční gramotnosti v rámcových vzdělávacích programech, a to jak pro základní vzdělávání tak v oblasti středoškolského vzdělávání, lze oprávněně pochybovat o plnohodnotné implementaci. V rámcových vzdělávacích programech, a obecně i ve školních vzdělávacích programech, je totiž implementace finanční gramotnosti výrazně omezená, a tedy lze uvažovat o implementaci jenom vybraných jednotlivých konceptů finanční gramotnosti do vzdělávacích obsahů širšího spektra různých předmětů (Marinič & Kyánková, 2021; Kyánková & Marinič, 2022).

Uvedená situace v oblasti finančního vzdělávání na základních a středních školách je, dle mého názoru, způsobena zejména samostatným ukotvením dané problematiky v Národní strategii finančního vzdělávání (MF ČR, 2019) a Standardu finanční gramotnosti (Standard, 2017), co vedlo k omezené potřebě danou problematiku finančního vzdělávání i samotné finanční gramotnosti zapracovat přímo do rámcových vzdělávacích programů. Následná praxe při zpracovávání školních vzdělávacích programů, která mohla alespoň potenciálně daný problém eliminovat tím, že by školy a učitelé samotní kladli větší důraz na finanční gramotnost a finanční vzdělávání, nenaplnila tento potenciál. Chybu ale nelze vidět jenom na straně škol a samotných učitelů. Ani relevantní aktéři se v rámci připravované revize národní strategie finančního vzdělávání nedovedou shodnout nad vhodnou podobou finančního vzdělávání (MF ČR, 2018). V případě, že je problematika finanční gramotnosti rozprostřena do několika předmětů, zvyšuje se tím nutnost vzájemné kooperace jednotlivých učitelů i vzdělávání většího počtu učitelů v oblasti finanční gramotnosti. Na druhou stranu, v případě, že je finanční gramotnost organizována jako jeden vyučovací předmět, je toto proveditelné jenom z rozhodnutí ředitele školy z objemu hodin, které lze využít pro diferenciaci škol a jako rezerva ředitele. A jelikož jsou společnosti formulovány různé požadavky na zvyšování znalostí a dovedností žáků, mimo jiné v oblasti informačních a digitálních technologií (digitální gramotnost) nebo posilování kritického myšlení a práce s informacemi v médiích (mediální gramotnost), ale i v klasičtějších oblastech jako jsou cizí jazyky nebo pohybové aktivity, není volba koncentrovaného finančního vzdělávání na základních a středních školách preferovanou možností. I když

možnosti vzájemného propojování digitální, mediální a finanční gramotnosti lze provádět v součinnosti, nese tento přístup jisté omezení a problémy (Marinič & Kyánková, 2021)

Finanční gramotnost se v České republice měří na více úrovních. Pro Ministerstvo financí České republiky je prováděno v pravidelných intervalech měření úrovně finanční gramotnosti u dospělé populace (Šimoník & Ryznerová, 2007; Gajdušek & Šipula, 2010; Hündl, 2015; Hampl, 2020). Na populaci patnáctiletých žáků bylo zaměřené měření finanční gramotnosti prostřednictvím mezinárodního šetření PISA v roce 2012 (ČŠI, 2014) a aktuální pohled přináší šetření České školní inspekce z roku 2023 (ČŠI, 2023).

V roce 2012 v mezinárodním měření finanční gramotnosti dopadli patnáctiletí žáci ve srovnání s výsledky ostatních zapojených zemí poměrně úspěšně. Jejich celkové skóre v oblasti finanční gramotnosti bylo nadprůměrné vzhledem k výsledkům v ostatních zemích a rovněž dosažené výsledky dle úrovně náročnosti jednotlivých úloh lze hodnotit pozitivně. Navíc z šetření vyplývá, že i úroveň připravenosti učitelů pro výuku finanční gramotnosti je hodnocena velice pozitivně. Ukazuje se, že alespoň v roce 2012, byla situace v této oblasti v České republice pozitivní. Výsledky rovněž naznačují, že existuje statisticky významná vazba mezi úrovní finanční gramotnosti žáků a jejich výsledky zejména v oblasti matematické gramotnosti, ale rovněž i podle socioekonomického statusu rodinného prostředí, z kterého žáci pochází. Jinak řečeno, čím vyšší socioekonomický status rodiny, tedy čím lepší ekonomické zabezpečení rodiny a současně čím vyšší sociokulturní postavení rodinných příslušníků, zejména pak rodičů, tím lepší výsledky žáci dosahují i v oblasti finanční gramotnosti.

Na druhou stranu se tyto zjištění nepotvrzují v průzkumech u dospělé populace České republiky. Tyto výsledky naopak naznačují stagnující úroveň finanční gramotnosti v dospělé populaci, nebo jenom mírně se zlepšující celkové výsledky úrovně finanční gramotnosti. Jelikož bylo toto šetření provedeno opakovaně vícekrát, měly by se projevit pozitivní výsledky z mezinárodního šetření PISA, alespoň s určitou časovou prodlevou, i ve zlepšujících se výsledcích úrovně finanční gramotnosti alespoň mladých dospělých. Takový jev však není z dat patrný. Spíše naopak. I v posledním realizovaném průzkumu úrovně finanční gramotnosti mezi dospělou populací totiž výsledky uvádějí, že nejvíce ohroženou skupinou v oblasti nízké finanční gramotnosti, a patrně tedy i nedostatečných dopadů v oblasti finančního vzdělávání,

je právě skupina mladých dospělých a skupina s nižším socioekonomickým statusem. Rovněž přístupy širokého spektra relevantních aktérů poukazuje na to, že aktuální přístup k finančnímu vzdělávání na základních a středních školách nemusí být tak pozitivně hodnocen, jak by vyplývalo z mezinárodního šetření PISA.

Posledním, zde uvedeným šetřením, je aktuální tematická zpráva České školní inspekce. Ta rovněž posuzuje míru finanční gramotnosti rozporuplně. U škol s všeobecně vzdělávacím zaměřením jsou výsledky úrovně finanční gramotnosti docela pozitivní, a to jak z hlediska celkového hodnocení, tak i z hlediska jednotlivých náročností řešených úkolů. Horší výsledky jsou pak zaznamenány u žáků středních odborných škol, zejména těch bez maturitního ukončení vzdělávání. Už jenom tento samotný fakt, v spojitosti s obecně přijímanou představou o složení žáků na jednotlivých středních školách bychom mohli považovat za potvrzení teze o propojení socioekonomického statusu a úrovně finanční gramotnosti. Nicméně i samotné propojení je součástí tematické zprávy a výše uvedenou domněnku přímo potvrzuje.

4. PRŮZKUM MEZI UNIVERZITNÍMI STUDENTY

Průzkum realizovaný na konci roku 2022 mezi studenty Masarykovy univerzity v rámci volitelného předmětu zaměřeného na finanční gramotnost lze označit v oblasti identifikace vlivu rodinného prostředí, resp. domácího prostředí, za korespondující s výše uvedenými závěry z realizovaných šetření. Výpovědi studentů na otázku „*Jak se k finanční gramotnosti přistupovalo, resp. přistupuje ve Vaší domácnosti?*“ lze považovat za potvrzení hypotézy o vlivu socioekonomického statusu rodiny na finanční gramotnost dotazovaných studentů, resp. na potenciál rozvoje v oblasti finančního vzdělávání.

Získané data od studentů v souvislosti s výše uvedenou položkou lze rozdělit do několika úrovní. Studenti domácí prostředí hodnotí jako málo podnětné, zejména v případech, kdy studenti vzpomínali na období základní školy. V této době k nim rodiče přistupovali jako k osobám v domácnosti, které nemohli rozhodovat o finančních otázkách rodiny, tedy oblasti finanční gramotnosti nebyly v jejich kompetenci. Rovněž výpovědi naznačují, že finance bývají v rodině často zdrojem problémů a hádek, kdy je dítě raději od těchto projevů chráněno, případně samo aktivně v takové momenty opustí prostor, v němž diskuse probíhá. Studenti rovněž zmiňovali problémy

související s uspořádáním rodiny, u rozvedených rodičů pak diskuse ohledně finanční gramotnosti probíhali jenom ojediněle, nebo diametrálně odlišně, podle finanční situace každého z rodičů. Na druhou stranu studenti uváděli i příklady, kdy byly otázky finanční gramotnosti a finančního vzdělávání v rodině součástí standardních diskusí. Tyto případy probíhali v rodinách, v nichž se často otevřeně mluvilo o finanční situaci rodiny, ať již z důvodu omezených zdrojů pro uspokojování potřeb jednotlivých členů rodiny, nebo právě obráceně v případech, kdy jeden nebo oba rodiče vykonávali samostatně výdělečnou činnost. Jako příklad významného vlivu rodiny v oblasti finančního vzdělávání lze označit případy, kdy byly studenty vedeny k evidenci příjmů, zejména v podobě kapesného, ale i jiných příjmů, formou peněžního deníku. V případech, kdy nebylo rodinné prostředí dostatečně podnětné, vyhledávali studenti informace jinou formou, ať již prostřednictvím školy, kamarádů, knih či elektronických informačních zdrojů.

V oblasti zaměřené na zapojení studentů do diskuse ohledně revize Národní strategie finančního vzdělávání si mohli studenti samostatně vybrat identifikovaný problém, který byl v této výzvě obsažen. Reagovali tak na dotaz, který zněl: „Podívejte se na Shrnutí odpovědí na konzultaci k revizi Národní strategie finančního vzdělávání, vyberte si jeden z identifikovaných problémů (případně i s navrhovaným řešením) a okomentujte ho.“ V několika případech si studenti vybrali ve svých reakcích i vícero problému, které dle jejich názoru vzájemně souvisely, nebo se dokonce obecně vyjádřili k problematice finančního vzdělávání dle svých zkušeností.

Mezi odpověďmi dominovala polemika ohledně zařazení finančního vzdělávání formou jednoho předmětu finanční gramotnosti, nebo jako součástí několika předmětů. V této otázce se studenti, kteří se k ní vyjádřili shodují, že by finanční vzdělávání mělo být koncipováno jako samostatný předmět. Mezi argumenty, kterými podložili své přesvědčení byla zařazená náročnost finančního vzdělávání, a to jak ze strany učitelů, tak žáků. Studenti tudíž argumentovali tím, že pro výuku finanční gramotnosti by měli být učitelé patřičně proškoleni, dokonce prostřednictvím akreditovaného vzdělávání ze strany MŠMT. Současně vzhledem k náročnosti, ale i praktické potřebnosti finanční gramotnosti pro život, a současně zvyšující se náročnosti finančního vzdělávání, by samostatný předmět vytvořil dostatečný prostor pro zvládnutí daného tématu i ze strany žáků. Jak podpůrný argument zaznívali názory, že v případě integrace

finanční gramotnosti do širšího spektra předmětů, nebude možné zabezpečit dostatečnou kvalifikaci učitelů pro výuku finanční gramotnosti, nebo budou témata finanční gramotnosti chápána jako doplňující či rozšiřující učivo, a to jak ze strany učitelů, tak i ze strany žáků. Ti pak nebudou problematice finanční gramotnosti přikládat patřičnou pozornost, a nebude tak dosaženo tíže- ných výsledku ve vzdělávacím procesu. S výše uvedeným rozdělení názorů na finanční vzdělávání na základních a středních školách rovněž souvisí studenty zmiňovaná možnost využívání externích expertů, kteří by výuku obohatili o konkrétní praktickou stránku finanční gramotnosti. V tomto případě lze identifikovat možnost propojení posílení výuky finanční gramotnosti i za využití externistů jako vítanou variantu mladou generací. Studenti navíc ani nevnímají nutnost zvýšení časové dotace na výuku finanční gramotnosti jako problém, a přivítali by možnost redukce v jiných předmětech. Finanční gramotnost totiž považují za velice důležitou pro budoucí uplatnění v životě. Mezi další problémy, ke kterým se studenti vyjádřili byla problematika zadlužování, jako jedno ze stěžejních témat finančního vzdělávání, které i studenti pocítují jako závažný problém. Sdělení vhodných informací v oblasti prevence neúnosného zadlužení i možnosti řešení tíživé situace v souvislosti se zadlužení označují jako potřebnou a vítanou.

V oblasti doporučených internetových zdrojů studenti uváděli široké spektrum zdrojů jako odpověď na dotaz v podobě: „*Pokud znáte zajímavý vzdělávací pořad, s fungujícím internetovým odkazem, uveďte jej prosím do odpovědi.*“ Poukazuje to na skutečnost, že buď již před samotným zapsáním předmětu měli značný přehled v oblasti finanční gramotnosti, nebo je minimálně daný předmět k vyhledávání zdrojů dostatečně inspiroval.

Z filmové produkce studenti uváděli známé filmy, týkající se ekonomických témat, jako například: *Vlk z Wall Street*, *Wall Street*, *Sázka na nejistotu*, *To Big To Fall*, *Trading Places*, *Čaroděj ze země lží*, *Inside Job*, ale i méně tradiční jako například *Chyt mě, když to dokáže*, nebo *Čistá duše*. Tyto filmy tedy přímo obsahovali zajímavé ekonomické téma, které se týkalo v době vzniku filmu významných ekonomických problémů, nebo alespoň obsahovali zajímavou ekonomicky objasnitelnou myšlenku.

Z oblasti přímo vzdělávacích pořadů se objevovali zmínky většinou několika dílných pořadů dostupných přes archiv České televize věnovaných přímo tématům z oblasti finanční gramotnosti:

- *Osobní finance* (<https://www.ceskatelevize.cz/porady/10096504703-osobni-finance/>)

- *Máme na to* (<https://www.ceskatelevize.cz/porady/13444657372-mame-na-to/>)
- *Hlava rodiny* (<https://www.ceskatelevize.cz/porady/10756381712-hlava-rodiny/>)
- *Krotitelé dluhů* (<https://www.ceskatelevize.cz/porady/10213556322-krotitele-dluhu/>)
- *Finance a podnikání* (<https://www.ceskatelevize.cz/porady/13703685496-finance-a-podnikani/>)

Další uváděné vzdělávací pořady bychom mohli zařadit do oblasti obecnějšího přehledu o důležitých oblastech společenského života, v níž ale lze najít i témata finanční gramotnosti:

- *Bilance* (<https://www.ceskatelevize.cz/porady/14021364946-bilance/>)
- *Černé ovce* (<https://www.ceskatelevize.cz/porady/1097429889-cerne-ovce/>)
- *Drahé Česko* (<https://ct24.ceskatelevize.cz/drahe-cesko>)

Často se vyskytujícím byl odkaz na internetové stránky České národní banky s jejich vzdělávacím pořadem *Finanční trampoty Oty Negramoty* (https://www.cnb.cz/cs/o_cnb/financni-a-ekonomicka-gramotnost/ota-negramota/index.html).

Studenti zmiňovali i široké spektrum ekonomicky zaměřených vystoupení samotných expertů v oblasti finanční gramotnosti, financí nebo obecně ekonomiky, jako příklady osobností, jež ovlivnili jejich ekonomické uvažování a nahlížení i na každodenní ekonomické rozhodování, tudíž jako zajímavý zdroj finančního vzdělávání pro rozvoj finanční gramotnosti. Vyskytli se i zmínky na vyjádření influencí k aktuálním ekonomickým problémům, co můžeme označit za doložení vlivů těchto osob na formování individuálních názorů mladé generace a za zajímavý zdroj informací pro mladou generaci.

5. DISKUSE

Z provedeného šetření vyplývá, že studenti se ve svých názorech v oblastech zájmů, na které se průzkum zaměřil shodují s úvahami vyplývajícími ze strategických dokumentů. V oblasti vlivu rodinného prostředí převažuje přístup rodičů k rozvoji finanční gramotnosti svých dětí, respondentů, kterým by bylo možné podložit i v strategických dokumentech a měřeních finanční gramotnosti identifikovaný vliv sociokulturního statusu rodiny na výsledky v oblasti finanční gramotnosti. I když i zde bychom mohli najít příklad obrácené motivace, kdy nízký socioekonomický status a nízká snaha o rozvoj finanční gramotnosti ze strany rodičů vzhledem k jejich dětem, vedla u respon-

dentů k potřebě získávat informace v oblasti finanční gramotnosti z jiných zdrojů a zabezpečit si tak přístup k finančnímu vzdělávání. Tento příklad je ale spíš možné označit za výjimku, která potvrzuje pravidlo.

V oblasti pocítovaných problémů studenti v největší míře refletovali problém formy výuky finanční gramotnosti, konkrétně uspořádání výuky jako součásti širokého spektra předmětů nebo jako samostatného předmětu. V tomto ohledu se studenti kloní k možnosti samostatného předmětu. Nevnímají totiž jako nepřekonatelný problém omezení požadavků na rozvrh. Z toho hlediska se závěry ze strany studentů neshodují s přístupem autorů tematické zprávy České školní inspekce, že vzhledem k probíhajícím revizím rámcových vzdělávacích programů nelze předpokládat zavedení finanční gramotnosti v podobě samostatného předmětu. Preferována je tady varianta, kdy je finanční vzdělávání součástí jiných předmětů, tak jak je tomu již nyní běžnou praxí a je to obsaženo i v rámcových vzdělávacích programech formou uvedení jednotlivých témat finanční gramotnosti v jednotlivých předmět, a současně podporou finančního vzdělávání formou projektových dní. Lze jenom vyjádřit naději, že v rámci revizí rámcových

vzdělávacích programů nebudou témata finanční gramotnosti zařazeny v širokém spektru předmětů považována za doplňující nebo rozšiřující učivo, které lze v rámci revizí oželeť. Uvedené úvaha je nicméně již dnes součástí klasického pragmatického přístupu mnoha učitelů.

V oblasti potenciálních zdrojů pro rozvoj finanční gramotnosti se projevuje poměrně výrazná orientace studentů v online prostředí a přehled o dostupných internetových zdrojích, a to i z oblasti přímo související z finanční gramotnosti. Nicméně nelze uspokojivě posoudit, jestli je to výsledkem obecně platné orientace mladé generace v dostupných informačních zdrojích v oblasti finančního vzdělávání, nebo se zde projevuje efekt zaujetí o danou problematiku. Poměrně široké spektrum informačních zdrojů, které studenti uváděli, může být rovněž vysvětleno jejich zájmem o problematiku finanční gramotnosti, co ve své podstatě vedlo dané studenty i k zapsání si volitelného předmětu v oblasti finanční gramotnosti. Do určité míry by se tak mohl projevovat Matoušův efekt, tedy že studenti ve volitelném předmětu z finanční gramotnosti si ho vybrali právě proto, že se o finanční gramotnost již zajímali, a tudíž internetové zdroje pro rozvoj finanční gramotnosti již znali.

ZÁVĚR

Výsledky provedeného průzkumu ve vybraných oblastech finanční gramotnosti tedy naznačují, že orientace studentů, jako reprezentantů mladé generace, v oblasti finanční gramotnosti je uspokojivá. Zjištění potvrzují formulovanou tezi o významu socioekonomického vlivu na rozvoj finanční gramotnosti, a tedy o významu finančního vzdělávání již v rodinném prostředí. Rovněž orientaci studentů v dostupných zdrojích pro rozvoj finanční gramotnosti lze považovat za uspokojivou, i když zde mohou být výsledky průzkumu zkráceny více než u ostatních zjištění projevením Matoušova efektu. Z hlediska uspořádání finančního vzdělávání studenti preferují, navzdory časové náročnosti, zavedení samostatného předmětu finanční gramotnosti na základních a středních školách a zapojení externích expertů do výuky.

Celou situaci rozvoje finančního vzdělávání může ještě navíc zkomplikovat připravovaná revize rámcových vzdělávacích programů pro základní vzdělávání a následně i pro středoškolské vzdělávání, která předpokládá výrazné snížení objemu vzdělávacího obsahu ve prospěch možnosti lepšího a časově náročnějšího fixování vzdělávacího obsahu v propojení s potřebami praxe. I když lze finanční vzdělávání považovat za prakticky uplatnitelné pro život, není jisté jejich zařazení mezi vzdělávací obsah, který bude součástí rámcových vzdělávacích programů po provedení revize. Nicméně jestvují neoficiální názory tvůrců připravujících revize rámcových vzdělávacích programů, že by bylo vhodné danou oblast finanční gramotnosti vyčlenit z výchovy k občanství do samostatné vzdělávací oblasti a přistoupit k odstranění jednotlivých témat finanční gramotnosti v jiných předmětech. Na jednu stranu by se koncentrovali informace z oblasti finančního vzdělávání, ale na druhou stranu by byly oslabeny mezipředmětové vazby, které jsou aktuálně považovány za pozitivní přístup ke koncipování výuky a vzdělávacího obsahu. Nechme se tedy překvapit budoucností.

LITERATURA

- ČŠI. (2014). *Mezinárodní šetření PISA 2012: Finanční gramotnost patnáctiletých žáků*. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PISA_2012_figr.pdf
- ČŠI. (2023). *Tematická zpráva – Finanční gramotnost žáků základních škol a výuka finanční gramotnosti na SŠ*. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/TZ_Financni-gramotnost.pdf
- Gajdušek, P., & Šipula, P. (2010). *Kvantitativní výzkum – Finanční gramotnost obyvatel v ČR: Závěrečná zpráva z exkluzivního výzkumu pro Ministerstvo financí ČR a Českou národní banku*. STEM/Mark. Dostupné z: https://financnigramotnost.mfcr.cz/assets/cs/media/PSFV_2010_Zaverecna-zprava-z-vyzkumu.pdf
- Hámpel, S. (2020). *Finanční gramotnost 2020: Zpráva z výzkumu pro Ministerstvo financí ČR*. ppm factum. Dostupné z: https://financnigramotnost.mfcr.cz/assets/cs/media/PSFV_Zprava_2020_Financni-gramotnost-2020.pdf
- Hündl, V. (2015). *Výsledky měření úrovně finanční gramotnosti dospělé populace České republiky 2015*. ppm factum. Dostupné z: https://financnigramotnost.mfcr.cz/assets/cs/media/PSFV_2015_Vysledky-mereni-financni-gramotnosti.pdf
- Kyánková, A., & Marinič, P. (2022). *Výuka finanční gramotnosti na základních školách pohledem učitelů*. In Adamec, P., & Šimáně, M. (Eds.). *ICOLLE 2021*, 88-96, <https://dx.doi.org/10.11118/978-80-7509-832-0-0088>
- Marinič, P. & Kyánková, A. (2021). Finanční gramotnost a rozvoj digitálních kompetencí na základních školách. *JTIE – Journal of technology and Information Education*, 13(2), 254-275, <https://dx.doi.org/10.5507/jtie.2022.003>
- MF ČR. (2007). *Strategie finančního vzdělávání*. Dostupné z: https://financnigramotnost.mfcr.cz/assets/cs/media/PSFV_Strategie-financniho-vzdelavani.pdf
- MF ČR. (2010). *Národní strategie finančního vzdělávání*. Dostupné z: https://financnigramotnost.mfcr.cz/assets/cs/media/PSFV_Narodni-strategie-financniho-vzdelavani.pdf
- MF ČR. (2018). *Shrnutí odpovědí na veřejnou konzultaci k Národní strategii finančního vzdělávání*. Dostupné z: https://financnigramotnost.mfcr.cz/assets/cs/media/PSFV_Vyhodnoceni_2018-05-15_Shrnuti-odpovedi-na-konzultaci-k-NSFV.pdf
- MF ČR. (2019). *Národní strategie finančního vzdělávání 2.0: Změnou chování k převzetí odpovědnosti za svou finanční prosperitu*. Dostupné z: https://financnigramotnost.mfcr.cz/assets/cs/media/PSFV_2020_Narodni-strategie-financniho-vzdelavani-2-0.pdf
- MF ČR, MŠMT ČR, & MPO ČR. (2007). *Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách*. Dostupné z: <https://financnigramotnost.mfcr.cz/assets/cs/media/System-budovani-financni-gramotnosti-na-zakladnich-a-strednich-skolach.pdf>
- Standard finanční gramotnosti*. (2017). Dostupné z: https://financnigramotnost.mfcr.cz/assets/cs/media/PSFV_2017_Standard-financni-gramotnosti.pdf
- Ševčík, K. (2018). Finanční gramotnost ve výzkumu a v českých vzdělávacích dokumentech. *Odborný časopis pro učitele základní školy: Komenský*, 143(2), 17-24.
- Šimoník, P., & Ryznerová, I. (2007). *Finanční gramotnost – Kvantitativní výzkum pro MF ČR: Závěrečná zpráva z výzkumu*. STEM/Mark. Dostupné z: https://financnigramotnost.mfcr.cz/assets/cs/media/PSFV_2007_Zaverecna-zprava-z-vyzkumu.pdf

Kontakt

Mgr. Ing. Peter Marinič, Ph.D.: peter.marinic@mendelu.cz

TRIEDNY UČITEĽ OPTIKOU ŽIAKA – PRÍPADOVÁ ŠTÚDIA STREDNEJ ODBORNEJ ŠKOLY

Veronika Michvocíková¹, Andrea Stebnická¹

¹Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky, Nám. J. Herdu 2, 917 01 Trnava, Slovenská republika

Abstrakt

Predkladaný príspevok analyzuje postavenie triedneho učiteľa na vybranej strednej odbornej škole. Príspevok pozostáva z teoretickej a z empirickej časti. V teoretickej časti je zadaný triedny učiteľ a jeho kompetencie vo vybraných oblastiach. Rovnako definujeme aj triedny manažment a činnosti, ktoré triedny učiteľ vykonáva pri riadení triedy. Empirická časť analyzuje odpovede opýtaných stredoškolských žiakov strednej odbornej školy navštevujúcich tretí ročník. Odpovede žiakov boli získané prostredníctvom vopred pripraveného dotazníka. Zámerom prieskumnej časti je vytvorenie charakteristiky aktuálneho vnímania triedneho učiteľa jeho žiakmi a s tým spojené návrhy k zmenám správania triedneho učiteľa na základe podnetov od jeho žiakov pre zlepšenie vnímania triedneho učiteľa jeho žiakmi. Cieľom príspevku je analyzovať ponímanie triedneho učiteľa na vybranej strednej odbornej škole optikou oslovených žiakov vybranej triedy a zistiť, či môže triedny učiteľ prispieť k výchove žiakov v intenciách koncepcie udržateľnej spoločnosti.

klúčové slová: prípadová štúdia, stredoškolské prostredie, stredoškolský žiak, triedny učiteľ

Abstract

CLASS TEACHER - CASE STUDY OF SECONDARY SCHOOL

The present paper analyses the position of the class teacher in a selected vocational secondary school. The paper consists of a theoretical and an empirical part. The theoretical part defines the class teacher and his/her competences in selected areas. We also define classroom management and the activities that the class teacher performs in class management. The empirical part analyses the responses of the surveyed secondary vocational school students attending the third year. The pupils' responses were collected through a pre-prepared questionnaire. The purpose of the exploratory part is to create a characterization of the current perception of the class teacher by his/her pupils and related suggestions for changes in the class teacher's behaviour based on the suggestions from his/her pupils for improving the perception of the class teacher by his/her pupils. The aim of this paper is to analyse the perception of the class teacher in a selected vocational secondary school through the lens of the

interviewed pupils of the selected class and to find out whether the class teacher can contribute to the education of the pupils in the intentions of the concept of a sustainable society. Presented text is a part of scientific project solving KEGA 004-UCM-4/2022 with the name Promoting Health and Well Being through inclusive education in Higher Education.

Keywords: case study, secondary school, secondary school pupil, class teacher

ÚVOD

Profesia učiteľa sa v priebehu času a výtvarných moderných techník neustále mení. V minulosti bol učiteľ považovaný za vysokú autoritu medzi žiakmi aj medzi rodičmi. Časom sa táto pozícia učiteľa zmenila a dnešná doba si vyžaduje, aby bol učiteľ pre žiakov skôr priateľom, ktorý ich sprevádza vyučovacím procesom, počas ktorého žiakom ukazuje ich silné stránky a motivuje ich k rozvoju. Aj z tohto dôvodu považujeme za potrebné upozorniť na diferenciáciu v rolách učiteľa v rámci edukačného procesu. Zdôrazňujeme, že neoddeliteľnou súčasťou procesu výchovy a vzdelávania realizovanom v prostredí školy je triedny učiteľ. Postavenie triedneho učiteľa v edukačnom procese sa vyznačuje niekoľkými špecifikami. Triedny učiteľ nie je len učiteľ vnímaný ako vyučujúci, ale je to hlavne osoba, ktorá by sa mala v zvýšenej miere zaujímať aj o osobnostný rozvoj žiakov triede. Preto upozorňujeme na dôležitosť podrobnejšieho skúmania roly triedneho učiteľa v edukačnom procese. V predkladanom texte sa zameriavame na teoretické definovanie učiteľa a triedneho učiteľa, a na podrobnejšie identifikovanie rolí triedneho učiteľa. Prezentované teoretické charakteristiky vytvárajú predpoklad empirického skúmania stanovenej problematiky. Realizovaným empirickým prieskumom chceme objasniť, aké je postavenie triedneho učiteľa medzi žiakmi v triede na vybranej strednej odbornej škole, ako je vnímaný ako osobnosť, ako sú vnímané jeho vyučovacie a hodnotiace metódy, a ako vplýva na žiakov svojím správaním.

1. CIELE

V rámci skúmania stanovenej problematiky sme určili hlavný cieľ realizovaného prieskumu, a z neho vyplývajúce čiastkové ciele. Hlavným cieľom prieskumu bolo vytvorenie pohľadu na to, ako vnímajú žiaci v jednej triede na vybranej strednej odbornej škole svojho triedneho učiteľa. Z tohto vyplýva, že sme skúmali spôsob pomáhania a podporovania uvedenej skupiny žiakov triednym učiteľom. Taktiež sme chceli zistiť, čo triedny učiteľ pre žiakov znamená. V neposlednom rade sme

považovali za potrebné identifikovanie prínosu triedneho učiteľa pri kreovaní triednej klímy a pri vytváraní pozitívnej klímy v triede. V súvislosti s vymedzením prieskumného problému a cieľa nášho skúmania si kladieme za úlohu zmapovanie nasledujúcich vybraných oblastí nevyhnutných pre formulovanie otázok prieskumu, ktorých zodpovedanie bolo realizované prostredníctvom odpovedí žiakov získaných v dotazníkovom prieskume. V prieskume sme sa zamerali na vybrané oblasti práce triedneho učiteľa, ktorá je vnímaná zo strany žiakov. Za oblasti nášho skúmania sme určili rozvoj žiakov, utváranie individuality žiaka a ovplyvňovanie klímy v triede. Prieskum analyzuje vnímanie postavenia triedneho učiteľa optikou žiakov vybranej strednej odbornej školy. Zámerom prieskumu bolo vytvorenie charakteristiky aktuálneho vnímania triedneho učiteľa jeho žiakmi vo vybraných oblastiach práce triedneho učiteľa. Následne boli stanovené návrhy k prípadným zmenám správania triedneho učiteľa na základe odpovedí žiakov pre zlepšenie vnímania triedneho učiteľa.

Ciele nášho skúmania môžeme zosumarizovať nasledujúcim spôsobom. Hlavný cieľ prieskumu identifikuje pohľad na triedneho učiteľa vo vybranej triede na zvolenej strednej odbornej škole. V prvom čiastkovom celi poukážeme na to, či sa triedny učiteľ vybranej triedy na zvolenej strednej odbornej škole podieľa na rozvoji osobnosti u žiakov v danej triede. Na základe stanoveného druhého čiastkového cieľa nášho skúmania zistíme, či triedny učiteľ vybranej triedy na zvolenej strednej odbornej škole podporuje individualitu žiakov v danej triede. Na základe posledného stanoveného čiastkového cieľa skúmania bude možné vyslovenie konštatovaní, v akých oblastiach ovplyvňuje triedny učiteľ formovanie klímy v skúmanej triede na zvolenej strednej odbornej škole.

2. TEORETICKÝ RÁMEC

2.1 Učiteľ v edukačnom procese

V teoretických charakteristikách predkladaného textu sme sa prvotne zamerali na definovanie učiteľa z rôznych uhlov pohľadu. Hupková a Petlák (In Hrmo & Kráľková-Krelová, 2009) uvádzajú, že

z učiteľa sa stáva osobnosť, ktorej zrelosť môžeme posudzovať podľa rôznych kritérií:

- **Účinné vnímanie reality a pozitívny vzťah k nej.** Učiteľ je denne nútený riešiť množstvo rôznych pedagogických situácií, ktoré môžu byť aj konfliktné a nie je možné, aby sa pri ich riešení v praxi uplatňoval jeden vzorový, univerzálny prístup. Učiteľ musí preukázať kvality vlastnej osobnosti a profesionality – pohotovo a pružne rozpoznať, aké zmeny nastávajú v psychickom stave žiakov, ako reagujú na jeho zásahy, aké sú ich potreby a očakávania.
- **Stále hodnotenie, úsilie o sebaopoznanie.** Cieľavedomá sebareflexia, úsilie o sebaopoznanie a sebahodnotenie, sú podmienkou rozvoja učiteľa v personálnej, morálnej a profesijnej oblasti.
- **Pozitívne medziludské vzťahy.** Učiteľská profesia je jednou z pomáhajúcich profesií, a preto vytváranie pozitívnych citových vzťahov s inými, by malo byť jednou z kľúčových úloh učiteľovej práce. Učítelia by mali disponovať zvýšenou úrovňou rozvoja emocionálnej inteligencie, ktorá sa prejavuje v znalosti a ovládaní emócií, metamotivácií, umení medziludských vzťahov.
- **Zmysel pre humor a nadhľad.** Učiteľov optimizmus, taktne a v správnej miere uplatnený zmysel pre humor a žart, má vplyv na vytvorenie optimálnej klímy, zlepšuje vzájomné vzťahy v triede, zvyšuje motiváciu, evokuje tvorivosť, rozvíja ich divergentné myslenie.
- **Tvorivosť učiteľa.** Tvorivosť učiteľa spočíva v jeho zmysluplnej aktivite, produktivite, iniciatívni. Už pred vyučovacím procesom myšlienkovito, abstraktne spracúva a projektuje žiacke činnosti, plánuje si priebeh vyučovacej hodiny so zreteľom na ich individuálnu aktivitu a pracovnú motiváciu.
- **Zameranie na problém, prácu, výkon.** Práca učiteľa vyžaduje dôslednosť a svedomitosť pri plnení si svojich povinností. Učiteľ by mal byť preto náročný a prísny nielen voči žiakom, ale predovšetkým voči sebe samému.
- **Spontánnosť, jednoduchosť a prirodzenosť.** Tvorivý učiteľ vo vyučovacom procese nepracuje podľa schémy, neuplatňuje stereotyp, ale je spontánný a prispôsobuje svoje pôsobenie reálnej vyučovacej situácii.
- **Akceptovanie seba a iných, autonómia, nezávislosť.** Jednou z podmienok vytvorenia atmosféry istoty a bezpečia na vyučovaní, ktorá by podporovala osobnostný rast žiakov, je učiteľova akceptácia. Znamená bezpodmienečne, pozitívne prijímať žiaka takého aký je, bez predsudkov i očakávaní.

- **Spolupatričnosť, záujem o spoločnosť.** Učiteľ má vedúce postavenie medzi činiteľmi výchovy, zastáva určité spoločenské postavenie. Personálna autorita učiteľa a prestíž je determinovaná i takými činiteľmi, ako sú jeho spoločenská povest, usporiadaný súkromný život, osobný príklad pre žiakov.
- **Rezistencia k enkulturácii.** Učiteľ sa počas svojej praxe nestretáva len so žiakmi rovnakého pôvodu, náboženského vyznania, sociálno – ekonomického statusu, rasy, kultúry či národa, čím sa požiadavky na jeho osobnosť, odborné spôsobilosti a kompetencie neustále zvyšujú.
- **Demokratická štruktúra charakteru.** Veľmi úzko sa viaže a súvisí s rezistenciou k enkulturácii. Súčasný pedagóg by mal dokázať rôznorodosť týchto osobitostí nielen detektovať a akceptovať, ale prostredníctvom individuálneho a diferencovaného prístupu ich adekvátne kompenzovať.
- **Transcendencia ega.** Sebaaktualizujúci človek je rastom motivovaný človek, ktorého sila ega dosahuje najvyššie hodnoty, akými sú pravda, dobro, krása, poznávanie, porozumenie a estetické hodnoty. Takýto človek sa dokáže zamerať nielen na vlastné problémy, ale i na problémy iných a dokáže prekonať svoj egoizmus, zabudnúť na svoje ego, presiahnuť seba, svoj čas a priestor zamerať sa na potreby iných.

Na kvalite výkonu učiteľa a následne kvalite vyučovacieho procesu sa významnou mierou podieľa možnosť voľby a motivácia učiteľa k ďalšiemu a neustálemu vzdelávaniu. Učiteľ pristupuje k ďalšiemu vzdelávaniu za rôznych okolností, jeho motivácia je individuálna, ďalšie vzdelávanie učiteľa reflektuje požiadavku školy, na ktorej pracuje alebo jeho osobnú potrebu ďalšieho vzdelávania. Žiak je účastníkom vyučovacieho procesu, a preto je pre neho dôležité ako vyučovanie prebieha, ako sa formujú vzťahy medzi učiteľom a žiakom. Preto je cieľom dosiahnuť, aby učítelia pravidelne hodnotili svoju vlastnú prácu. Sebareflexia je schopnosť zamyslieť sa nad svojou prácou, nad svojimi činmi a zhodnotiť si ich pred sebou samým. Nejde len o sebahodnotenie, ale aj vyvodenie záverov pre ďalšie sebazdokonaľovanie. Pre učiteľské povolanie je typické, že sebareflexia sprevádza učiteľa prakticky nepretržite. Význam sebareflexie spočíva v tom, že zabraňuje rutínarstvu v práci učiteľa – učiteľ sa stále hodnotí a hľadá nové metódy, umožňuje mu overovať si nové metódy, učí učiteľa predvídať možné dôsledky jeho pôsobenia a prispieva k neformálnemu a systematickému seba-vzdelávaniu. Učiteľ taktiež reflektuje na rozmanité činnosti spojené s učiteľskou profesiou, prispôsobuje

sa požiadavkám školy, na ktorej pôsobí. S realizáciou učiteľskej profesie je spojené aj vykonávanie roly triedneho učiteľa.

2.2 Triedny učiteľ

Rola triedneho učiteľa je prepojená s mnohými činnosťami. Triedny učiteľ a jeho pozícia v edukačnom procese je špecifická, a preto je nevyhnutné aj jej legislatívne vymedzenie. Ak sa zameriame na analyzovaný priestor Slovenskej republiky, tak základnou právnou normou v Slovenskej republike, upravujúcu problematiku triedneho učiteľa je Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Podľa § 37 ods. 2 zákona č. 138/2019 Z. z. triedny učiteľ vyučuje v príslušnej triede a:

- koordinuje výchovu a vzdelávanie v príslušnej triede,
- zodpovedá za vedenie príslušnej pedagogickej dokumentácie,
- zodpovedá za utváranie podmienok na rozvoj pozitívnych sociálnych väzieb medzi deťmi alebo žiakmi navzájom, medzi deťmi alebo žiakmi a zamestnancami školy,
- spolupracuje so zákonnými zástupcami, pedagogickými zamestnancami a odbornými zamestnancami,
- poskytuje deťom, žiakom a zákonným zástupcom poradenstvo vo výchove a vzdelávaní.

Uvedené legislatívne vymedzenie považujeme za základný rámec realizácie roly triedneho učiteľa. Ďalej môžeme doplniť, že §36 Zákona č. 138/2019 Z. z. definuje triedneho učiteľa ako špecializovanú činnosť.

Príloha č. 20 Pokynu Ministra školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení vymedzuje kompetencie triedneho učiteľa nasledujúcim spôsobom:

- identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky dieťaťa/žiaka,
- identifikovať sociokultúrny kontext vývinu dieťaťa/žiaka,
- ovládať obsah špecializácie,
- plánovať a projektovať činnosť triedneho učiteľa,
- realizovať činnosť triedneho učiteľa,
- hodnotiť priebeh a výsledky činnosti triedneho učiteľa,
- plánovať a realizovať svoj profesijný rast a sebarozvoj,
- stotožniť sa s rolou špecialistu a školou.

Triedny učiteľ cielene pôsobí (alebo aspoň by mal) na výchovu jemu pridelenej triedy a zo všetkých učiteľov by mal mať o jednotlivých žiakoch svojej triedy najväčší prehľad. Deťom by mal byť poradcom a ideálne aj starším priateľom, na ktorého sa môžu obrátiť aj so závažnejším problémom. Nie je to úloha ľahká, pretože dôvera v učiteľa nie je automaticky odvodená od jeho pozície a nie všetci triedni učitelia sú zároveň učiteľmi obľúbenými. K tomu je potrebný dostatok pedagogického umu, autority, empatie a úprimnej snahy o navodenie vzťahu založenom na otvorenosti (Spousta, 1993).

Dutková a Medlenová (2007) popisujú, že triedni učitelia by mali podporovať vývoj pozitívnych sociálnych interakcií medzi žiakmi v triede a motivovať ich k vytvoreniu vnútorných pravidiel triedy, ktoré sú v súlade so školským poriadkom a k tomu, aby dbali na ich dodržovanie, čo by malo viesť k vytvoreniu otvorenej a bezpečnej atmosféry a pozitívnej sociálnej klímy v triede.

Gavora (2010) uvádza, že charakteristika triedneho učiteľa môže byť posudzovaná v ôsmich dimenziách:

- triedny učiteľ ako **organizátor** – vie o všetkom, čo sa v triede deje, žiakov veľmi veľa naučí, učivo jasne vysvetľuje a udrží pozornosť žiakov;
- triedny učiteľ **pomáhajúci** – pomáha žiakom, keď potrebujú poradiť, vytvára v triede príjemnú atmosféru, je priateľský, žiaci mu dôverujú;
- triedny učiteľ **chápagujúci** – je trpezlivý, so žiakmi často diskutuje, chápe nedostatky žiakov, je tolerantný, dokáže žiakov vypočuť;
- triedny učiteľ, ktorý **vedie žiakov k zodpovednosti** – dáva žiakom rozhodovať o veciach týkajúcich sa triedy, žiaci môžu ovplyvniť jeho rozhodnutie, je veľkorysý, prijíma ospravedlnenie, pokiaľ žiak uvedie rozumné dôvody;
- triedny učiteľ **neistý** – maskuje, keď ničो nevie, býva zmätený, často si nevie rady, je plachý, je ľahké ho vyviesť z miery;
- triedny učiteľ **nespokojný** – je podozrievavý, vyhráza sa, myslí si o žiakoch, že toho vedľa málo, žiaci sa mu nemôžu ničím zavdačiť;
- triedny učiteľ **kárajúci** – je ľahké ho rozčúliť, je netrpezlivý, má pichľavé poznámky, má zlú náladu, správa sa povýšene;
- triedny učiteľ **prísny** – vyžaduje si úplné sústredenie a bezpodmienečnú poslušnosť, prísne trestá opisovanie, je náročný, tvrdo známkuje.

Vymedzené dimenzie charakterizovania roly triedneho učiteľa výstižným spôsobom dotvárajú vyššie uvedené charakteristiky.

2.3 Trieda

Doušková (2012) charakterizuje školskú triedu ako základnú skupinu, v ktorej sa realizuje edukačný proces a vyznačuje sa predovšetkým týmito znakmi: interakcia, vzájomné ovplyvňovanie, súčinnosť medzi žiakmi, vedomie súdržnosti, existencia spoločných cieľov.

Život v triede a celú skupinu žiakov **ovplyvňuje veľa činiteľov**: počet žiakov, ich individuálne charakteristiky, vekové osobitosti, zloženie triedy z hľadiska pohlavia, socio – ekonomické a kultúrne zázemie rodín žiakov, malé skupiny so svojou štruktúrou, ktoré sa utvárajú vo vnútri nej a majú svoju dynamiku.

3. METODOLÓGIA

V rámci skúmania stanovenej problematiky sme využili metódu prípadovej štúdie, nakoľko sme sa zamerali na analyzovanie pôsobenia triedneho učiteľa vo vybranej triede na zvolenej strednej odbornej škole. Zhodnotenie práce triedneho učiteľa v stanovených oblastiach považujeme za relevantné najmä pri analyzovaní individuálneho pôsobenia. Z tohoto dôvodu sme zvolili metódu prípadovej štúdie, ktorej výsledky nám umožnili špecifikovať pôsobenie konkrétneho triedneho učiteľa v stanovených oblastiach. Na činnosť triedneho učiteľa je možné nahliadať aj prostredníctvom vedenia školy, rodičov, kolegov z pedagogického zboru, a aj triedneho učiteľa samotného, a v neposlednom rade aj optikou žiakov. V rámci nášho skúmania sme analyzovali pôsobenie triedneho učiteľa z pohľadu žiakov.

Na získavanie údajov bol využitý vopred pripravený dotazník. Gavora (2000) charakterizuje dotazník ako výskumný a diagnostický prostriedok k zhromažďovaniu informácií prostredníctvom dopytovania sa osôb. Podstatou je súbor otázok skonštruovaných podľa kritérií vedeckej metodológie, predkladaný v písomnej forme. Objektívnosť získaných výsledkov závisí významne na formulácii otázok, výbere respondentov a spôsobe zadania dotazníka.

Čábalová (2011, s.108) popisuje dotazník ako spôsob písomného kladenia otázok (dopytovanie sa osôb-respondentov), ktorý vedie k hromadnému získavaniu odpovedí. Patrí medzi najfrekvencovanejšie výskumné metódy. Veľmi významnou podmienkou účelného a objektívneho koncipovania dotazníka je formulácia konkrétneho cieľa, ktorý vychádza z výskumného problému. Analýza získaných údajov prebiehala prostredníctvom prvostupňového triedenia údajov.

V realizovanom dotazníkovom prieskume sme oslovili 24 žiakov zvolenej strednej odbornej školy, ktorí navštevujú jednu triedu, a ktorej je pridelený jeden triedny učiteľ. V súvislosti so stanovenými cieľmi prieskumu boli stanovené otázky prieskumu nasledovne:

- 1) Rozvíja triedny učiteľ osobnosť žiakov?
- 2) Podporuje triedny učiteľ individualitu žiakov?
- 3) Ovplyvňuje triedny učiteľ klímu v triede?

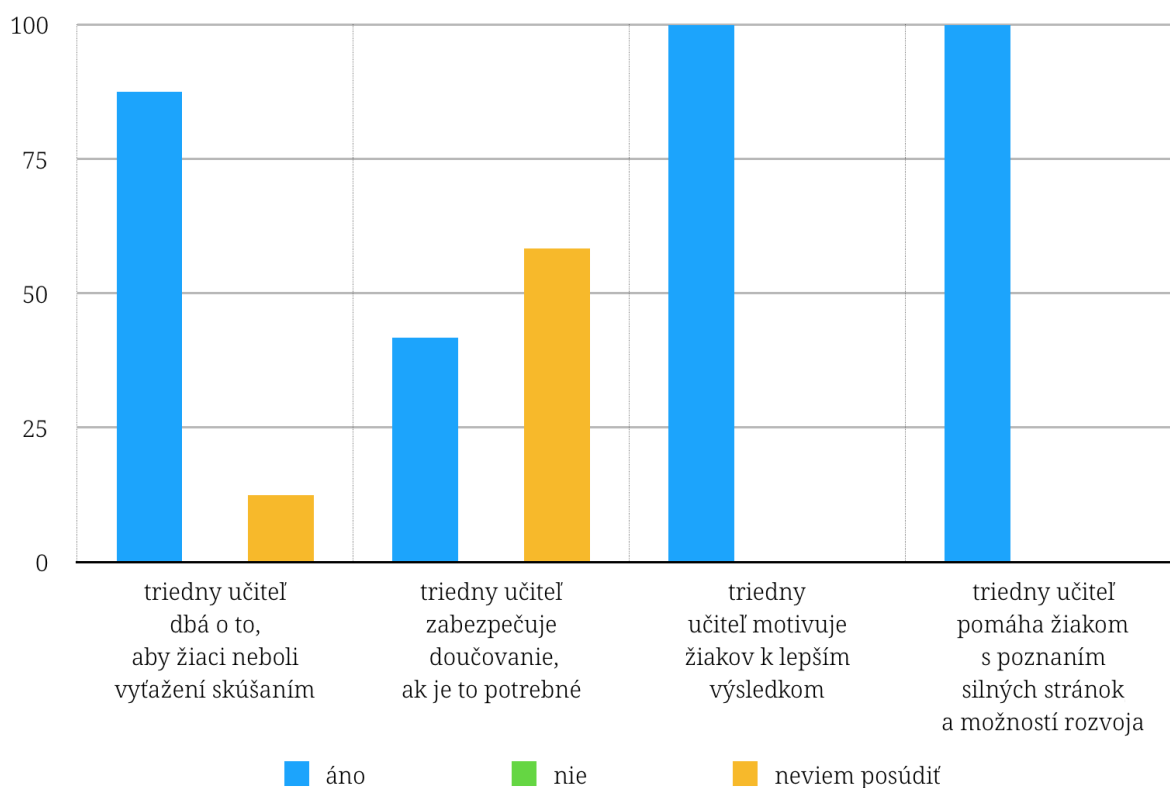
4. VÝSLEDKY

V súvislosti so stanovenými cieľmi nášho skúmania zodpovedáme otázky realizovaného prieskumu nasledovne. V prvej otázke prieskumu sme skúmali, či rozvíja triedny učiteľ osobnosť žiakov. Odpovede žiakov v otázkach analyzujúcich danú oblasť sme zaznamenali prostredníctvom nižšie uvedeného grafu (Obrázok 1).

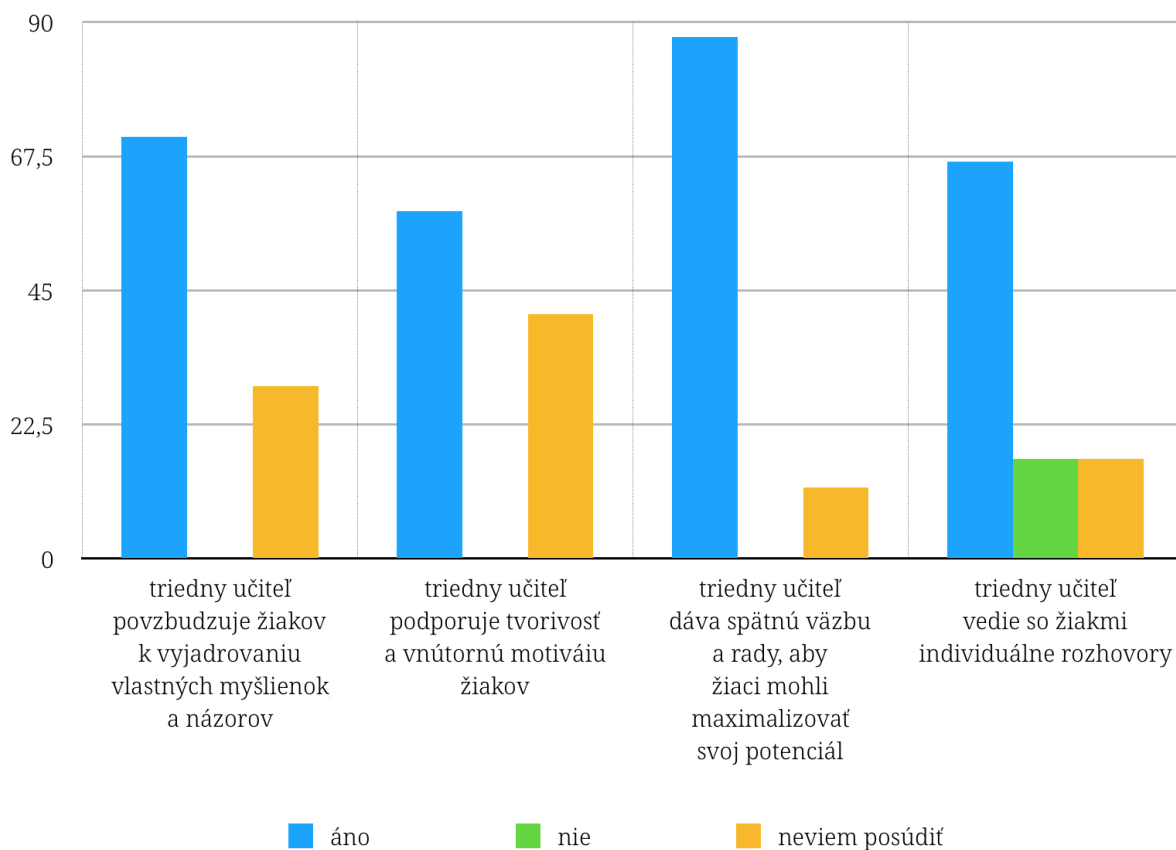
Podľa zaznamenaných odpovedí žiakov (Obrázok 1) môžeme skonštatovať, že 87,50% respondentov si myslí, že triedny učiteľ dbá o to, aby neboli vyťaženi skúšaním, z toho 12,50% to nevedelo posúdiť. 41,67% žiakov vie, že triedny učiteľ poskytuje aj doučovanie, ak je to potrebné a 58,33% nevedelo posúdiť či je tomu tak. Opýtaní žiaci si v plnej miere myslia, že triedny učiteľ ich motivuje k lepším výsledkom a pomáha im s poznáním svojich silných stránok a možností rozvoja. Pri skúmaní celej oblasti môžeme povedať, že 82,29% žiakov majú pocit, že im triedny učiteľ pomáha rozvíjať sa a len 17,71% to nevie posúdiť, čo môže byť skreslené práve aj otázkou o doučovaní, kedy až 58,33% žiakov odpovedalo, že nevie či triedny učiteľ poskytuje doučovanie. Predpokladáme, že sú to práve žiaci, ktorí nevedia o tejto možnosti, lebo ju nepotrebujú a preto nevedeli k otázke zaujať jednoznačné stanovisko. Jednoznačne však vyplynulo, že triedny učiteľ zabezpečuje rozvoj aj nad rámec svojich kompetencií. V tomto prípade je veľmi dôležité podotknúť, že to môžeme považovať za činnosť vykonávanú navyše, ktorú by triedny učiteľ nemusel vykonávať, ale vykonáva ju, pretože mu na žiakoch záleží. Je veľmi dôležité ako pre žiakov, tak pre rodičov týchto žiakov, že triedny učiteľ dbá nielen o samotné vyučovanie žiakov, ale aj o ich rozvoj.

V druhej otázke prieskumu sme chceli zistiť, či triedny učiteľ podporuje individualitu žiakov. K stanovenej otázke prieskumu zodpovedajú oblasti zisťovania zaznamenané prostredníctvom odpovedí respondentov v nasledujúcom grafe (Obrázok 2).

Na základe údajov zobrazených vo vyššie uvedenom grafickom znázornení (Obrázok 2) konšta-



Obrázok 1: Rozvoj osobnosti žiakov prostredníctvom práce triedneho učiteľa v skúmanej triede



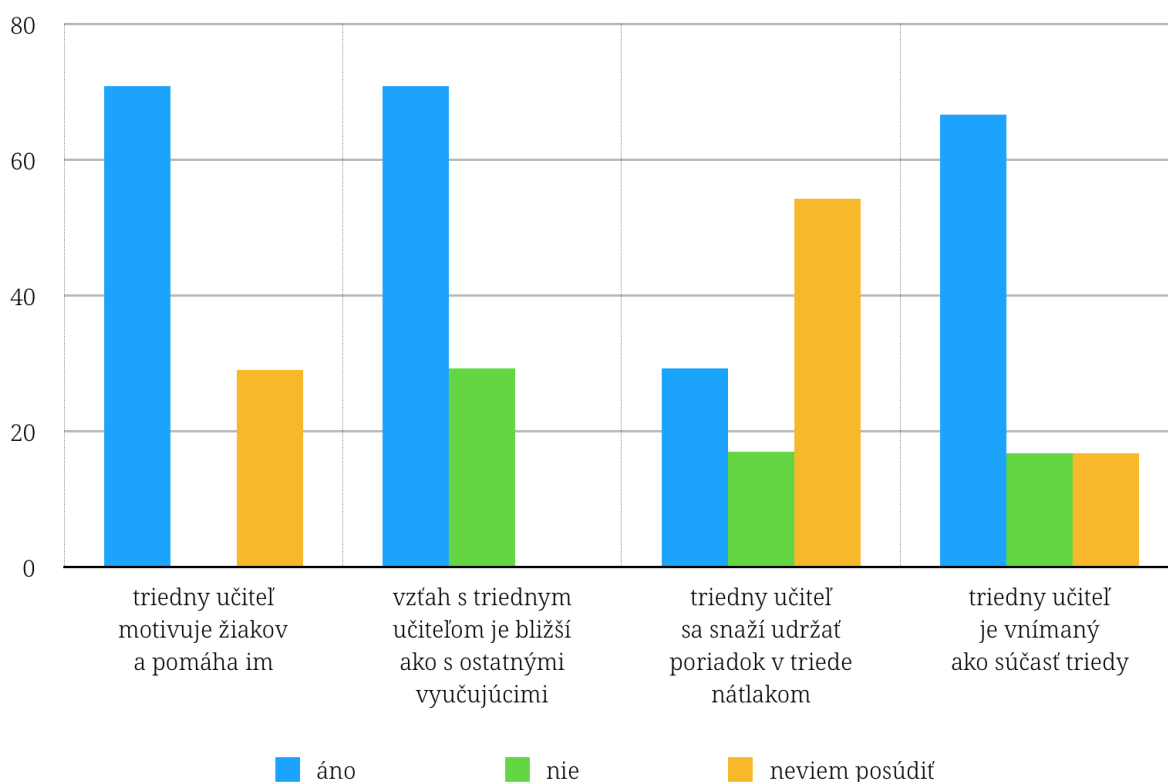
Obrázok 2: Podpora individuality u žiakov triednym učiteľom v skúmanej triede

tujeme, že 70,80% opýtaných žiakov má pocit, že ich triedny učiteľ povzbudzuje k vyjadrovaniu vlastných myšlienok. 58,33% opýtaných žiakov si zároveň aj myslí, že triedny učiteľ podporuje ich tvorivosť a vnútornú motiváciu. V tejto oblasti prieskumu je dôležité neopomenúť skutočnosť, že až 87,50% respondentov si myslí, že im triedny učiteľ dáva spätnú väzbu a rady, aby mohli maximalizovať svoj potenciál. V 66,60% triedny učiteľ vedie so žiakmi individuálne rozhovory, 16,70% opýtaných uviedlo, že s nimi triedny učiteľ nevedie individuálne rozhovory a rovnaké percento to nevedelo ani posúdiť. Rovnako je dôležité podotknúť, že opýtaní žiaci nevedeli vo veľkej miere posúdiť, či triedny učiteľ vykonáva činnosti podporujúce k vyjadreniu ich vlastného názoru. Niekedy je pre žiaka ako individualitu ťažké posúdiť či triedny učiteľ spĺňa práve tie atribúty, ktoré on potrebuje. Celkovo však vyhodnocujeme triedneho učiteľa v skúmanej triede ako človeka, ktorý vníma individualitu svojich žiakov a podporuje ich, aby vyjadrovali svoj názor, čo v konečnom dôsledku potvrdilo 70,80% opýtaných najmä prostredníctvom spätnej väzby a rád, ktoré sú im poskytované, povzbudzovaním a tiež individuálnymi rozhovormi.

V poslednej otázke prieskumu sme zisťovali, či triedny učiteľ ovplyvňuje klímu v triede. Zazname-

nané oblasti skúmania súvisiace s analyzovanou otázkou prieskumu uvádzame prostredníctvom nižšie uvedeného grafu (Obrázok 3).

Na základe odpovedí respondentov uvádzaných v grafe (Obrázok 3) konštatujeme, že 70,80% opýtaných žiakov si myslí, že ich triedny učiteľ pomáha a motivuje ich, pričom 29,20% respondentov nevedelo posúdiť či je tomu tak. Až 70,80% opýtaných žiakov má bližší vzťah s triednym učiteľom ako s ostatnými vyučujúcimi, pričom u 29,20% respondentov tomu tak nie je. Opýtaní žiaci (54,20%) nevedeli posúdiť či sa snaží udržať triedny učiteľ poriadok v triede nátlakom, pričom 29,20% si myslelo, že je tomu tak. Triedneho učiteľa vníma ako súčasť triedy 66,60% opýtaných žiakov, pričom ako súčasť triedy ho nevníma 16,70%. Viac ako polovica žiakov v triede si myslí, že triedny učiteľ vytvára pozitívnu triednu klímu prostredníctvom motivácie a svojho vzťahu so žiakmi. Triedny učiteľ motivuje žiakov k učeniu aj prostredníctvom budovania medziľudských vzťahov, kde samozrejme patrí aj samotné budovanie si vzťahov so žiakmi. Žiaci, ktorí oceňujú motiváciu a pomoc od triedneho učiteľa si túto jeho vlastnosť všimajú a tí žiaci, ktorí v tejto oblasti nepotrebujú od pedagóga takúto formu podpory nevedeli zaujať stanovisko. Keďže väčšina žiakov má s triednym učiteľom bližší vzťah



Obrázok 3: Oplyvňovanie klímy triednym učiteľom v skúmanej triede

ako s ostatnými učiteľmi, pre triedneho učiteľa je to veľmi pekná spätná väzba, nakoľko musíme brať do úvahy aj žiakov, ktorí si nevytvárajú so žiadnym pedagógom bližšie väzby.

5. DISKUSIA

V realizovanom empirickom prieskume sme sa zamerali na priblíženie vybraných oblastí spojených s prácou triedneho učiteľa v konkrétnej triede na zvolenej strednej odbornej škole. Prieskumové a výskumné skúmania podobného zamerania sa v rámci pedagogickej teórie vyskytujú skôr sporadickejšie, a zároveň dominujú všeobecné charakteristiky práce triedneho učiteľa založené na stanovení plánu triedneho učiteľa. Aj z tohto dôvodu smerovalo zameranie nášho skúmania k identifikovaniu konkrétnych činností z pohľadu žiakov, ktoré triedny učiteľ vykonáva, a ktoré majú vplyv na realizovaný proces výchovy a vzdelávania v prostredí skúmanej triedy.

Zisteniami nášho prieskumu môžeme skonštatovať, že v skúmanej prípadovej štúdií sa triedny učiteľ prevažne podieľa na rozvoji osobnosti žiakov, podporuje rozvoj individuality žiakov, a rovnako sa podieľa na budovaní pozitívnej klímy v skúmanej triede.

Na základe zaznamenaných zistení nášho skúmania stanovujeme nasledujúce odporúčania pre triednych učiteľov:

- informovať všetkých žiakov o možnostiach doučovania, ak ich učiteľ vykonáva – pokiaľ učiteľ

vykonáva doučovania nad rámec svojich povinností, mali by o to vedieť všetci žiaci a nie len tí, ktorí sa o tom informujú, aby všetci žiaci mali rovnaké možnosti;

- založenie krúžku po vyučovaní, kde by žiaci s lepšími výsledkami pomáhali žiakom s horšími výsledkami za organizácie triedneho učiteľa;
- triedny učiteľ by mal vo väčšej miere podporovať komunikačné zručnosti žiakov – komunikačné zručnosti žiakov by mali byť podporované vo forme kladenia aktivizujúcich otázok najmä na triednickej hodine, triedny učiteľ by sa mal pýtať na názor žiakov a vo väčšej miere;
- triedny učiteľ by si mal pýtať od žiakov spätnú väzbu na svoju prácu – spätná väzba od žiakov je pre každého učiteľa veľmi dôležitá v oblasti sebareflexie, a na základe toho triedny učiteľ vie, čo má zlepšiť na svojich hodinách alebo čo je potrebné zmeniť;
- triedny učiteľ by mal neustále pomáhať žiakom a motivovať ich pri dosahovaní lepších výsledkov.

Navrhované odporúčania pre prácu triedneho učiteľa vyplývajú z analyzovania skúmanej prípadovej štúdie. Z tohto dôvodu považujeme za limit nášho skúmania problematiku zovšeobecnenia navrhovaných odporúčaní. Avšak na strane druhej je možné práve na základe zaznamenaných zistení rozšíriť empirické spôsoby skúmania práce triednych učiteľov aj vo všeobecnejšom kontexte.

ZÁVER

V predkladanom texte sme sa zamerali na priblíženie roly triedneho učiteľa v súčasnej edukačnej realite. Za hlavné činnosti triedneho učiteľa sme definovali hlavne riadenie triedy, vedenie vyučovacieho procesu a postupné budovanie pozitívnej klímy v triede a medzi žiakmi, tak aj medzi ním samotným a žiakmi. V článku sme sa ďalej zamerali na nahliadnutie vnímania triedneho učiteľa na vybranej strednej odbornej škole žiakmi v nasledujúcich oblastiach: rozvoj žiakov, uznávanie individuality žiaka, a vytváranie priaznivej triednej klímy.

Záverom môžeme poznamenať, že triedny učiteľ, na ktorého prácu sme nahliadli z pohľadu žiakov na vybranej strednej odbornej škole má stabilné a dobré postavenie. Uvedené zistenie má bez najmenších pochybností priaznivý vplyv pri rozvíjaní udržateľnej spoločnosti v súčasnosti.

Práca triedneho učiteľa je však aj vo všeobecnosti veľmi náročná a obsírna. V očiach žiakov sa začína administratívnou činnosťou, vyučovacím procesom a hodnotením žiakov. V samotnom edukačnom procese dbá triedny učiteľ v skúmanej triede aj o vzdelávanie žiakov a o ich rozvoj, o uznávanie individuality žiaka, kvalitu a hodnotenie vyučovacieho procesu, sebakritiku, a tiež prispieva k vytváraniu pozitívneho prostredia v triede. Je nevyhnutné si uvedomiť, že práca triedneho učiteľa nespočíva len v týchto činnostiach, ale aj v mnohých iných, ktoré vykonáva mimo svojho pôsobenia v triede medzi žiakmi. Zároveň zdôrazňujeme, že výsledky nášho analyzovania môžu prispieť k ďalšiemu skúmaniu problematiky práce triedneho učiteľa v súčasnej edukačnej realite.

Podakovanie

Predkladaný text je súčasťou riešenia projektu KEGA 004-UCM-4/2022 „Podpora zdravia a pohody prostredníctvom inkluzívnej edukácie na terciárnom stupni.“

LITERATÚRA

- Čabálová, D. (2011). *Pedagogika*. Praha: Grada.
- Doušková, A. (2012). *Riadenie triedy a výchova k sebakontrolu*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- Dutková, K. & Medlenová, J. (2007). *Spríevodca triedneho učiteľa*. Bratislava: Raabe.
- Gavora, P. (2010). *Akí sú moji žiaci?* Bratislava: Enigma.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Mikadapress.
- Hrmo, R. & Krpálková-Krelová, K. (2009). *Zvyšovanie kvality vyučovacieho procesu*. Bratislava: STU.
- Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení* (2017). Dostupné z: <https://www.minedu.sk/pokyn-ministra-c-392017-ktorym-sa-vydavaju-profesijne-standardy-pre-jednotlive-kategorie-a-podkategorie-pedagogickych-zamestnancov-a-odbornych-zamestnancov-skol-a-skolskych-zariadeni/>
- Spousta, V. (1993). *Základní výchovné činnosti třídního učitele*. Brno: MU
- Zákon č. 138/2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov* (2019). Dostupné z: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/138/>

Kontakt

Mgr. Veronika Michvocíková, PhD.: veronika.michvocikova@ucm.sk

Mgr. Andrea Stebnická: stebnicka@ucm.sk

VIRTUÁLNÍ REALITA A UMĚLÁ INTELIGENCE JAKO ZÁSADNÍ FENOMÉNY ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Pavel Pecina¹, Peter Marinič¹

¹Mendelova univerzita, Institut celoživotního vzdělávání, Oddělení sociálních věd, Zemědělská 5/665, 613 00 Brno, Česká republika

Abstrakt

S rozvojem virtuální reality (VR) a umělé inteligence (AI) dochází k implementaci těchto fenoménů jak ve vědeckém výzkumu, tak v soukromém životě i v oblasti vzdělávání. Mnozí autoři v této souvislosti mluví o novém paradigmatu vzdělávání. Příspěvek si klade za cíl zhodnotit příležitosti a hrozby implementace těchto oblastí do odborného vzdělávání. Po vymezení řešeného tématu je pozornost zaměřena na specifika využití VR a AI v odborném vzdělávání. Následuje zhodnocení příležitostí a hrozeb těchto koncepcí v oblasti odborného vzdělávání.

Klíčová slova: virtuální realita v odborném vzdělávání, umělá inteligence v odborném vzdělávání, simulační programy v odborném vzdělávání

Abstract

VIRTUAL REALITY AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS PHENOMENA OF PROFESSIONAL EDUCATION

With the development of virtual reality (VR) and artificial intelligence (AI), these phenomena are being implemented both in scientific research and in private life and in the field of education. In this context, many authors talk about a new paradigm of education. The contribution aims to evaluate the opportunities and threats of the implementation of these areas in vocational education. After defining the addressed topic, attention is focused on the specifics of using VR and AI in vocational education. This is followed by an evaluation of the opportunities and threats of these concepts in the field of vocational education. In the preparation of the contribution, an analysis of available domestic and foreign sources on the issue, comparison and synthesis with the drawing of critical conclusions and opinions was used. Then modeling. The use of virtual reality in the teaching of a specific field is demonstrated on the example of a simulator for teaching a professional technical subject in the field of engineering. The main result is an evaluation of the specifics of the use of virtual reality and

artificial intelligence in vocational education at secondary schools, both in the area of teaching vocational technical subjects and in the area of teaching trade and services.

Keywords: virtual reality in vocational education, artificial intelligence in vocational education, simulation programs in vocational education

ÚVOD

V posledních deseti letech dochází k intenzivnímu pronikání elektronického vzdělávání do všech vzdělávacích oblastí. S rozvojem multimediální techniky a prostředků virtuální reality se tyto prostředky stávají dostupnější a pronikají do vzdělávacích oblastí. Vyučování a učení se tak ve stále větší míře odehrává v on-line prostoru a stává se předmětem zájmu i profesního a celoživotního vzdělávání. Na tento fakt poukazuje mnoho domácích i zahraničních autorů, kteří se zaměřují na výzkum v oblasti využití virtuální reality ve vzdělávání, Internetu věcí (IoT) a interaktivních výukových pomůcek a programů (Adamec, 2021, Bajtoš, 2020, Turek, 2014, Pecina & Hrmó, 2023, Svoboda *et al.*, 2020, Boyles, 2017, Pecina & Andriusinas, 2023 a další). S využíváním virtuální reality ve výuce a dalšími vzdělávacími činnostmi je dnes systematicky spojována i umělá inteligence (AI). V dalším textu se zaměříme na tyto fenomény, které mají potenciál zásadním způsobem změnit pojetí odborného vzdělávání ve všech podobách a oblastech.

1. CÍLE

Cílem předložené přehledové studie je vymezit tyto konstrukty a zhodnotit přínosy a rezervy využití virtuální reality (dále VR) a umělé inteligence (díle AI) v podmínkách odborného vzdělávání.

2. TEORETICKÝ RÁMEC

Z hlediska širšího kontextu patří *virtuální realita* do rámce elektronického vzdělávání a konektivismu ve vzdělávání (Vaněček *et al.*, 2016, Zounek *et al.*, 2021). Konektivismus představuje vznik, sdílení a úpravu informací, které vznikají v digitálním prostředí. Jak poukazuje Zounek *et al.*, mnoho informací dnes vzniká právě v digitálním prostředí a velká část učení se odehrává v tomto prostoru (Svoboda *et al.*, 2020, Zounek *et al.*, 2021). Stejní autoři konstatují, že konektivismus je nové paradigma vzdělávání. Konektivismus je soudobá vzdělávací teorie, která se zaměřuje na učení lidí v digitálním věku. Podle konektivismu je učení procesem vzniku a udržování spojení mezi různými skupi-

nami lidí, sdílení nápadů a zdrojů informací a technologií. Konektivismus zdůrazňuje velký význam sítí a digitálních technologií v celém procesu učení. Další dominantou je fakt, že učení se dnes neomezuje jen na formální vzdělávací instituce a oblasti. Lidé se zcela běžně učí v neformálních a nenaplánovaných situacích, jako jsou sociální sítě, diskusní fóra a ostatní online komunitní platformy.

Virtuální realita (dále VR) představuje interaktivní trojrozměrné prostředí, které je založené na reálných základech nebo vytvořeno zcela uměle. Lochmannová upřesňuje, že máme dvě kategorie virtuální reality – projekční virtuální realita a desktop virtuální realita. Projekční virtuální realita představuje trojrozměrné virtuální modely, které jsou promítány do prostoru místnosti a lze je sledovat z různých perspektiv. Desktop virtuální realita je znázorňována na obrazovce počítače s využitím speciálních brýlí (Lochmannová, 2020). Hlavním úkolem tohoto prostředí je přiblížit toto vytvořené prostředí reálné skutečnosti tak, jak ho vnímají smysly člověka. V současné době se virtuální realita využívá jak ve výzkumných a vývojových pracovištích, tak v zábavním průmyslu a ve vzdělávání. Známé programy pro potřeby virtuální výuky ve zdravotnictví, architektuře, armádě, stavebnictví, strojírenství a gastronomii (<https://vyuka.o2chyt-raskola.cz/clanek/51/virtualni-realita-vr-ve-vzdelavani/10712>). Do virtuální reality ve vzdělávání v našem širším pojetí řadíme následující nástroje a prostředky, které jsou produktem virtuální reality:

- Interaktivní pomůcky, které využívají dynamického obrazu, zvuku a animačních prvků (např. titulky, popisky apod.). Např. výukové animace, simulace apod.
- Využití 3D technologie a 4D technologie ve vzdělávání s využitím speciálních brýlí a dalších prostředků, pomocí kterých se osoby přenesou do virtuální reality.
- Virtuální výukové nástroje (Virtuální zedník, virtuální automechanik, simulátor vaření, simulátor v chirurgii).
- Prostředky rozšířené reality, kdy se kombinují existující prvky a objekty s novou realitou (např. virtuálně vytvořený objekt zasazený do existujícího prostředí, virtuální prvky v mapových podkladech, které se promítají v dopravních prostředcích, např. na sklo vozidla apod.).

Jak je patrné, virtuální realita představuje velmi rozmanitou a relativně novou dimenzi edukační reality, která využívá všech vizualizačních prvků, které zapojují všechny smysly (zrak, sluch, hmat, čich, pohyb, dotyk). Virtuální realita a další prostředky informačních technologií tak vnesly do edukace tzv. mediální názornost, což je další a pokročilý stupeň názornosti (Vaněček, 2008, Vaněček, 2011). V dnešní době tyto systémy běžně používají náhlavní soupravy, které umožňují lidem dívat se a pohybovat se v kompletně virtuálním světě. Existují i zařízení, která umožňují dotykovou odezvu.

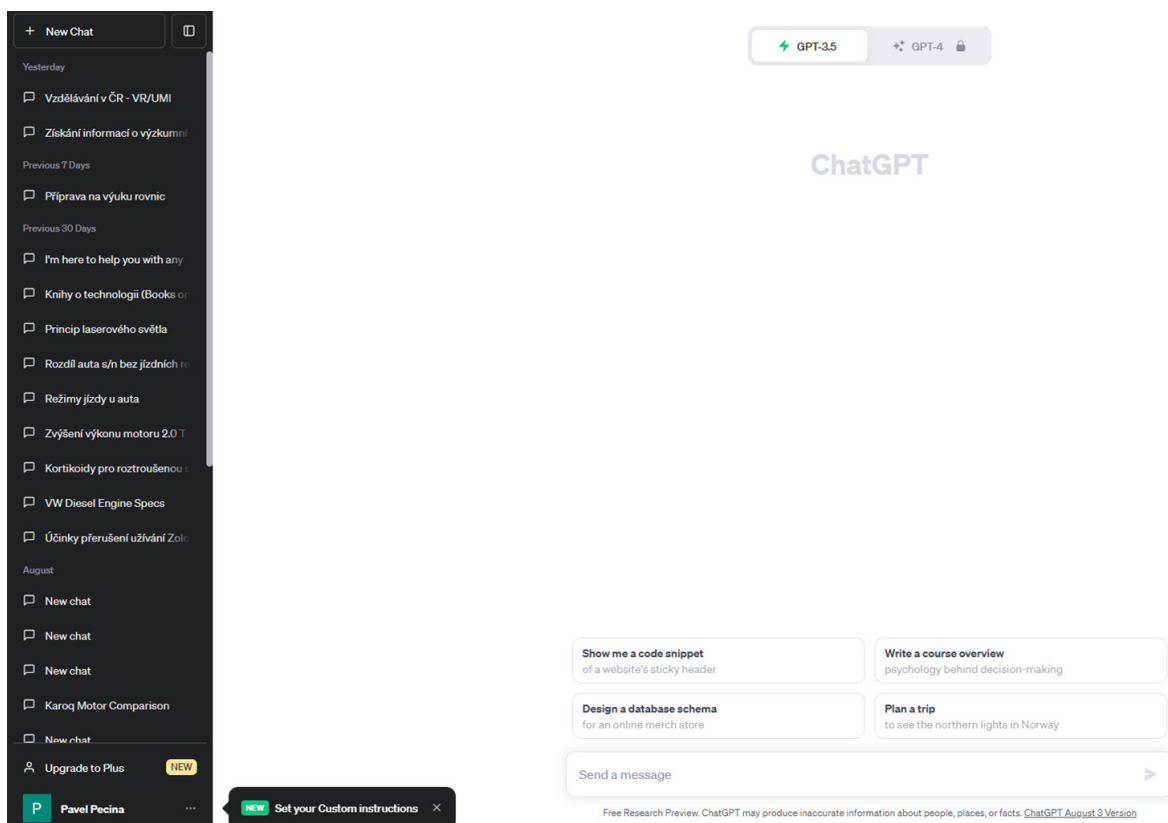
Z pohledu technologie výuky možnosti využití virtuální reality ve vzdělávání výstižně shrnuje Lorenzová (2020). Uvádí, že lze využívat virtuální simulace, virtuální hry, zážitkové učení ve virtuálních prostorech, 3D modely ve výuce, virtuální učebny a třídy, virtuální laboratoře, vzdálené laboratoře a virtuální asistenty (Lorenzová, 2020, s. 140–142). V podmínkách České republiky existují celé vzdělávací obory, které jsou realizovány on-line formou a s využitím virtuální reality. Příkladem je obor „Design informačních služeb“ na filosofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně.

Umělá inteligence (Artificial Intelligence, ve zkratce AI) je vymezována jako celý obor informatiky, který

se zabývá vývojem systémů, které řeší různorodé úlohy (výpočty, klasifikace, rozpoznávání, zpracování textu apod.). Podle jiné definice se jedná o schopnosti počítačových systémů napodobovat lidské kognitivní funkce, jako je učení a řešení problémových úloh. Do umělé inteligence zahrnujeme expertní systémy, chatboty, osobní asistenty i strojové učení. (<https://azure.microsoft.com/cs-cz/resources/cloud-computing-dictionary/what-is-artificial-intelligence/#how>). V oblasti vzdělávání a výuky lze využít jazykové modely (chatboty) i systémy, které umí generovat obrázky, komunikovat a řešit další úlohy. V době psaní této studie (září 2023) existuje aktuální verze jazykového modelu od Open AI Chat GPT 4. V prosinci roku 2023 je očekávána verze 5. Na obrázku 1 vidíme prostředí relativně oblíbeného chatbota verze 3.5., který je k dispozici zdarma. Verze 4 je aktuálně za poplatek 20 dolarů měsíčně.

2.1 Výzkumy využití virtuální reality a umělé inteligence ve vzdělávání

Umělá inteligence je bezesporu nadoborové téma, které ovlivňuje všechny oblasti a obory. Na její dynamický vývoj je třeba pružně reagovat



Obrázek 1: Prostředí chatbota GPT 3.5

Zdroj: <https://chat.openai.com/>

a zabývat se potenciálem jejího využití v oblasti pedagogiky. K problematice umělé inteligence existuje mnoho zahraničních i domácích studií, které se však zaměřují zejména na technickou stránku tohoto fenoménu. Objevují se však již i články, studie a vzdělávací kurzy, které se zaměřují na využití umělé inteligence ve vzdělávání (<https://chatify.cz/blog/moznosti-vyuziti-umele-inteligence-ve-vzdelavani>).

Výzkumy elektronického vzdělávání mají bohatou tradici zejména v USA a západní Evropě. Jak jsme uvedli na jiném místě, výzkumy v této oblasti zaznamenáváme i v afrických zemích a Asii (Pecina & Hrmo, 2023). Mezi zahraniční autory, kteří se zabývali virtuální realitou ve vzdělávání, patří například Bailenson (2018), profesor na Stanfordově univerzitě a zakladatel Virtual Human Interaction Lab, který se zaměřuje na výzkum interakce člověka s virtuálními prostředími. Dalšími autory prací v této oblasti jsou Eck (2018), Young (2017) a Dede (2009). Eck se zabývá vývojem výukových her a simulátorů pro potřeby výuky. Young z University of Connecticut se zabývá využitím virtuální reality ve výuce chemie. Dede z Harvard University se specializuje na využití technologií pro vzdělávání a učení v digitálním věku (Dede, 2009). K problematice AI ve vzdělávání existuje velké množství časopiseckých studií v mnoha zemích světa (např. Roll & Wylie, 2016; Chen *et al.*, 2020; Ouyang & Jiao, 2021; Chen *et al.*, 2022 a další).

V podmínkách odborného technického vzdělávání se na tuto oblast zaměřují zahraniční práce Dobrego *et al.*, (2020), Lidermana *et al.*, (2013) a Tiwariho *et al.*, (2019). Práce zmiňovaných autorů se zabývají využitím virtuální reality v inženýrském vzdělávání, ve výcviku a ve výrobě (Dobre *et al.*, 2020; Liderman *et al.*, 2013).

V podmínkách České republiky se touto oblastí zabývají zejména odborníci na vysokých školách technického směru. Problematikou umělé inteligence se zabývá prof. Vladimír Mařík (Mařík, 2013). V oblasti využití virtuální reality a umělé inteligence ve vzdělávání máme v podmínkách České republiky relativně mnoho článků, webinarů, kurzů a graduačních prací. Příkladem graduační práce na toto téma je bakalářská práce Evy Kubové (Kubová, 2021). Autorka se v práci zabývá didaktickými aspekty využití virtuální reality ve výuce, jejími výhodami a rezervami i výzkumem virtuální reality ve výuce v podmínkách střední odborné školy (Kubová, 2021). Umělou inteligencí ve vzdělávání se ve své graduační práci zabývá např. Vítězslav Rathouz, který svou pozornost zaměřil na modelování studentů, počítačové zpra-

cování přirozeného jazyka a dialog, pedagogické agenty a zpětnou vazbu v inteligentních výukových systémech. (Rathouz, 2017). Další výzkumy využití virtuální reality v odborném vzdělávání jsou zaměřeny zejména na využití interaktivních výukových programů. Jak poukazují mnozí autoři, velký potenciál pro využití virtuální reality mají všechny oblasti odborného technického vzdělávání (Vaněček, 2016; Dostál *et al.*, 2017).

Z dříve uvedeného je patrné, že virtuální realita ve vzdělávání je žádoucím způsobem syntetizována s didaktickými hrami v podmínkách elektronického vzdělávání. Didaktické hry jsou žádaným motivačním nástrojem a prostředkem zapojení žáků do výuky. Pokud se didaktická hra lokalizuje do uměle vytvořeného trojrozměrného prostředí, je to ideální propojení virtuální reality s motivačními a aktivizačními procesy ve výchově a vzdělávání.

2.2 Vztah virtuální reality a umělé inteligence ve vzdělávání

Virtuální realita v podobě vzdělávacího programu může a nemusí být navázána na umělou inteligenci. V případě, že není navázána na umělou inteligenci, subjekt učení nedostává od programu zpětnou vazbu. Jak jsme uvedli dříve, tuto činnost musí udělat školitel. Pokud je vzdělávací program propojen s umělou inteligencí, všechny úkony jsou vyhodnocovány a hodnoceny. V tom případě není k této činnosti školitele třeba. Odborníci však poukazují na to, že v tomto případě se umělá inteligence musí všechno naučit, což je spojeno s většími náklady na vývoj a realizaci takových virtuálních programů. (<https://www.praceamzda.cz/clanky/virtualni-realita-dalsi-trendy-ve-vzdelavani-zamestnancu>). Obecně tedy doporučujeme mít interaktivní vzdělávací programy vybavené umělou inteligencí.

2.3 Přínos a rezervy virtuální reality a umělé inteligence ve vzdělávání

Virtuální realita představuje bezesporu novou dimenzi vzdělávací reality, která má své výhody i rezervy. V České republice na výhody výuky a výcviku s využitím VR poukázal Výzkumný ústav bezpečnosti práce, který poukazuje na aktivizaci účastníků vzdělávání zcela přirozeně v bezpečném prostředí a velmi realisticky (<https://vubp.cz/>). Dalšími výhodami je levný provoz a maximální názornost výuky.

Hlavní výhody využití VR ve vzdělávání proto lze shrnout do následujících argumentů:

- Bezpečnost. Ve virtuální realitě nám nehrozí žádný pracovní úraz. Lze vyzkoušet nebezpečné

a riskantní úkony a činnosti bez ohrožení zdraví a života svého i spolupracovníků. Nejsou zde ani finanční rizika spojená s poškozením drahého vybavení a pomůcek.

- Maximální názornost. Ve virtuální realitě lze zapojit všechny smysly, ukázat věci a děje doslova ze všech úhlů pohledu a v různých situacích a nastaveních.
- Měřitelný progres ve vzdělávání. Virtuální realita umožňuje efektivnější osvojování intelektových i psychomotorických dovedností.
- Využití prvků gamifikace. Simulační a interaktivní programy jsou zároveň počítačovými hrami a využívají tedy výhod didaktických her v elektronickém prostředí. Tedy hlavně zábavnou činnost ve výuce, jejíž součástí je učení.
- Ekonomičnost. Ve virtuální realitě nepotřebujeme drahý spotřební materiál ani nákup drahých pomůcek a příslušenství. Lze namítnout, že interaktivní vzdělávací programy jsou samy o sobě drahé. To je pravda, avšak pokud si je vzdělávací instituce pořídí, není nutné dokupovat žádné další příslušenství. Vše se děje ve virtuálním prostoru. (<https://vyuka.o2chytraskola.cz/clanek/51/virtualni-realita-vr-ve-vzdelavani/10712>)

Jako každá technologie a vzdělávací koncepce má i VR své rezervy. Hlavní rezervou je fakt, že se jedná právě o virtuální realitu odtrženou od skutečné reality. Ve VR nelze bezproblémově simulovat některé faktory, např. vliv opotřebení nástrojů na práci, měnící se podmínky při různých teplotách, okolních vlivech apod. Při chybě nedochází k úrazům ani materiálním škodám na vybavení. Prostě se jen „resetuje simulátor“ a můžeme pracovat dál (<https://www.praceamzda.cz/clanky/virtualni-realita-dalsi-trendy-ve-vzdelavani-zamestnancu>). Rezervy využití VR ve vzdělávání lze sledovat v následujících:

- Virtuální realita je vlastně názorným předstupněm odborné přípravy pro reálný výkon dané činnosti. Je stále jen „věrnou náhradou reality“ za cílem efektivnější a ekonomičtější odborné přípravy na výkon dané odbornosti.
- VR nevyřeší vše, je to simulace činností a úkonů. Reálný svět vypadá jinak a může se chovat také jinak. Vždy jsou situace a okolnosti, které nelze simulovat a předstírat.
- Pokud není VR navázána na umělou inteligenci, nedojde k automatickému vyhodnocení jednotlivých kroků a úkonů učícího se subjektu. V tom případě musí být k dispozici vyškolený expert (školitel), který to udělá sám.
- Relativně vysoká cena vybavení a nutnost zaškolení pedagogického sboru.

Jak je z uvedeného patrné, výuka s využitím virtuální reality je spojována jak s názorností a bezpečnou výukou, tak s prožitkem a propojením s didaktickými hrami v on-line prostředí. Didaktické hry ve virtuální realitě jsou velmi vhodným motivačním prvkem pro zapojení žáků do výuky (Pecina, 2022).

V případě *umělé inteligence* se autoři shodují na tom, že vnáší do vzdělávání velké až revoluční změny, se kterými pedagogové musí pracovat a využívat jejich kladný potenciál (<https://chatify.cz/blog/moznosti-vyuziti-umele-inteligence-ve-vzdelavani>). Není jednoduché relativně komplexně postihnout přínosy a rezervy využití AI ve výuce, protože se tato oblast rychle mění a vyvíjí. I přesto jsme se o to pokusili. Předpokládáme, že příslušná vzdělávací instituce má k dispozici odpovídající technické vybavení. V tom případě lze shrnout přínosy AI do následujících oblastí:

- Individualizace vzdělávání. Na této přednosti se shodují domácí i zahraniční autoři. AI ve výuce umožňuje vytvořit individuální učební plány a analyzovat pokrok žáka ve výuce a reagovat na něj. Tím se stává AI osobním asistentem žáka v procesu vzdělávání. Učení se tak stává efektivnějším. (Ouyang, & Jiao, 2021, Možnosti využití umělé inteligence ve vzdělávání, 2023).
- Návrh písemných prací, rychlé a správné opravy a vyhodnocení písemných prací. Pedagogové mohou AI využívat k rychlejšímu návrhu didaktických testů a jejich opravám a vyhodnocení.
- Lepší aktivizace žáků. AI umožňuje rozmanitou kognitivní aktivizaci žáků ve výuce. Lze tak aplikovat problémové a badatelsky orientované metody ve výuce (Pecina & Marinič, 2022).
- Rychlé a efektivní vyhledávání informací. S využitím AI lze rychle vyhledávat, selektovat a kombinovat faktické informace. Je však třeba jejich verifikace.
- Názorná výuka s propojením virtuální a rozšířené reality. O tomto benefitu jsme se zmínili již dříve.
- Příprava učitele na výuku. AI umožňuje rychlou a efektivní pomoc učitele při přípravě písemných příprav na výuku. Naše předběžné výzkumy v této oblasti potvrzují, že AI je učiteli v tomto směru stále častěji využívána.

V souvislosti s benefity AI ve výuce dále autoři zmiňují personalizaci a kolaboraci v učení, rychlý přístup k informacím, adaptivní vzdělávací programy, rozvoj dovedností budoucnosti a další pozitiva. (Možnosti využití umělé inteligence ve vzdělávání, 2023).

V mediálním prostoru i odborných komunitách jsou dále diskutovány rezervy AI ve vzdělávání

i v jiných oblastech. Hlavní premisy této oblasti lze shrnout do následujících oblastí:

- Téměř neodhalitelné plagiátorství. AI generuje originální texty a na stejný dotaz opakovaně vygeneruje různá řešení. Pokud ji zadáme podrobné zadání i s požadavky na rozsah, dostaneme materiál, který je téměř neodhalitelný.
- Rychlé řešení rozmanitých úloh v rámci elektronického podvádění. S využitím smartphonů, tabletů i chytrých hodinek se elektronické podvádění stává relativně snadné.
- Rychlá tvorba a šíření dezinformací ve všech oblastech.
- Určitá chybovost a jazykové rezervy (GPT 3.5). AI v určitých situacích vymýšlí neexistující informace nebo správně nepochopí otázku (autoři tuto nevýhodu nazývají jako halucinace).
- Negativní dopad na lidské znalosti a schopnosti. Pocit marnosti a nepotřebnosti oproti schopnostem AI. Pokud je AI v procesu vzdělávání využívána nevhodně, nedochází k rozvoji odpovídajících schopností a znalostí. Nelze s ní pracovat tak, že udělá za žáka a člověka úplně všechno.
- Technologie jako náhrada člověka (odborníka, pedagoga ale i pracovníka v mnoha jiných oblastech).
- Kybernetické hrozby všeho druhu. (Mašek, 2023, Pecina, 2023)

Z výše uvedené je zřejmé, že potenciál využití AI ve vzdělávání je velký. S ohledem na rizika je však třeba rozvíjet relativně novou oblast pedagogiky a didaktik a to je právě využití AI ve vzdělávání. I když k danému tématu existuje mnoho článků a pojednání, systematické prameny jako odborné knihy a učební materiály jsou v této oblasti zatím na začátku svého vývoje.

3. DISKUZE

Virtuální realita a umělá inteligence jsou tak významné fenomény, že výrazným způsobem mění a ovlivňují podobu vzdělávání ve všech oblastech. Autoři z celého světa se snaží postihnout jak jejich kladný potenciál, tak jejich potenciální rizika a hrozby. Efektivní vzdělávací strategie předpokládají kombinaci tradičních metod, forem a prostředků i zapojení virtuální a rozšířené reality a umělé inteligence (Svoboda *et al.*, 2020; Pecina & Andriusiusas, 2023). Eliminovat je třeba dříve zmíněné rezervy virtuální reality i umělé inteligence ve vzdělávání. V této oblasti máme mnoho otázek a výzkumných výzev. Až dlouhodobější aplikace ve vzdělávání a odpovídající pedagogické výzkumy napoví, které postuláty a předpoklady budou potvrzeny.

ZÁVĚR

Potenciál využití virtuální reality a AI ve vzdělávání se velice rychle rozšiřuje. Jak je patrné, vnáší tyto oblasti do výuky maximální názornost, dynamiku, silný prožitek i snazší cestu k pochopení relativně složitých jevů, procesů a systémů. Je však třeba mít na paměti i rezervy a nedostatky tohoto fenoménu, což je zejména fakt, že se jedná o uměle vytvořené prostředí, které není reálné a některé věci nemůže napodobit ani demonstrovat. V dalším vývoji lze očekávat širší implementaci VR do vzdělávání všech oborů, tedy i technických. Další generace přístrojů a vybavení poskytnou dokonalejší prožitek a širší možnosti. Odborníci v této souvislosti hovoří o trávení více času ve virtuálních světech (Učitelův průvodce virtuální realitou). Bude třeba provést revizi systému didaktiky odborného vzdělávání ve vztahu k tomuto fenoménu, protože zřejmě vzniká nové paradigma odborného technického vzdělávání.

V naší přehledové studii jsme se pokusili zhodnotit přínosy a rezervy virtuální reality a umělé inteligence v odborném vzdělávání. Věříme, že se nám to aktuálně podařilo, i když se jedná o oblast velmi dynamickou. V další práci máme ambici realizovat výzkum, ve kterém budeme zjišťovat, v jakém rozsahu a jak se využívá virtuální realita a umělá inteligence ve vybraných oborech v odborném vzdělávání na středních školách v České republice a na Slovensku.

LITERATURA

- Adamec, P. (2021). The Importance of ICT Competencies Development Within the Pregradual Education of Future Teachers in the Current Situation Context. In J. Veteška (ed.), *Vzdělávání dospělých 2020 - reflexe, realita a potenciál virtuálního světa: sborník z 10. mezinárodní virtuální vědecké konference* (s. 23–30). Česká andragogická společnost, dostupné z. https://kamv.cz/public/storage/downloads/konf-2020/sbornik_VD2020.pdf

- Bailenson, J. N. (2018). *Experience on Demand: What Virtual Reality is, how it Works, and what it can do*. WW Norton & Company.
- Bajtoš, J. (2020). *Didaktika vysokej školy*. Bratislava: Wolters Kluwer SR s.r.o.
- Boyles, B. (2017). Virtual Reality and Augmented Reality in Education. Dostupné z: https://www.westpoint.edu/sites/default/files/inline-images/centers_research/center_for_teching_excellence/PDFs/mtp_project_papers/Boyles_17.pdf
- Co je umělá inteligence?. Dostupné z: <https://azure.microsoft.com/cs-cz/resources/cloud-computing-dictionary/what-is-artificial-intelligence/#how>
- Co je umělá inteligence a jak ji využíváme?. Dostupné z: <https://www.europarl.europa.eu/news/cs/headlines/society/20200827STO85804/umela-inteligence-define-a-vyuziti>
- Dede, C. (2009). Immersive Interfaces for Engagement and Learning. *Science*, 323(5910), 66–69.
- Dede, C., Ketelhut, D. J., Clarke, J., Nelson, B., & Bowman, C. (2005). Students' Motivation and Learning of Science in a Multi-user Virtual Environment. *Journal of Educational Computing Research*, 32(3), 265–293.
- Dobre, C., Essaaidi, M., & García-Alonso, J. et al. (2020) *Augmented and Virtual Reality in Education and Training*. Springer International Publishing (eBook)
- Dostál, J. et al. (2017). *Technické vzdělávání na základních školách v kontextu společenských a technologických změn*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci
- EDUin.(2023). *Umělá inteligence vstupuje do škol. Jak využít její potenciál?*. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/umela-inteligence-vstupuje-do-skol-jak-vyuzit-jeji-potencial/>
- Chatbot GPT 4. Dostupné z: <https://chat.openai.com/chat>
- Chen, X., Zou, D., Xie, H., Cheng, G., & Liu, C. (2022). Two Decades of Artificial Intelligence in Education: Contributors, Collaborations, Research Topics, Challenges, and Future Directions. *Educational Technology & Society*, 25 (1), 28-47.
- Chmelík, J., & Hnízdil, M. (2016). Využití virtuální reality v ekonomickém vzdělávání. In Proceedings of the 2016 Conference on Human-Computer Interaction (pp. 53–58).
- Jak lze do vzdělávání začlenit umělou inteligenci?. Dostupné z: <https://www.schooleducationgateway.eu/cz/pub/resources/tutorials/ai-in-education-tutorial.htm>
- Kubová, E. (2021). *Virtuální realita ve vzdělávání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Dostupné z: http://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/46462/kubov%20a1_2021_dp.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lindeman, R. W., Duchowski, A., & Bowman, D. A. et al. (2013). *Virtual Reality in Engineering Education: VREE 2013. Lecture Notes in Computer Science*. Springer International Publishing.
- Lochamnová, A. (2020). *Adaptace a vzdělávání pracovníků v prostředí výrobních podniků – nové trendy*. Dostupné z: <https://doi.org/10.24132/PI.2020.09693.110-137>
- Mařík, V. (2013). *Umělá inteligence (6)*. Praha: Academia
- Mašek, J. (2023). *5 největších rizik generativní AI*. Dostupné z: <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/23482/5-NEJVETSICH-RIZIK-GENERATIVNI-AI.html?nahled=>
- Možnosti využití umělé inteligence ve vzdělávání (2023)*. Dostupné z: <https://chatify.cz/blog/moznosti-vyuziti-umele-inteligence-ve-vzdelavani>
- Ouyang, F., & Jiao P. (2021). Artificial intelligence in education: The three paradigms. In *Computers and Education: Artificial Intelligence 2* (2021) 100020. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/journal/computers-and-education-artificial-intelligence>
- Pecina, P. & Marinič, P. (2022). Teacher's competence for problem-based and research-oriented teaching of vocational subjects in the conditions of digital education and connectivism. In Petr Adamec, Michal Šimáně, Martina Miškelová (Eds.). *TRENDS AND COMPETENCIES IN VOCATIONAL EDUCATION*. London: Sciemcee Publishing is part of SCIEEMCEE, s. 163–182, 19 s.
- Pecina, P. (2022). *Didaktika odborných předmětů a praktického vyučování - cvičení II*. Výuková opora. Brno: MU
- Pecina, P. (2023). *Didaktika odborných předmětů a praktického vyučování - cvičení IV*. Výuková opora. Brno: MU
- Pecina & Hrmó. (2023). *Problematika učebních pomůcek a výukových materiálů v odborném vzdělávání na středních školách*. Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI (publikace v tisku)
- Pecina, P. & Andriusianas, J. (2023). Virtual Reality as a New Paradigm of Technical Education. *Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research*, volume 13, issue 01. <https://doi.org/10.33543/1301>
- Rathouz, V. (2017). *Vybrané kapitoly z umělé inteligence ve vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/s1taq/DP_Rathouz.pdf
- Roll, I. & Wylie, R. (2016). Evolution and Revolution in Artificial Intelligence in Education. *Int J Artif Intell Educ* 26, 582–599. <https://doi.org/10.1007/s40593-016-0110-3>

- Sam Kavanagh, Andrew Luxton-Reilly, Burkhard Wuensche, Beryl Plimmer (2017). A systematic review of Virtual Reality in education. *Themes in Science & Technology Education*, 10(2), 85–119
- Svoboda, P. et al. (2020). *Digitální kompetence učitelů středních odborných škol jako výzva současného vzdělávání*. Brno: Paido
- Tiwari, M. K., García Zubía, J., & Holst, S. et al. (2018). *Virtual Reality and the Built Environment*. Springer International Publishing, 160 p.
- Turek, I.(2014). *Didaktika*. Praha: Wolters Kluwer
- Učitelův průvodce virtuální realitou. Dostupné z: <https://vupi.cz/aktuality/uciteluv-pruvodce-virtualni-realitou/>
- Umělá inteligence ve školství a v práci učitele (2019). Dostupné z: <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/22033/UMELA-INTELIGENCE-VE-SKOLSTVI-A-V-PRACI-UCITELE.html?nahled=>
- Van Eck, R. (2006). Digital Game-based Learning: It's not Just the Digital Natives Who are Restless. *EDUCAUSE review*, 41(2), 16–30.
- Van Eck, R., & Hung, W. (2018). VR and AR in Education: A Brief Review of the Research. In *Virtual and Augmented Reality in Education*, 1–19.
- Vaněček, D. (2008). *Informační a komunikační technologie ve vzdělávání*. Praha: České vysoké učení technické v Praze.
- Vaněček, D. (2011). *Elektronické vzdělávání*. Praha: České vysoké učení technické v Praze.
- Vaněček, D. et al., (2016). *Didaktika technických odborných předmětů*. Praha: ČVUT
- Virtuální realita (VR) ve vzdělávání. Dostupné z: <https://vyuka.o2chytraskola.cz/clanek/51/virtualni-realita-vr-ve-vzdelavani/10712>
- Virtuální realita a další trendy ve vzdělávání zaměstnanců. Dostupné z: <https://www.praceamzda.cz/clanky/virtualni-realita-dalsi-trendy-ve-vzdelavani-zamestnancu>
- Výzkumný ústav bezpečnosti práce, v.v.i. Dostupné z: <https://vubp.cz/>
- Young, M. R., & Sacher, J. A. (2017). Virtual reality and simulations in chemistry education: Beyond the flatlands of paper. *Journal of Chemical Education*, 94(10), 1355–1360.
- L. Chen, P. Chen and Z. Lin (2020) „Artificial Intelligence in Education: A Review“. *IEEE Access*, vol. 8, 75264–75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>.
- Zounek, J. et al. (2021). *E- learning. Učení (se) s digitálními technologiemi*. Praha: Wolters Kluwer ČR.

Kontakt

Doc. Mgr. Pavel Pecina, Ph.D.: pavel.pecina@mendelu.cz

Ing. Peter Marinič, Ph.D.: peter.marinic@mendelu.cz

PRACOVNÁ SPOKOJNOST SLOVENSKÝCH UČITEĽOV A JEJ VPLYV NA KVALITU EDUKAČNEJ PRÁCE

Mariana Sirotová¹, Vanda Jandová¹

¹Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky, Nám. J. Herdu 2, 917 01, Trnava, Slovenská republika

Abstrakt

Témou príspevku je pracovná spokojnosť učiteľov a jej vplyv na edukačnú prácu. Každý človek vníma svoje povolanie individuálne, ale možno očakávať, že ho práca bude v živote výrazne ovplyvňovať. Práca učiteľa so sebou prináša pozitívne aj negatívne aspekty, ktoré následne ovplyvňujú pracovnú spokojnosť, čo v konečnom dôsledku môže ovplyvniť kvalitu edukačnej práce. Práca učiteľa je nielen veľmi náročná ale aj zodpovedná. Učiteľia majú v spoločnosti nezastupiteľnú úlohu, keďže svojou prácou ovplyvňujú úroveň vzdelanosti obyvateľstva. Príspevok predkladá zistenia z dotazníkového prieskumu realizovaného na slovenských školách. Cieľom prieskumu bolo zistiť odpovede na nasledujúce otázky: Ako hodnotia učiteľia faktory pracovnej spokojnosti? S ktorými oblasťami sú spokojní a s ktorými nespokojní? Aké negatívne aspekty sa vyskytujú v práci učiteľov, do akej miery a ako ovplyvňujú ich výkon? Základnou metódou použitou v prieskume bol dotazník. Okrem identifikačných položiek obsahoval dotazník 17 otázok s predvolenou alternatívnou odpoveďou, a 3 otázky, v ktorých mali respondenti možnosť uviesť konkrétne svoj postoj k danej otázke. Dotazník obsahoval otázky týkajúce sa celkovej pracovnej spokojnosti, riadenia školy, vzťahu nadriadeného a podriadeného, atmosférou, náplňou práce, platu, kolektívu, pracovnej doby, stresu a jeho vplyvu na výkon. Prieskum bol realizovaný v roku 2023. Prieskum pracovnej spokojnosti učiteľov ukázal, že celková spokojnosť učiteľov je pomerne vysoká, aj napriek vyskytujúcim sa negatívnym faktorom. Pracovná spokojnosť učiteľov je nevyhnutná, predovšetkým ak chceme, aby školstvo poskytovalo kvalitné vzdelávanie. Rovnako aj pregraduálna príprava učiteľov v rámci vysokoškolského vzdelávania sa musí zameriavať na prípravu pre výkon profesie, preto je tento príspevok súčasťou riešenia projektu KEGA 004UCM-4/2022 Podpora zdravia a pohody študentov prostredníctvom inkluzívnej edukácie na terciárnom stupni.

Kľúčová slova: spokojnosť s prácou, učiteľ, dotazník, prieskum verejného mínenia, vzdelávací aktivity

Abstract

THE WORK SATISFACTION OF SLOVAK TEACHERS AND ITS INFLUENCE ON THE QUALITY OF EDUCATIONAL WORK

The topic of this paper is teachers' job satisfaction and its impact on educational work. Each person perceives his or her profession individually, but it can be expected that work will influence him or her greatly in life. The job of a teacher brings with it both positive and negative aspects that in turn affect job satisfaction, which can ultimately affect the quality of educational work. The job of a teacher is not only very demanding but also very responsible. Teachers have an irreplaceable role in society, as their work influences the level of education of the population. The paper presents findings from a questionnaire survey conducted in Slovak schools. The aim of the survey was to find out the answers to the following questions: How do teachers evaluate job satisfaction factors? Which areas are they satisfied with and which are they dissatisfied with? What negative aspects occur in teachers' work, to what extent and how do they affect their performance? The primary method used in the survey was a questionnaire. In addition to the identification items, the questionnaire contained 17 questions with a default alternative response, and 3 questions in which respondents were given the opportunity to indicate specifically their position on a given issue. The questionnaire included questions on overall job satisfaction, school management, supervisor-subordinate relationship, atmosphere, job description, salary, team, working hours, stress and its impact on performance. The survey was conducted in 2023. The Teacher Job Satisfaction Survey showed that overall teacher satisfaction is quite high, despite the negative factors that occur. Teachers' job satisfaction is essential, especially if we want education to provide quality education. Similarly, undergraduate teacher education in higher education must also focus on preparation for the profession, which is why this paper is part of the project KEGA 004UCM-4/2022 Promoting the health and well-being of students through inclusive education at the tertiary level.

Keywords: job satisfaction, teacher, questionnaire, opinion survey, educational activity

ÚVOD

Povolanie učiteľa je veľmi náročná a zodpovedná práca a preto pre vykonávanie tohto povolania musí mať človek predpoklady, kvalitné vzdelanie, silnú vnútornú motiváciu byť dobrým učiteľom a mať empatický prístup k deťom či mládeži, ktorú vzdeláva. Učiteľia majú v spoločnosti nezastupiteľnú úlohu, keďže svojou prácou vplyvajú na úroveň vzdelanosti mladých ľudí. Okrem toho učiteľ nielen vzdeláva, ale aj vychováva a je preto dôležité venovať tomuto povolaniu viacej pozornosti a mať väčší rešpekt pred učiteľom ako profesionálom. Rovnako ako v iných povolaniach aj tu je pracovná spokojnosť veľmi dôležitá. Pokiaľ je učiteľ vo svojej práci nespokojný, často sa tento fakt odráža práve na kvalite vyučovania a následne aj na rozvoji osobností našich detí či mládeže. V príspevku preto venuje pozornosť pracovnej spokojnosti učiteľov a jej vplyvu na edukačnú činnosť. Prostredníctvom dotazníka sme zisťovali celkovú pracovnú spokojnosť učiteľov a faktory ktoré najviac vplyvajú na ich pracovnú spokojnosť. Pracovnú spokojnosť determinuje veľa fakto-

rov. V našom príspevku sa zameriavame hlavne na faktory ako je finančné ohodnotenie, riadenie školy, vzťah nadriadeného a podriadeného, atmosféra, náplň práce, finančné ohodnotenie (plat učiteľa), kolektív, pracovná doba, stres a ich vplyv na edukačnú prácu.

1. CIELE

Hlavným cieľom príspevku je prezentovať výsledky empirického zisťovania pracovnej spokojnosti učiteľov a jej vplyv na edukačnú činnosť. Vyhodnotenie pracovnej spokojnosti zamestnancov napomáha odhaliť faktory, ktoré spôsobujú spokojnosť alebo nespokojnosť v práci. Pre každú organizáciu je pracovná spokojnosť dôležitá a obzvlášť by mala byť dôležitá pracovná spokojnosť učiteľov, keďže môže vplyvať na ich kvalitu práce, čo má v konečnom dôsledku vplyv na jednotlivca i spoločnosť. Čiastkovými cieľmi príspevku je prezentovať metodológiu a výsledky zrealizovaného prieskumu, ktorý bol prezentovaný ako súčasť záverečnej práce študentky Mgr. Vanesy Jandovej v Doplňujúcom pedagogickom štúdiu na FF UCM v Trnave.

2. PRACOVNÁ SPOKOJNOSŤ V TEORETICKOM VYMEDZENÍ

Pracovná spokojnosť je významným determinantom výkonu a správania sa zamestnanca. Popritom tiež indikuje psychický a zdravotný stav jedinca, a tým sa spája aj s pracovnou motiváciou, adaptáciou a identifikáciou (Kravčáková *et al.*, 2013). Pojem spokojnosť môžeme vo všeobecnosti charakterizovať ako vyjadrenie názoru človeka na vnímanie toho, s čím je či nie je spokojný. Je to vyhodnotenie vnímania toho, do akej miery boli splnené jeho predstavy a očakávania v situácii, ktorú prežíva alebo služba, ktorá mu je poskytovaná. Spokojnosť patrí k takzvaným mäkkým indikátorom. To znamená k psychickým stavom, ktorých podstatou je individuálne, subjektívne vnímanie. Z toho vyplýva, že spokojnosť je veľmi relatívna a ovplyvniteľná vonkajšími aj vnútornými faktormi (Krásna, Tamášová & Geršicová, 2017).

Nespokojnosť v práci neovplyvňuje iba výkon v našom povolani, ale ovplyvňuje celý váš život. „Spokojnosť v zamestnaní je kľúčovým faktorom nielen pre podávanie kvalitného výkonu, ale aj pre celkovú pracovnú pohodu.“ (Jarkovská, 2013). Spokojnosť v pracovnom prostredí je nesmierne dôležitým faktorom, ktorý má vplyv nielen na výkon v práci ale aj na celkovú pohodu človeka. Veľa ľudí vykonáva stresujúce povolania a je dôležité pracovať v prostredí, kde sa môžu zamestnanci inšpirovať novými nápadmi, kde majú svoj priestor, kde samotné pracovisko napomáha k produktívnej práci (Krásna, Tamášová & Geršicová, 2017).

Pracovná spokojnosť je jednou z najčastejšie skúmaných tém v psychologických i sociologických výskumoch. Ako uvádza Sypniewska (2014) pojem spokojnosť pochádza z humanistickej myšlienkovvej školy, jedného z odvetví psychológie. Pracovníci spokojnosťou sa zaoberali nielen zamestnávateľi ale aj výskumníci už v minulosti. Grunenber (1979, s. 3) konštatuje, že „spokojnosť s prácou sa týka emocionálnych reakcií jednotlivca na konkrétnu prácu“. Jednou z najznámejších a nepoužívaných definícií pracovnej spokojnosti je definícia podľa Locka z publikácie už z roku 1976, ktorý ju definuje ako „príjemný alebo pozitívny emocionálny stav, vyplývajúci z hodnotenia zamestnania alebo skúsenosti z práce“ (Locke, 1976, s. 316). Armstrong (2007) definuje tento termín ako „postoj a pocity, ktoré človek prechováva ku svojej práci. Pozitívny postoj k práci indikuje spokojnosť s prácou. Na druhej strane negatívny postoj k práci definuje nespokojnosť s prácou“. V súvislosti so spokojnosťou rozlišujeme pojmy „spokojnosť v práci“ a „spokojnosť s prácou“. Spokojnosť

s prácou hovorí o spokojnosti s pracovnou činnosťou, ktorú vykonávame. Spokojnosť v práci je pojem širší a zahŕňa činitele od osobných kritérií a hodnôt zamestnanca až po fyzikálne činitele na pracovisku (Kolesárová, 2010).

V definícii spokojnosti je potrebné identifikovať kognitívne a afektívne aspekty. Kognitívny aspekt spokojnosti v práci zahŕňa myšlienky, presvedčenia a názory zamestnanca na svoju prácu. Afektívna časť súvisí s jeho pocitmi a emóciami. Z uvedeného vyplýva, že pracovná spokojnosť vyjadruje hodnotenie psychického vyrovnania zamestnanca s prácou a hodnotenie pracovnej spokojnosti (kognitívny prvok) a emocionálny stav (afektívny prvok). Pracovná spokojnosť je psychologická kategória a interpretuje stránku psychického vyrovnania sa človeka s prácou, jej znakmi a charakteristikami a súvisí s celkovou pracovnou spokojnosťou (Kravčáková *et al.*, 2013).

Spokojnosť s prácou a spokojnosť v práci sú najčastejšie zamieňané pojmy. Spokojnosť s prácou definuje ako konkrétnu pracovnú činnosť človeka, všetky charakteristiky, ktoré tvoria celkový charakter práce. A slovné spojenie spokojnosť v práci charakterizuje ako obsahovo širší pojem, ktorý zahŕňa komponenty, pôsobiace v istej pracovnej činnosti – osobnostné kritériá, hodnoty, fyzikálne činitele na pracovisku a pod. (Krásna, Tamášová & Geršicová, 2017).

Kreitner a Kinicki (Kozelová, 2016) uvádzajú v tejto súvislosti aj pojem uspokojenie z práce. Definujú ho ako „citovú a emocionálnu reakciu zamestnanca na rôzne aspekty svojej práce“. Inými slovami, pracovná spokojnosť sa prejavuje pozitívnymi alebo negatívnymi pocitmi v súvislosti s prácou. Uspokojenie z práce teda chápeme ako indikátor psychologickej pohody človeka, alebo jeho duševného zdravia. Ak by sme mali na základe vyššie uvedených definícií charakterizovať pracovnú spokojnosť môžeme ju chápať ako úroveň spokojnosti človeka, ktorú cíti v súvislosti so svojou prácou. Tento pocit je založený predovšetkým na individuálnom a subjektívnom vnímaní spokojnosti zamestnancom. Pracovná spokojnosť predstavuje kombináciu pozitívnych alebo negatívnych pocitov, ktoré majú pracovníci k svojej práci. Ako bolo spomínané je to stav, ale zároveň aj proces. Veľa autorov sa hlavne orientuje na afektívnu zložku pracovnej spokojnosti teda na citové prežívanie jedinca. Pracovnú spokojnosť determinujú ako aj objektívne faktory pracovného prostredia, tak aj subjektívne pocity a vlastnosti jednotlivca. Pracovná spokojnosť je definovaná ako miera spokojnosti zamestnancov so svojou prácou.

Pracovnú spokojnosť determinujú jednak faktory tvoriace skupinu interných (osobnostných) faktorov a jednak faktory tvoriace skupinu externých faktorov. Medzi interné (osobnostné) faktory sú zaradené objektívne osobnostné činitele (vek, pohlavie, dĺžka zamestnania, pracovné zaradenie a status, rodinný stav a pod.), osobnostné vlastnosti (emocionálna stabilita, úroveň frustračnej tolerancie, extroverzia a pod.) a motivačné faktory (potreby, postoje, záujmy, očakávania, aspirácie a pod.). Medzi externé faktory patria obsah a charakter práce, finančná odmena (plat, mzda), pracovná perspektíva (kariéra), štýl vedenia zamestnancov a vzťah s nadriadeným, pracovná skupina, organizácia práce, podmienky práce a pracovné prostredie a úroveň sociálnej starostlivosti v organizácii (Kravčáková *et al.*, 2013).

Finančná odmena (mzda, plat) – je faktorom považovaným za prioritných pri ovplyvňovaní spokojnosti s prácou. Z tohto dôvodu je potrebné, aby pracovník považoval odmenu za primeranú námahe, hodnote práce a za spravodlivú. Nespokojnosť s finančným ocenením sa zvyčajne negatívne prejavuje na kvantite a kvalite výkonu. Ďalším dôležitým faktorom je obsah a charakter práce. Ak je obsah práce pre jej držiteľa zaujímavý a pri jej výkone môže uplatniť svoje schopnosti, samostatnosť v konaní a rozhodovaní, iniciatívu a je zdrojom sebarealizácie, potom zamestnanca motivuje a pozitívne pôsobí na pracovnú spokojnosť. Vzťah s nadriadeným a štýl vedenia je tiež dôležitým faktorom pri spokojnosti s prácou. Nadriadený má byť kompetentný, má byť prirodzenou autoritou (ako po odbornej i osobnostnej stránke); má docieľať rovnováhu medzi formálnou a neformálnou pozíciou; má zvládať organizáciu práce (pridelovanie úloh, delegovanie právomoci a zodpovednosti, autonómie, informácií); má vytvárať a udržiavať dobrý vzťah s celou skupinou; má vybudovať dôveru a má vytvárať atmosféru podnecujúcu k činnosti, k učeniu, k tvorivosti, pri vedení má brať do úvahy špecifiká ľudí; má prijať fakt, že zamestnanci nie sú stroje a robia chyby. Neodmysliteľným faktorom ovplyvňujúcim pracovnú spokojnosť sú podmienky práce a pracovné prostredie. Pracovné prostredie je súhrn všetkých materiálnych a sociálne psychologických podmienok pracovnej činnosti. Konkrétne ho tvorí priestorové riešenie pracoviska (pracovná poloha, zorné podmienky, pracovná plocha, pohybový priestor a prístup na pracovisko) a fyzikálne podmienky práce (mikroklimatické podmienky – ako teplota, vlhkosť, čistota a prúdenie vzduchu, teplota okolitých plôch a predmetov na pracovisku, ďalej osvetlenie, hluk a farebná úprava pracoviska). Výskumy potvrdili, že neprimerané hmotné aj

nehmotné pracovné podmienky zosilňujú fyzickú, psychickú aj senzorickú záťaž zamestnancov v pracovnom procese, môžu byť zdrojom ohrozenia zdravia, negatívne pôsobia na pracovnú spokojnosť a pracovnú pohodu, a v neposlednom rade aj na výkon zamestnanca. Ďalším faktorom ovplyvňujúcim pracovnú spokojnosť je organizácia práce v zmysle časových podmienok práce. Tento faktor sa týka záležitostí akými sú napr. dĺžka a štruktúra pracovného času, striedanie práce a oddychu a pod. Tento faktor môže do veľkej miery ovplyvniť pracovnú spokojnosť, motiváciu a výkon jedinca. Pracovná skupina a interpersonálne vzťahy tvoria sociálne prostredie pracovnej skupiny, ktoré môže byť veľmi rôznorodé a bohaté. Interpersonálne vzťahy výrazne ovplyvňujú pracovnú spokojnosť a výkon jednotlivca (Kravčáková *et al.*, 2013).

Celková spokojnosť zamestnanca s jeho prácou je výsledkom kombinácie rôznych faktorov. Tento zložitý jav so sebou prináša rôzne delenia podľa rôznych autorov. V príspevku prioritne uvádzame základné delenie na interné a externé faktory, ktoré sme skúmali prostredníctvom dotazníkového šetrenia v prieskume.

3. METODOLÓGIA

Respondentami zrealizovaného prieskumu boli učitelia a ich pracovná spokojnosť. Na meranie pracovnej spokojnosti učiteľov sme použili metódu dotazníka. Dotazník sa podľa Bačíkovej a Janovskej (2018) považuje za jednu z najpoužívanejších výskumných metód, najmä u začínajúcich výskumníkov či študentov. Dotazník je výskumný nástroj, vďaka ktorému môžeme rýchlo a jednoducho získať údaje od veľkého počtu respondentov. Pomerne ľahkou je však len jeho administrácia, nie zostavovanie a príprava. V anglickej literatúre sa používa pojem „survey“, ktorý označuje práve výskum, realizovaný na veľkom počte respondentov, s cieľom získať od nich čo najviac informácií. Dotazník sa však môže využiť aj v prípade výskumu, realizovaného na menšom počte respondentov alebo ako spôsob zaznamenávania údajov v rámci experimentu. Ak sa výskumník rozhodne použiť ako metódu svojho výskumu dotazník, má dve možnosti: buď si vytvorí vlastný dotazník alebo použije už existujúci – štandardizovaný. Medzi výhody dotazníka patrí najmä jednoduchosť administrácie, rýchlosť a úspora času, úspora finančných prostriedkov, rýchle vyhodnotenie a kódovanie a anonymita respondentov. Medzi nevýhody dotazníka patrí najmä návratnosť dotazníka je relatívne nízka, nemotivovanosť respondentov, dôveryhodnosť údajov nie je stoper-

centná, nemožnosť korigovať pôvodnú teóriu (Bačíková & Janovská, 2018). Metódu dotazníka sme si vybrali práve pre jeho pozitíva, aby sme mohli získať maximálne objektívne informácie od respondentov v pomerne krátkom čase. Vzhľadom k problematike sme pristúpili ku konštrukcii vlastného dotazníka. Okrem identifikačných položiek obsahoval dotazník 17 otázok s predvolenou alternatívnou odpoveďou, a 3 otázky, v ktorých mali respondenti možnosť uviesť konkrétne svoj postoj k danej otázke. Dotazník obsahoval otázky týkajúce sa celkovej pracovnej spokojnosti, riadenia školy, vzťahu nadriadeného a podriadeného, atmosférou, náplňou práce, platu, kolektívu, pracovnej doby, stresu a jeho vplyvu na výkon. Prieskum bol realizovaný v máji roku 2023.

V prieskume sme stanovili tri základné otázky, na ktoré sme hľadali odpovede prostredníctvom dotazníkového šetrenia:

- 1) Ako hodnotia učitelia faktory pracovnej spokojnosti? S ktorými oblasťami sú spokojní a s ktorými nespokojní?
- 2) Aké negatívne aspekty sa vyskytujú v práci učiteľov, do akej miery a ovplyvňujú ich výkon?
- 3) Bude výrazný rozdiel v pracovnej spokojnosti medzi učiteľmi základných škôl a učiteľmi stredných škôl?

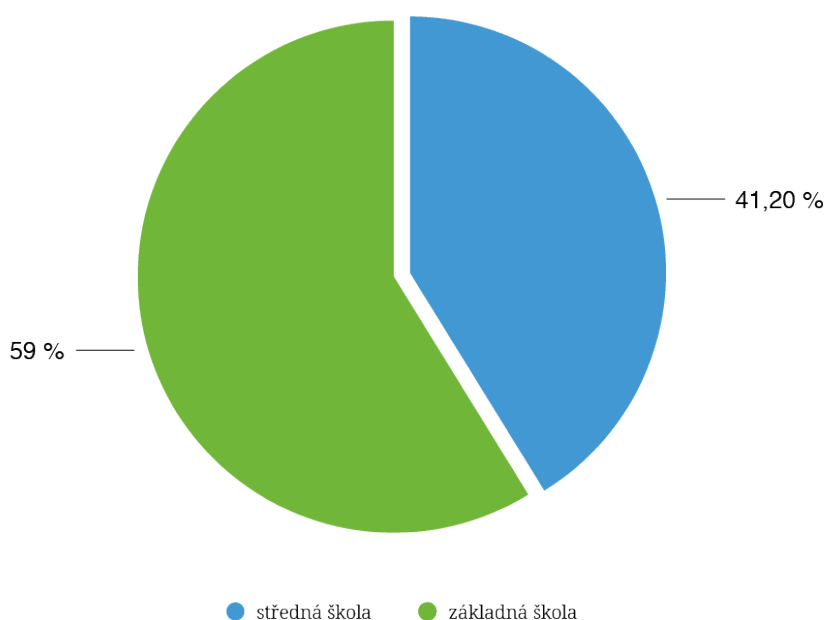
Vzorku respondentov prieskumu tvorilo spolu 51 učiteľov zo základných a stredných škôl. Graf 1 prezentuje konkretizáciu vzorky respondentov prieskumu podľa stupňa vzdelávania na strednú a základnú školu.

Ako môžeme vidieť v Grafe 1 58,8% zúčastnených sú učitelia na základnej škole (30 respondentov) a 41,2% sú učitelia na strednej škole (21 respondentov).

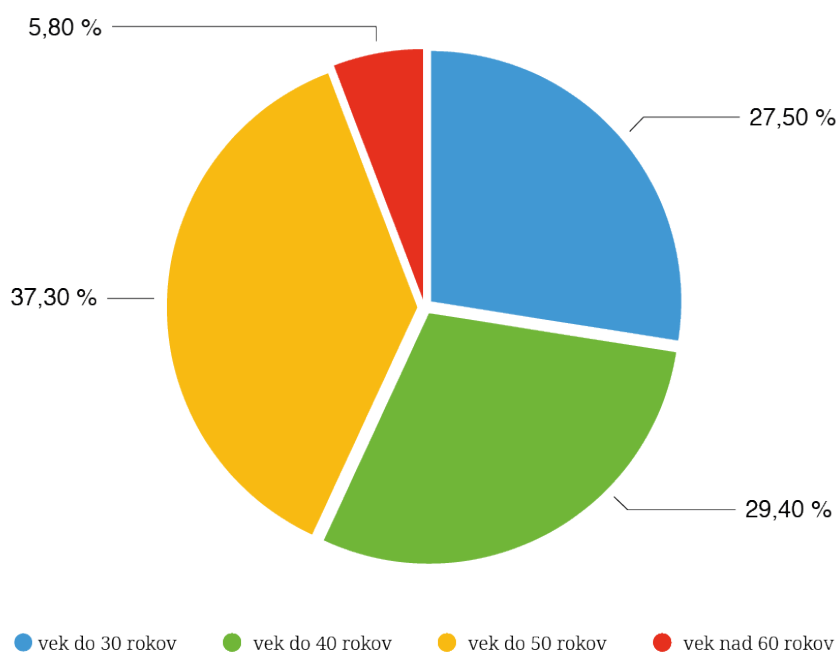
Nášho prieskumu sa zúčastnilo 12 mužov (23,5%) a 39 žien (76,5%). Ako je všeobecne známe, školstvo je tradične sférou žien, a aj v spoločnosti je toto povolanie spojené hlavne so ženami. Tento fakt môžu ovplyvňovať hlavne faktory ako plat, vysoká miera empatie a postavenie učiteľa v spoločnosti. Ako uvádza na svojej stránke Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, až 82 percent všetkých učiteľov na Slovensku tvoria ženy, priemer krajín OECD je pritom 68 percent.

Ďalšou identifikačnou otázkou bol vek zamestnancov ktorý uvádza Graf 2. Najvyššie percento (37,3 %) tvoria učitelia vo veku do 50 rokov – konkrétne 19 respondentov. Na druhom mieste s počtom 15 respondentov (29,4 %) sú učitelia vo veku do 40 rokov. Nasledoval vek do 30 rokov so 14 respondentami (27,5). Prieskumu sa zúčastnili 3 učitelia vo veku nad 60 rokov. Ako uvádza Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, v krajinách OECD zapojených do štúdie TALIS je priemerný vek učiteľov 44 rokov, podobne je to aj na Slovensku. Na Slovensku je nižší podiel učiteľov do 30 rokov (SR 8,2 %, OECD 11,1 %) a vyšší podiel učiteľov vo veku 30–49 rokov (SR 58,7 %, OECD 54,5 %) (MINEDU). Rovnaké výsledky ukazuje aj náš prieskum, a to že počet učiteľov do 30 rokov je nižší ako počet učiteľov do 50 rokov.

Poslednou identifikačnou otázkou sme zisťovali dĺžku výkonu zamestnania jednotlivých



Graf 1: Počet respondentov



Graf 2: Vek respondentov

respondentov. Najväčšie zastúpenie zúčastnených tvorili učitelia s praxou dlhšou ako 10 rokov (19 učiteľov), nasledovala kategória dĺžky praxe do 5 rokov (17 učiteľov), do 1 roka (8 učiteľov) a najmenej respondentov uviedlo prax do 10 rokov (7 učiteľov).

4. ANALÝZA A INTERPRETÁCIA VYBRANÝCH DOTAZNÍKOVÝCH POLOŽIEK

Prvá otázka sa pýtala všeobecne na spokojnosť učiteľov so zamestnaním. Podľa zistení môžeme konštatovať, že vo všeobecnosti sú učitelia spokojní so svojim zamestnaním. Malé percento uviedlo skôr nie a nikto neuviedol odpoveď nie. Je teda zrejme, že aj keď sa učitelia stretávajú s rôznymi negatívnymi faktormi sú vo všeobecnosti spokojní so svojim zamestnaním.

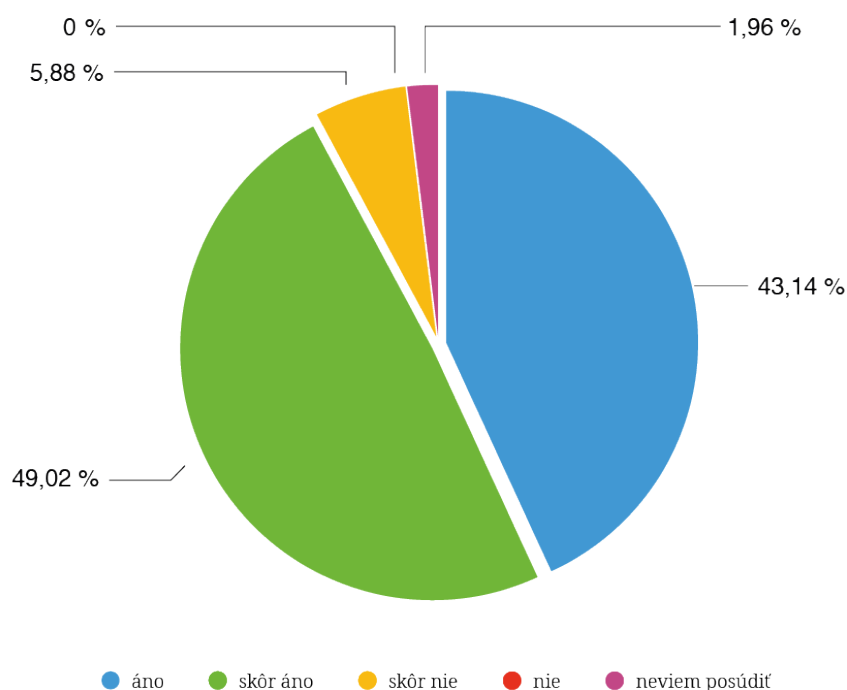
Z Grafu 3 je zrejme, že 49,02% respondentov je spokojných so svojim zamestnaním. Odpoveď áno uviedlo 22 respondentov (16 žien a 7 mužov; 12 zo ZŠ a 10 zo SŠ). Najčastejšia bola odpoveď skôr áno s 25 odpoveďami (20 žien a 4 muži; 17 zo ZŠ a 8 zo SŠ). Odpoveď skôr nie označili 3 respondenti (2 ženy a 1 muž; 2 zo SS a 1 ZŠ). Odpoveď neviem označila jedna žena zo strednej školy. Z týchto údajov môžeme vidieť, že učitelia základných a stredných škôl vykazujú celkom podobný podiel spokojnosti. Nemôžeme preto povedať, že by bol výrazný rozdiel v spokojnosti učiteľov základných a stredných škôl. V mnohých prieskumoch sa

ukazuje, že pracovná spokojnosť (alebo nespokojnosť) je často závislá od veku daného zamestnanca. Ako poukazujú výsledky štúdie TALIS 2018 začínajúci učitelia v rámci krajín OECD a aj SR sú vo všeobecnosti spokojnejší so svojím výberom povolania a s učiteľskou profesiou ako skúsenejší učitelia. Náš prieskum neukazuje žiadny veľký rozdiel v celkovej pracovnej spokojnosti v súvislosti s vekom, najspokojnejší sú práve učitelia vo veku do 40 rokov.

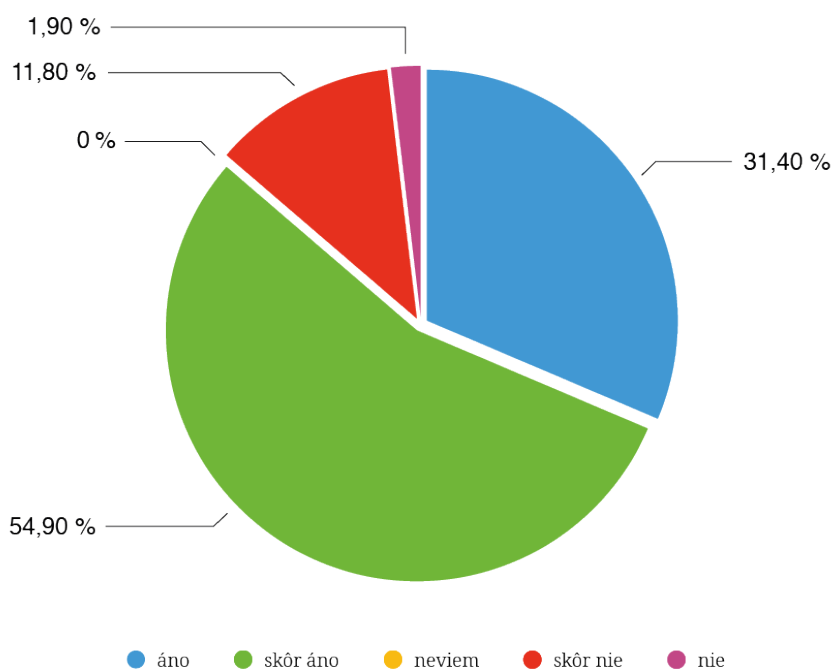
Nasledujúce štyri dotazníkové položky zisťovali názory respondentov na riadenie školy a vzťah nadriadeného a podriadeného. Toto je nemej dôležitá oblasť, ktorá vie ovplyvniť chod školy, ale aj spokojnosť zamestnanca. Správny vzájomný vzťah tvorí vhodné podmienky pre prácu nadriadeného aj podriadeného a značne ovplyvňuje pracovnú pohodu a motiváciu. Ak majú všetci zamestnanci pracovať kvalitne a efektívne musí medzi zamestnancami a nadriadeným správne fungovať komunikácia.

Nadriadený by mal byť teda niekto kto poskytuje zamestnancom pocit, že ich spokojnosť je pre neho dôležitá. V našom dotazníku sme sa preto pýtali na úroveň komunikácie s nadriadeným, podporu od nadriadeného, ale aj na spätnú väzbu a prístup k osobným problémom zamestnanca. Tu môžeme sledovať rozdielnú spokojnosť s riadením na školách a s vedením školy.

Z Grafu 4 je zrejme, že učitelia sú prevažne spokojní s úrovňou komunikácie na úrovni nadriadený – podriadený. 31,40 % respondentov



Graf 3: Celková spokojnosť respondentov

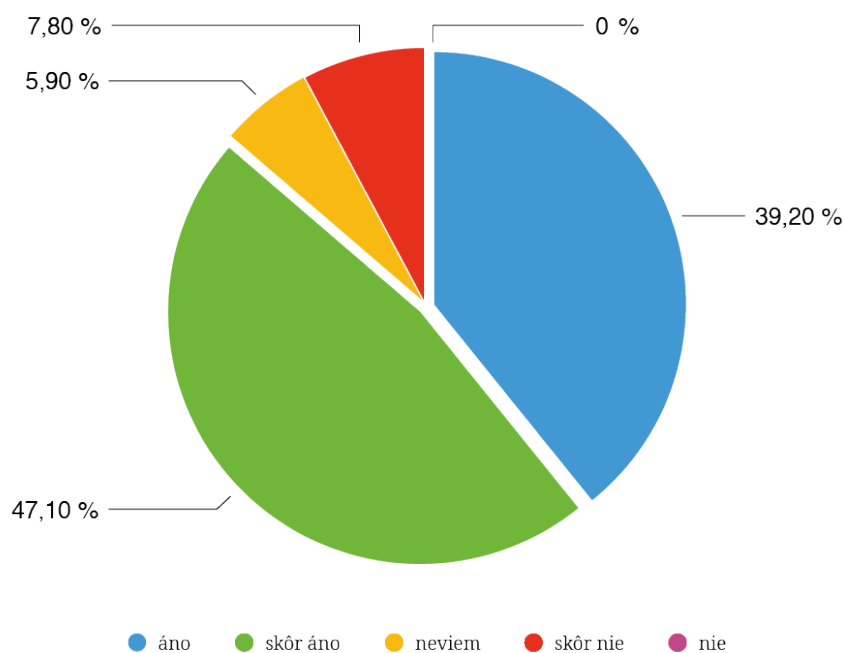


Graf 4: Spokojnosť s komunikáciou na úrovni nadriadený podriadený

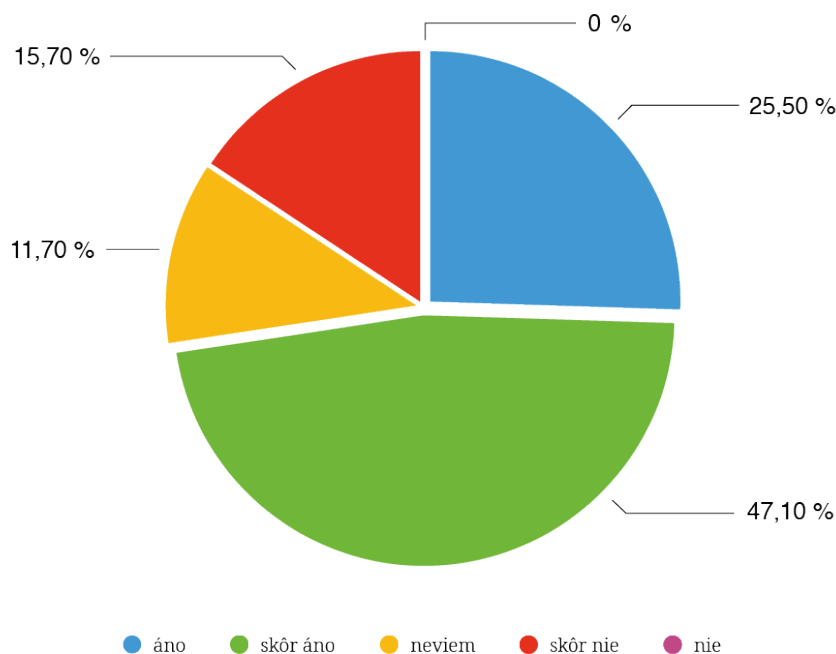
uviedlo, že je s komunikáciou spokojný a 54,90 % označilo odpoveď skôr áno. Efektívna komunikácia v pracovnom prostredí je jedným zo základných predpokladov správneho fungovania. Málo komunikácie ako aj medzi kolegami, tak aj medzi podriadenými a nadriadeným smeruje k neinformovanosti i k rôznym problémom na pracovisku. Toto

všetko následne ovplyvní spokojnosť zamestnanca. Komunikácia je preto dôležitá pri dosahovaní efektívneho fungovania školy, ale aj usmerňovaní, hodnotení, a pri motivácii zamestnancov.

Dobrý vzťah medzi nadriadeným a podriadeným je dôležitou súčasťou spokojnosti na pracovisku. Podpora a starostlivosť zo strany zamestnávateľa



Graf 5: Spokojnosť s podporou nadriadeného



Graf 6: Spokojnosť s prístupom k osobným problémom zamestnancov

môžeme vnímať ako spôsob, ktorým zamestnávateľ vytvára pozitívne pracovné podmienky a spokojnosť svojich zamestnancov, čím následne vytvára priaznivú pracovnú atmosféru.

Z Grafu 5 a 6 je zrejmé, že sú respondenti s podporou od zamestnávateľa, väčšinou spokojní (47,10 % hlasovalo skôr áno a 39,20 % áno). Nespokojnosť s podporou od zamestnávateľka pociťuje 7,80% zúčastnených a 5,90 % zvolilo možnosť neviem. Pri

otázke spokojnosti s prístupom k osobným problémom zamestnanca sme zaznamenali nižšiu spokojnosť ako pri podpore od zamestnávateľa. Konkrétne 47,10 % respondentov označilo možnosť skôr áno a 25,50 % áno. Môžeme taktiež vidieť dva krát vyššiu nespokojnosť s 15,70 % respondentov s odpoveďou skôr nie a 11,70 % s odpoveďou neviem.

Pracovníci potrebujú nadriadeného, ktorý sa úprimne zaujíma o problémy svojich zamestnan-

cov, je empatický a rešpektuje ich názory a potreby. Zlý vzťah s nadriadeným môže viesť k veľkej nespokojnosti s prácou, ktorá sa môže prejavovať na nižšej kvalite samotnej práce a vyústiť až k odchodu zo zamestnania.

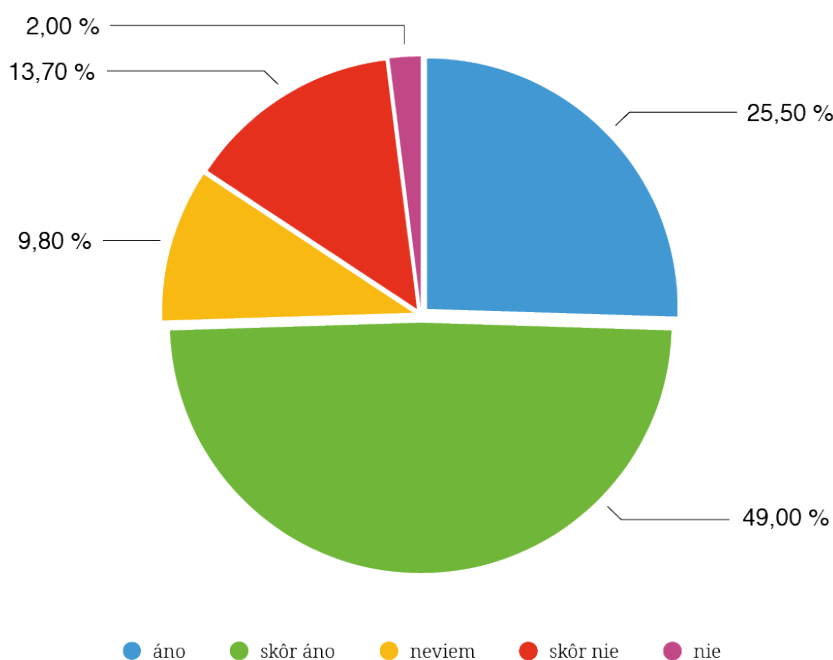
Graf 7 prezentuje spokojnosť respondentov so spätnou väzbou na ich pracovný výkon. Spätná väzba je dôležitým faktorom, ktorý vie ovplyvniť aj samotnú motiváciu pracovného výkonu zamestnanca. Spätná väzba je základom vedenia zamestnancov a každý zamestnanec ocení spätnú väzbu na svoju prácu. Adekvátne spätné väzby vedie k motivácii a teda ovplyvňuje pracovnú spokojnosť. Zamestnanec by mal takisto vedieť prijať aj možnú kritiku a následne pracovať na svojom zlepšení. Podľa výsledkov môžeme vidieť, že učitelia sú väčšinou spokojní s týmto faktorom. V tomto faktore však identifikujeme aj vyššiu mieru nespokojnosti v porovnaní s inými otázkami, ktorú spolu tvorí 15,70% kde skôr nie označilo 7 respondentov a nie 1 respondent. Možnosť neviem označilo 5 respondentov.

Atmosféru na pracovisku považujeme za jeden z najdôležitejších faktorov ovplyvňujúcich pracovnú spokojnosť. Vzťahy medzi kolegami a atmosféra na pracovisku vie veľkým spôsobom ovplyvniť výkon a motiváciu zamestnanca. Každý si praje vykonávať svoju prácu v priateľskom a príjemnom prostredí. Takéto pracovné prostredie prebúda motiváciu, iniciatívu a zvyšuje kvalitu pracovného výkonu.

Ako vyplýva z Grafu 8 v prieskume sme zistili väčšinou spokojnosť v tomto faktore. Na druhej strane však vidíme aj vyššie percento nespokojnosti v tejto oblasti a to 17,70 % (15,70 % skôr nie a 20 % nie). Každá organizácia funguje vďaka ľuďom, ktorí ju tvoria a to obzvlášť v školstve. Toto následne ovplyvňuje atmosféru na pracovisku čo sa v konečnom dôsledku odráža na pracovnej spokojnosti zamestnancov. Zlé vzťahy na pracovisku prirodzene negatívne ovplyvnia spokojnosť zamestnanca, ktorý môže následne pociťovať veľký stres a psychickú nepohodu. Negatívne vzťahy na pracovisku sú rozhodne jedným z faktorov, ktorý vie donútiť jednotlivca zmeniť zamestnanie. Z tohto dôvodu je nesmierne dôležité pre nadriadeného sledovať medziludské vzťahy na pracovisku.

Oblasť finančného ohodnotenia je citlivou oblasťou v práci učiteľov. Na Slovensku je nespokojnosť učiteľov s platom známou negatívnou skutočnosťou. Tento fakt nám utvrdil aj náš dotazník, v ktorom 39,20 % respondentov označilo možnosť skôr nie a 13,70 % možnosť nie. Možnosť áno zvolila jedna osoba (2%), možnosť neviem 11,80 % a možnosť skôr áno 33,30 %. Faktor finančného ohodnotenia je v našom prieskume najviac negatívne hodnoteným faktorom v práci učiteľov.

Nízky plat učiteľov je jasným dôvodom, prečo je učiteľov nedostatok. S ich stupňom vzdelania a s vysokými nárokmi na ich prácu pociťujú učitelia nespokojnosť s týmto faktorom. Učitelia tak nie

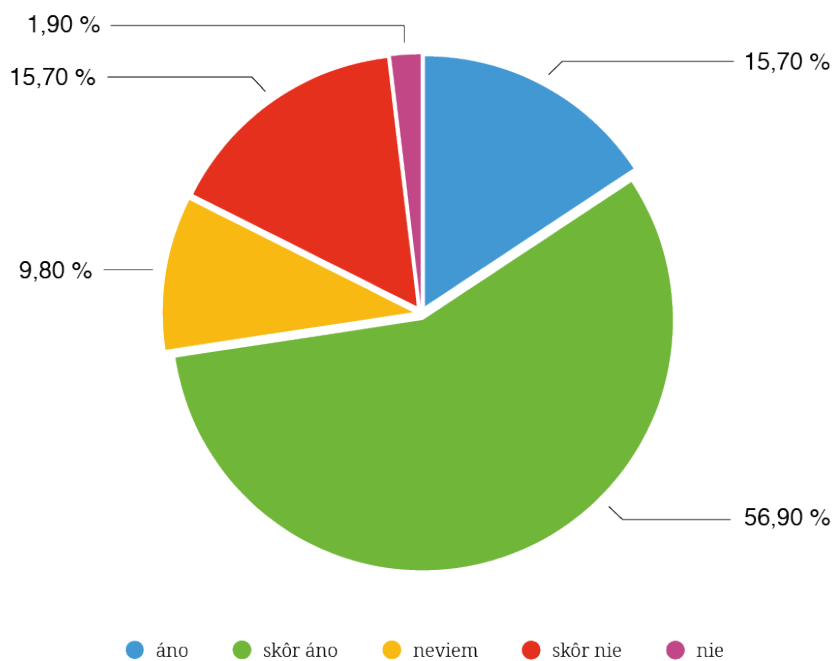


Graf 7: Spokojnosť so spätnou väzbou

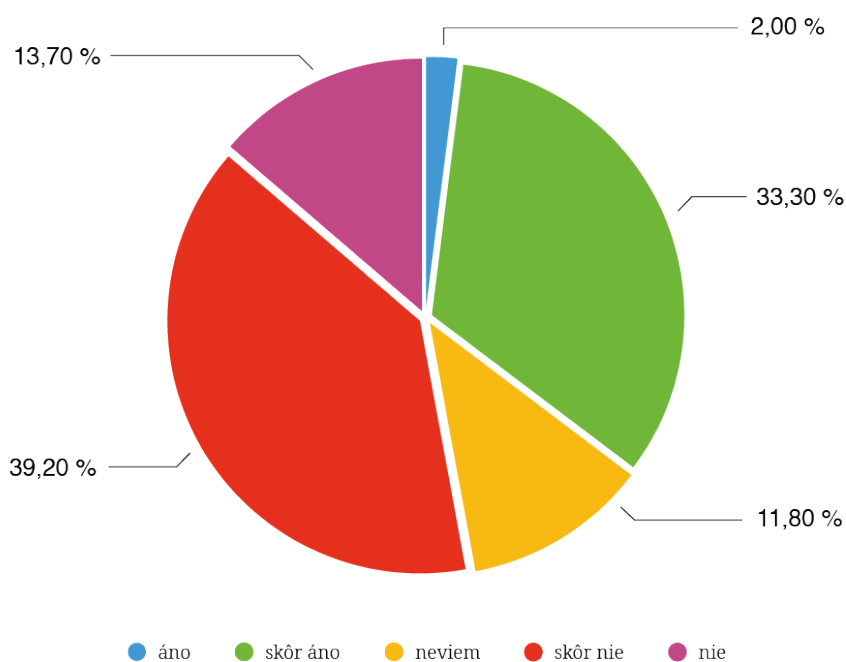
sú motivovaní a táto skutočnosť môže následne ovplyvniť aj ich výkon a kvalitu práce.

Materiálne – technické vybavenie v škole je oblasť, ktorá takisto vplýva na pracovnú spokojnosť učiteľov. Pracovné podmienky učiteľov by mali maximálne pôsobiť na čo najefektívnejšiu výučbu a musia učiteľom tiež umožniť, aby sa plne sústredili na plnenie svojich učiteľských povinností.

Podľa našich výsledkov uvedených v Grafe 10 sú v tejto oblasti učitelia spokojní – 58,80 % zvolilo možnosť skôr áno a 29,40 % možnosť áno. Iba 7,80 % zvolilo možnosť skôr nie a 2 % možnosť nie a neviem. Modernizácia školstva a školských priestorov je v dnešnej dobe nevyhnutná. Pracovné podmienky by mali zodpovedať tak významnej úlohe, ako je edukácia detí a mládeže.



Graf 8: Spokojnosť s atmosférou na pracovisku

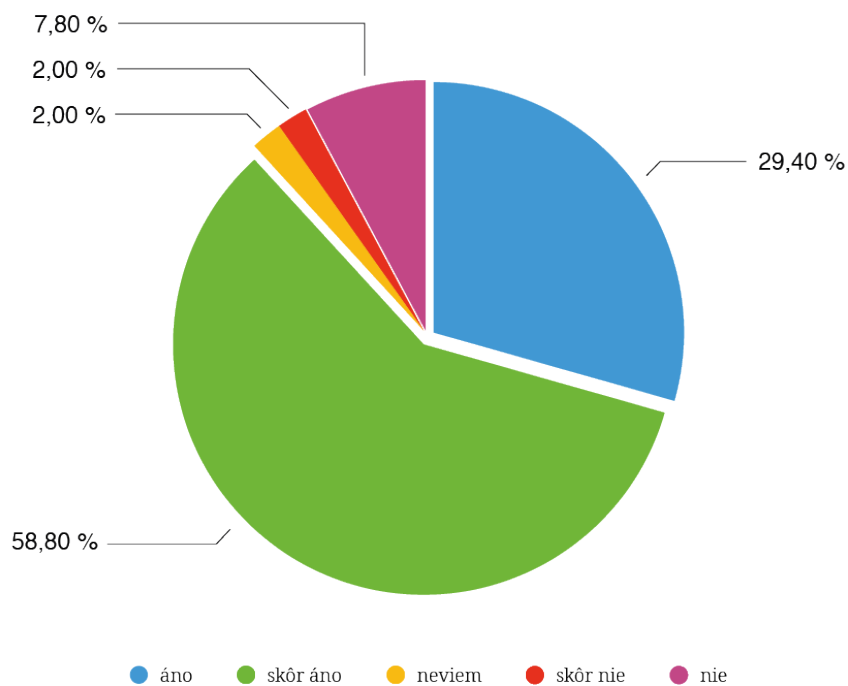


Graf 9: Spokojnosť s finančným ohodnotením

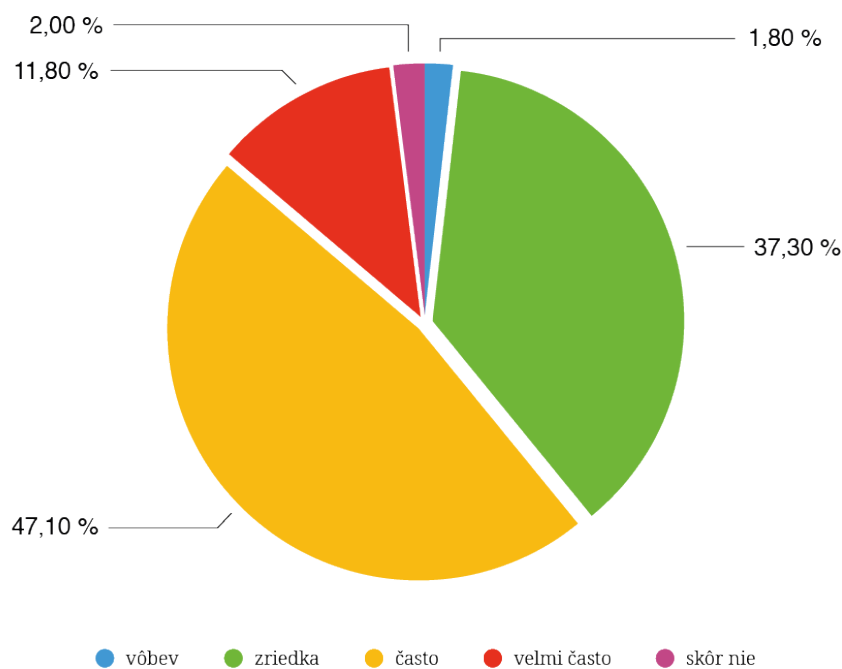
Práca učiteľa vie byť veľmi náročná a stresujúca. Každodenná zodpovednosť a povinnosti môžu zvýšiť stres a následne vplývať na psychickú pohodu učiteľa. Pracovná záťaž ovplyvňuje psychiku učiteľa sa môže prejavovať zníženou motiváciou, koncentráciou a pozornosťou. Až príliš veľký stres a vyťaženosť môže v konečnom dôsledku spôsobiť vyhorenie, čo je v tomto povolání častým fenoménom. Prieskum

zistil, že až 47,10 % učiteľov je v priebehu typického týždňa často pod stresom a 11,80 % je pod stresom veľmi často. Odpoveď zriedka zvolilo 37,30 % zúčastnených a odpoveď skôr nie 1 učiteľ (2 %).

Vzhľadom na rozsah príspevku odprezentujeme iba jednu z voľných dotazníkových položiek, v ktorých mali respondenti možnosť vyjadriť odpoveď vlastnými slovami. V dotazníkovej položke



Graf 10: Spokojnosť s pracovnými podmienkami a vybavením pracoviska



Graf 11: Frekvencia výskytu pocitu prepracovanosti a stresu

č. 15 sme sa pýtali: *Ktoré faktory vo Vašej práci ovplyvňujú Vašu psychickú pohodu?*

Z Tabuľky 1 je zrejmé, koľko faktorov ovplyvňuje psychickú pohodu učiteľov. Či už ide o

problémy s vedením školy, kolegami, žiakmi alebo rodičmi. Učitelia tu taktiež vyslovujú svoju nespokojnosť s veľa povinnosťami a administratívou.

Tabuľka I: *Faktory ovplyvňujúce psychickú pohodu učiteľov*

Faktory
Klíma v triede, počet odučených hodín za deň, kolegovia
Aktivita žiakov na hodine, ich pripravenosť, atmosféra na pracovisku, denný úväzok
Dobrá komunikácia s kolegami, spätná väzba od žiakov
Žiaci, hlavne niektoré triedy, kde sa to nedá vydržať a keď mam 7 hodní plus dozor
Ranné vstavenie, príprava na vyučovanie
Atmosféra v triede, správanie žiakov
Nárazové projekty
Počet hodín za deň, typ predmetu - mat/inf, konkrétni žiaci v triede, kolegovia
Atmosféra na pracovisku, reakcie žiakov na výučbu
Rodičia
Termíny na dokončenie alebo vybavovanie pracovných záležitostí
Kolegiálne vzťahy, spätná väzba od žiakov, ohodnotenie mojej práce nadriadenými, komunikácia s rodičmi
Možnosť si oddýchnuť cez voľnu hodinu, zrelaxovať. Žiadne dodatočné a neplánované byrokratické úlohy od nadriadenej. Dobrá pracovná atmosféra s kolegami.
Neustály tlak vedenia a spoločnosti
Krátky čas na odovzdanie dokumentácie, komunikácia alebo skôr nekomunikácia dostatočná na pracovisku
Dobré vzťahy na pracovisku
Možnosť robiť zmysluplné veci.
Stres kvôli času, je potrebné zvládnuť veľa učiva za krátku dobu, nie ideálny kolektív, veľa úloh, ktoré treba vyriešiť naraz a v krátkom čase (učiteľské + triednické veci)
Počet hodín, náročnosť vyučovacích tried
Nedostatočná komunikácia vedenie - zamestnanci, preťaženie zamestnancov
Komunikácia so žiakmi a kolegami
Klíma na pracovisku, v triedach, počet hodín a povinnosti
Množstvo byrokracie, preťažovanie učiteľov a zapájanie sa do rôznych projektov
Množstvo práce, vzťahy na pracovisku
Atmosféra v kolektíve
Dobry kolektív
Kolegovia a žiaci, Stres

ZÁVER

Vybrané faktory pracovnej spokojnosti vykazovali väčšinou hlavne spokojnosť, až na niekoľko faktorov, pri ktorých sme už mohli sledovať určitú mieru nespokojnosti. Najmenšie percentá nespokojnosti vykazovali faktory: úroveň komunikácie na úrovni nadriadený – podriadený, podpora od svojho priameho nadriadeného, náplň práce, možnosť osobnej seberealizácie, možnosť prejaviť iniciatívu, zmysluplnosť práce, a vybavenie pracoviska. Väčšie percento nespokojnosti vykazovali faktory: prístup k osobným problémom zamestnancov, atmosféra na pracovisku, spätná väzba, finančné ohodnotenie, pracovná doba a časový plán, prepracovanie a stres. Z vyššie uvedeného vyplýva, že niekoľko faktorov vykazuje negatívne hodnotenie zo strany učiteľov. Najhoršie hodnotený faktor je finančné ohodnotenie, ktoré považujú učitelia za nedostačujúce primerané k ich práci a vzdelaniu. Niekoľko respondentov taktiež prejavilo nespokojnosť s vedením školy, a to hlavne v oblasti spätnej väzby a prístup k osobným problémom zamestnancov. Ďalšie časté problémy sú: atmosféra na pracovisku – potreba pokojnejšieho pracoviska a lepšieho kolektívu; výhody pre zamestnancov; preťažovanie učiteľov a veľa stresu. Veľa učiteľov uviedlo paralelu medzi príjemným pracovným prostredím a ich motiváciou, pozitivizmom čo následne zvyšuje ich výkon a kvalitu edukačnej práce. Záverom, je potrebné konštatovať, že veľkosť vzorky prieskumu nám neumožňuje zovšeobecňovať naše výsledky na celú populáciu učiteľov na Slovensku. V budúcnosti je potrebné hlbšie šetrenie s použitím aj metód kvalitatívneho výskumu.

Podakovanie

Príspevok bol spracovaný ako jeden z výstupov projektov KEGA 004UCM-4/2022 Podpora zdravia a pohody študentov prostredníctvom inkluzívnej edukácie na terciárnom stupni.

LITERATÚRA

- Armstrong, M. 2007. *Řízení lidských zdrojů. Nejnovější trendy a postupy*. Praha: Grada.
- Bačíková, M. & Janovská, A. 2018. *Základy metodologie pedagogicko-psychologického výskumu Sprievodca pre študentov učiteľstva*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, ŠafárikPress.
- Gruneberg, M. 1979. *Understanding Job Satisfaction*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Jarkovská, S. 2013. *Pracovná spokojnosť a afektivita*. [online]. In: Ološtiak, Chovanec: 8. študentská vedecká konferencia. [cit. 2023-03-04]. Prešov: PU v Prešove. ISBN 978-80-555-0770- 5. Dostupné z: www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Olostiak4/.../Jarkovska.pdf.
- Kravčáková G., et al. 2013. *Organizačné správanie*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach.
- Krásna, S. Tamášová, & V. Geršicová, Z.. 2017. *Pracovná spokojnosť učiteľov stredných odborných škôl v Slovenskej republike*. Alphen aan den Rijn :Wolters Kluwer.
- Kolesárová, K. 2010. *Spokojnosť a stabilizácia zamestnancov v spoločnosti* (Magisterská diplomová práca). Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/ssaz/>.
- Kozelová, S. 2016. Pracovná Spokojnosť Zamestnancov Organizácií Finančnej Správy Sr. *Sociálno-ekonomická revue*. [online]. 2016. [cit. 2023-04-05]. In: *Sociálno-ekonomická revue*. s. 61–69. Dostupné z: <https://fsev.tnuni.sk/revue/archive/REVUE-2016-02.pdf>.
- Locke, E.A. 1976. The Nature and Causes of Job Satisfaction. In: Dunnette, M.D., Ed., *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, Vol. 1. 1969. s. 309–336.
- Sypniewska, B. A. 2014. Evaluation of Factors Influencing Job Satisfaction. In: *Contemporary Economics*. Vizja Press & IT, Warsaw, Vol. 8, Iss. 1, s. 57–72.

Kontakt

doc. Mgr. Mariana Sirotová, PhD.: mariana.sirotova@ucm.sk

Mgr. Vanesa Jandová: jandova4@ucm.sk

KURZY VYSOKOŠKOLSKEJ PEDAGOGIKY - ANALÝZA MODELOV IMPLEMENTOVANÝCH V PODMIENKACH VYSOKÝCH ŠKÔL V SR

Tímea Šeben Zaťková¹

¹Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky, Nám. J. Herdu 2, 917 01 Trnava, Slovenská republika

Abstrakt

Cieľom štúdie je porovnať modely kurzov vysokoškolskej pedagogiky realizovaných na slovenských vysokých školách. Text ilustruje tiež skúsenosti s implementáciou kurzov vysokoškolskej pedagogiky na slovenských univerzitách a sumarizuje výsledky z prieskumu o význame pedagogickej prípravy a vzdelávacích potrebách účastníkov takýchto kurzov – vysokoškolských učiteľov. Zdrojom inšpirácie pre zlepšenie kvality vysokoškolského vzdelávania môžu byť príklady dobrej praxe a osvedčených postupov a modelov vzdelávania doplnené názormi ich účastníkov a absolventov. Zámerom štúdie je tiež zdôrazniť požiadavku, že práca učiteľov na ktoromkoľvek stupni vzdelávania nemôže byť výsledkom vysokej erudície vedného odboru a iba na intuícii podložených poznatkov o vzdelávaní a jeho princípoch.

Kľúčová slova: kurzy vysokoškolskej pedagogiky, vysokoškolskí učitelia, názory na pedagogické vzdelávanie

Abstract

COURSES IN ACADEMIC TEACHING – ANALYSIS OF MODELS IMPLEMENTED IN CONDITIONS OF UNIVERSITIES IN SLOVAKIA

The aim of the study is to compare models of courses in academic teaching implemented at Slovak universities. The text also illustrates experiences with the implementation of the courses at selected Slovak universities and summarizes the results of a survey on the importance of pedagogical training and the educational needs of participants in such courses - university teachers. A source of inspiration for improving the quality of higher education can be examples of good practices and models of pedagogical education that are supplemented by the opinions of their participants and graduates. The purpose of the study is also to emphasize the requirement that the work of teachers at any level of education cannot be the result of high erudition in the scientific field and only intuition based knowledge about education and its principles.

Keywords: Courses in Academic Teaching, university teachers, opinions on pedagogical education

ÚVOD

Od stredoveku, kedy vznikli prvé univerzity, sa vysoké školstvo výrazne zmenilo. Status vysokoškolského učiteľa stratil svoju pôvodnú exkluzivitu, do popredia sa dostali mnohé nové formy, metódy a moderné nástroje výučby. Stredoveké univerzity poskytovali študentom priestor na učenie sa prostredníctvom vyučovania založeného na prednáškach. Neskôr odborníci v pedagogike nabádali vysokoškolských učiteľov, aby sa zamerali na individuálne potreby študentov a odklonili sa od memorovania naspamäť, postupne história priniesla pokrokové edukačné teórie a koncepcie, ktoré sa snažili rozvíjať samostatné myslenie edukantov. V 20. storočí došlo k posunu vo vysokoškolskej pedagogike k učeniu viac zameranému na študenta, s rastúcim dôrazom na kritické myslenie, riešenie problémov a spoluprácu. Tento posun sa v posledných rokoch ešte zrýchlil vďaka vzostupu technológií, objaveniu sa online vzdelávacích platforiem a rastúcemu používaniu digitálnych nástrojov v edukácii. Rozvoj online vzdelávania bol tiež dôležitou súčasťou evolúcie vysokoškolskej pedagogiky na Slovensku. Slovenské univerzity v posledných rokoch využívajú virtuálne vzdelávacie prostredia, aby umožnili študentom prístup ku kurzom, prednáškam a iným vzdelávacím materiálom. Vysokoškolskí učiteľia sú dennodenne konfrontovaní s novinkami a permanentnými spoločenskými zmenami, ktoré by sa mali odraziť v ich expertnej činnosti. Sú však vysokoškolskí učiteľia naozaj dostatočne pripravení na pedagogickú činnosť v náročných podmienkach súčasnej vzdelávacej reality?

Existujú tri hlavné základné úlohy vo vysokoškolskom vzdelávaní, menovite vyučovanie, výskum a služby (Rismavatti, 2020). Pre vysokoškolských učiteľov je však typické, že pred nástupom do praxe nie sú špeciálne pripravovaní na svoje špecifické povolanie (Andresen podľa Petriková & Ondriová, 2015). Vysokoškolskí učiteľia sú zvyčajne starostlivo pripravovaní, ako vykonávať výskum, ale často im chýba príprava vo vysokoškolskej pedagogike (Gosling, 2009). V mnohých krajinách sa táto situácia rieši požiadavkou absolvovať pedagogické kurzy (Gibbs, 2013; Hanbury *et al.*, 2008; Havnes & Stensaker, 2006; Trowler & Bamber, 2005). Tieto kurzy sa stali medzinárodným fenoménom (Amundsen & Wilson, 2012) a vysokoškolská pedagogika je v súčasnosti legitímny vedný odbor (Silander, Ch. & Stigmar, M. 2023).

Na jednej strane vysokoškolskí učiteľia podliehajú neustálemu hodnoteniu výkonu vo vedecko-odbornej činnosti, na druhej strane sa hodnotenie ich pedagogickej činnosti zvyčajne obmedzuje

len na hodnotenie počtov študentov. Fakulty sa zameriavajú na požiadavky vyjadrujúce kvalifikáciu lektora (požiadavka akademického titulu; požiadavka znalosti cudzieho jazyka; požiadavka predchádzajúcej praxe; publikačná činnosť a recenzie; účasť na vedeckých grantoch). Fakulty pravdepodobne vnímajú ostatné kompetencie súvisiace s výkonom roly vysokoškolského učiteľa (organizačné, komunikačné,...) ako automatickú dispozíciu učiteľa. Obsahové analýzy inzerátov na učiteľské miesta profesora, docenta a odborného asistenta na verejných vysokých školách zverejnené na stránke MŠ SR dokazujú, že vysoké školy len sporadicky pokrývajú v týchto inzerátoch požiadavky na schopnosti, ktoré sú potrebné pre kvalitnú pedagogickú prácu vysokoškolského učiteľa (Kravčáková & Jelenová, 2010).

Nie je možné jednoznačne konštatovať, že by existovala korelácia medzi kvalitou vedeckej erudície učiteľa a kvalitou jeho pedagogickej práce. Pedagogické vzdelanie vysokoškolských učiteľov je nevyhnutnosť, ale otázne je, či vôbec a ako je poskytované vysokými školami v SR.

1. CIELE

Zámerom štúdie je poukázať na skutočnosť, že práca učiteľov na akomkoľvek stupni vzdelávania (aj na vysokých školách) nemôže byť výsledkom vysokej erudície vo vednom odbore a len intuitívneho poznania výučby a jej princípov. Hlavným cieľom štúdie je popísať a porovnať modely kurzov vysokoškolskej pedagogiky realizovaných na slovenských univerzitách a popísať, ako získavajú a rozvíjajú vysokoškolskí učiteľia svoju pedagogickú spôsobilosť na jednotlivých vysokých školách (VŠ) v SR.

Čiastkové ciele sú:

- analyzovať vývoj požiadaviek na pedagogické vzdelanie vysokoškolských učiteľov na Slovensku;
- preskúmať skúsenosti s realizáciou kurzov vysokoškolskej pedagogiky na vybraných univerzitách;
- zistiť názory učiteľov na ich vzdelávacie potreby a význam ich pedagogického vzdelávania pre prax vo vysokoškolskom vzdelávaní.

Výskumné otázky:

- O1: Aké typy modelov vysokoškolskej pedagogiky existujú na vysokých školách na Slovensku?
- O2: Aké sú vzdelávacie potreby vysokoškolských učiteľov vo vysokoškolskom vzdelávaní?

Najvhodnejším výskumným dizajnom pre túto štúdiu bol prieskum založený na použití kombi-

novaných metód skúmania, pretože ide o najpoužívanejší postup na vývoj predtým neexistujúcich nástrojov (Cresswell & Clark, 2017). V súlade s týmto dizajnom sa štúdia skladá z dvoch fáz; prvá fáza, zber a analýza kvalitatívnych údajov, bola vykonaná s cieľom identifikovať a popísať modely kurzov v akademickej výučbe. Druhá fáza, kvantitatívny zber a analýza údajov, s cieľom spresniť a posúdiť platnosť a spoľahlivosť výskumných údajov. Údaje pre túto štúdiu sú založené na prieskume s otvorenými a uzavretými otázkami a analýzou dokumentov. Analýza dokumentov je technika, ktorá využíva množstvo dokumentov, tlačených aj elektronických.

2. TEORETICKÝ RÁMEC

Čo sa týka historického vývoja vysokoškolskej pedagogiky na území Slovenska, tak jeho počiatky možno situovať do obdobia existencie spoločného Českoslovenka. V podmienkach spoločného československého štátu sa v druhej polovici 50. rokov začali vytvárať základy pre vznik a rozvoj vysokoškolskej pedagogiky. Rozvoj vysokoškolskej pedagogiky v 70. a 80. rokoch 20. storočia pokračoval a rozvíjal sa ako vedná disciplína na niektorých fakultách v Čechách a na Slovensku. V 80. rokoch bol navrhnutý a realizovaný povinný obsahový a organizačný model pedagogického vzdelávania ako tzv. „Systém zvyšovania pedagogickej kvalifikácie vysokoškolských učiteľov“. Tento systém kopíroval systémy sovietskych krajín a bol kodifikovaný vyhláškou č. 8/1983 ako povinný pre všetkých vysokoškolských učiteľov na vysokých školách. Zahŕňal dve úrovne vzdelávania:

- 1) základné štúdium vysokoškolskej pedagogiky pre mladých učiteľov do 5 rokov praxe na VŠ;
- 2) špecializovaný kurz vysokoškolskej pedagogiky pre všetkých učiteľov s praxou do 10 rokov na VŠ.

Po spoločensko-politických zmenách v roku 1989 (koniec komunistickej éry) bol systém pedagogického vzdelávania vysokoškolskej pedagogiky ukončený. V 90. rokoch sa pedagogické semináre na vysokých školách vyskytovali len sporadicky ako záujmová a dobrovoľná činnosť (napr. Slovenská poľnohospodárska univerzita) (Vašutová, 2010; Ondrejko, 1998; Šeben Zatková, 2015).

Neskôr sa opäť začali objavovať viaceré snahy o zavedenie kurzov vysokoškolskej pedagogiky na niektorých vysokých školách (napr. Ekonomická univerzita v Bratislave (UE), Technická univerzita v Košiciach (TUKE), Technická univerzita vo Zvolene (TU)).

Dnes si niektoré VŠ v SR organizujú svoje pedagogické vzdelávanie učiteľov (ako pedagogické minimum) podľa svojich potrieb a na báze dobrovoľnosti. Kurzy vysokoškolskej pedagogiky vychádzajú z interných smerníc jednotlivých VŠ (napr. Ekonomická univerzita v Bratislave; alebo ako súčasť habilitačných a inauguračných kritérií – apr. Slovenská poľnohospodárska univerzita v období rokov 2008–2014; na iných VŠ ako príležitostné kurzy organizované v rámci grantových projektov) (Novák, 2019; Minimálne kritériá, časť I, Odsek f, 2008; Benková, 2018).

Na základe uvedeného teda sumarizujeme, že od roku 1989 neexistuje v SR legislatívny podklad pre požiadavky súvisiace s pedagogickým vzdelávaním vysokoškolských učiteľov. Na druhej strane, ale odborná, vedecko-výskumná a publikačná činnosť vysokoškolských učiteľov podlieha pravidelnému hodnoteniu kvality v prostredí univerzít v rámci akreditačného procesu a vysokoškolskí učители musia spĺňať kvalifikačné predpoklady v zmysle zákona č. 131/2012 o vysokých školách a zákona č. 269 /2018 Z.z. o zabezpečovaní kvality vysokoškolského vzdelávania. Vyžaduje sa od nich vedecká a odborná spôsobilosť, ale pedagogická spôsobilosť a jej rozvoj nie je v slovenskom akademickom prostredí definovaná. Pedagogická spôsobilosť (pedagogical content knowledge – PCK ako ju definuje Shulman, 1986) zahrňuje špecializované znalosti, ktoré učители potrebujú na efektívne vyučovanie konkrétneho predmetu alebo kurzu a v intenciách moderných požiadaviek na edukáciu sú pre učiteľa v súčasnosti nevyhnutnosťou. Pedagogická spôsobilosť (PCK) spája obsahové znalosti, alebo poznatky z danej disciplíny, s pedagogickými vedomosťami alebo vedomosťami o tom, ako dané učivo vyučovať (Schulman, 1986; Rollnick & Mavhunga, 2017). To si vyžaduje, aby vysokoškolskí učители získali základné vedomosti o procese výučby na vysokých školách a o učení sa svojich študentov.

V zahraničí v súčasnosti evidujeme zvýšenú pozornosť o pedagogické vzdelávanie vysokoškolských učiteľov a rozvoj ich pedagogickej spôsobilosti a vo svete existujú aj rozmanité modely takéhoto pedagogického vzdelávania.

Chalmers a kol. (2012) rozdelil programy pedagogického vzdelávania na formálne a neformálne typy. Formálne programy sú akreditované alebo vyžadované príslušnými orgánmi a sú ponúkané v intenzívnej alebo rozšírenej forme. Neformálne programy zahŕňajú kratšie workshopy alebo semináre, online kurzy a špeciálne podujatia.

Požarník (1998 podľa Askerc Veniger, 2016) uvádza sedem modelov pedagogickej prípravy

vysokoškolských učiteľov: 1) programy počiatočného vzdelávania pre asistentov s minimálnou jedno-ročnou pedagogickou praxou; 2) mentoring nováčka skúseným vysokoškolským učiteľom, nielen vo výskume, ale aj vo výučbe; 3) (mono)tematické semináre a kurzy z rôznych oblastí; 4) pedagogické workshopy; 5) projekty akčného výskumu; 6) sieť odborníkov; a 7) rovesnícke školenie.

3. METODOLÓGIA

V štúdií boli uplatnené analýza textových dokumentov a dotazníkový prieskum. Zdrojom obsahovej analýzy textových dokumentov sú oficiálne webové stránky vysokých škôl na Slovensku. Primárnym zdrojom obsahovej analýzy bolo 20 webových stránok všetkých slovenských verejných vysokých škôl. V štúdiu sa realizovala obsahová analýza voľne prístupných webových stránok vysokých škôl, ktorá sa zameriavala na analýzu existujúcich modelov poskytovaných kurzov vysokoškolskej pedagogiky a ďalšieho vzdelávania vysokoškolských učiteľov.

Ako sekundárna metóda bol použitý dotazníkový prieskum na získanie spätnej väzby od respondentov - účastníkov vybraných kurzov vysokoškolskej pedagogiky na dvoch slovenských VŠ (SPU a UCM). Dotazníkový prieskum bol realizovaný v rokoch 2021–2023. Po zbere výsledkov dotazníkových prieskumov boli údaje analyzované štatis-

tickým výpočtom alebo fenomenologickou analýzou autorky.

Štúdia bola založená na písomnom prieskume, ktorý obsahoval celkovo 24 otázok, uzavretých aj otvorených. Dotazník bol zaslaný e-mailom 46 absolventom Kurzu vysokoškolskej pedagogiky na SPU v Nitre. Prieskum prebiehal od augusta 2021 do septembra 2021. Dotazníky vyplnilo 29 absolventov kurzu. Rovnaký dotazník bol zaslaný 35 účastníkom (vysokoškolským pedagógom a doktorandom), ktorí absolvovali workshopy vysokoškolskej pedagogiky na UCM v decembri 2022, februári 2023 a v máji 2023. Dotazníky vyplnilo 25 účastníkov z UCM.

4. VÝSLEDKY

Podľa Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR (Minedu, 2023) pôsobia na Slovensku verejné vysoké školy (počet 20), štátne (3), súkromné (10) a zahraničné vysoké školy (6) (Minedu, 2023). Z uvedených vysokých škôl sme realizovali analýzu dostupných informácií o pedagogickom vzdelávaní a profesijnom rozvoji vysokoškolských učiteľov v prostredí verejných VŠ, keďže na túto skupinu VŠ sa vzťahujú jednotné legislatívne požiadavky.

Výsledky analýzy a komparácie rôznych modelov kurzov vysokoškolskej pedagogiky na vybraných vysokých školách sú zhrnuté v Tabuľke I.

Tabuľka I: Analýza vybraných modelov kurzov vysokoškolskej pedagogiky

Univerzita	Obsah vzdelávania	Akreditácia a organizačná forma	Zdroj
1 Žilinská univerzita v Žiline (UNIZA)	Názov kurzu: <i>Adaptacné vzdelávanie vysokoškolských učiteľov technického a ekonomického zamerania na UNIZA:</i> <u>2 stupňový model:</u> 1. Kurz pre doktorandov (23 hodín); 2. Kurz pre vysokoškolských učiteľov ekonomického a technického zamerania (116 hodín/2 roky: 1.rok: Inžinierska pedagogika, IKT, Podpora publikačnej činnosti; 2. rok: Jazykové vzdelávanie).	<ul style="list-style-type: none"> vzdelávanie hradené z rozpočtu UNIZA; uskutočňuje sa v zmysle smernice č. 200/2021: „Zásady výberového konania na obsadzovanie pracovných miest vysokoškolských učiteľov, výskumných pracovníkov, funkcií profesorov a docentov“, a smernice 228/2022: „Profesijný rozvoj vysokoškolských učiteľov UNIZA“. 	https://ucv.uniza.sk/vzdelavanie-zamestnancov-uniza/adaptacne-vzdelavanie/
2 Technická univerzita v Košiciach (TUKE)	<u>2 stupňový model:</u> 1. Pedagogické minimum pre doktorandov; 2. Kurz vysokoškolskej pedagogiky pre VŠ učiteľov (204 hodín/2 roky).	Kurz je dobrovoľný. Akreditácia: IGIP (titul - ING-PAED IGIP)	https://osv-ip.tuke.sk/

Univerzita	Obsah vzdelávania	Akreditácia a organizačná forma	Zdroj
3 Technická univerzita vo Zvolene (TU)	<u>1 stupňový model:</u> 2 – ročný kurz (204 hodín/5 blokov) – obsah zodpovedá kritériám IGIP.	<ul style="list-style-type: none"> • kurz platený účastníkmi (398Eur); • Posledná informácia o organizovaní – v od septembra 2016 do januára 2018. 	https://cdv.tuzvo.sk/sk/kurz-vysokoskolskej-pedagogiky
4 Slovenská technická univerzita v Bratislave (STUBA)	nenájdene	–	https://www.stuba.sk/
5 Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre (SPU)	<u>Výberové semináre:</u> - vybrané témy prednášok (1 hodina), možnosť výberu z 15 tém;	Príležitostné semináre (webináre)/workshopy –dobrovoľné - model fungujúci od roku 2021; <u>V minulosti 1-úrovňový model:</u> 3semestre/2roky, akreditované IGIP 2016-2020; re-akreditované 2021–2025.	https://www.spu.sk/sk/uppc-o-nas
6 Univerzita veterinárskeho lekárstva a farmácie (UVLF)	• nenájdene	–	https://www.uvlf.sk/
7 Ekonomická univerzita v Bratislave (EUBA)	<u>3 stupňový model:</u> 1. Kurz pre doktorandov (2 dni/Úvod do vysokoškolskej pedagogiky); 2. Kurz pre začínajúcich odborných asistentov (2 semestre/76hodín); 3. workshopy pre skúsených učiteľov k vybraným témam (“Edubreak”).	<ul style="list-style-type: none"> • Smernica rektora EUBA (No. 3/2014) “Pedagogické vzdelávanie učiteľov Ekonomickej univerzity v Bratislave) • akreditované Britskou organizáciou SEDA 	https://nhf.euba.sk/katedry/katedra-pedagogiky/professionalny-rozvoj
8 Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave (UCM)	<u>2 stupňový model:</u> 1. Vyučovací predmet pre doktorandov – súčasť študijného plánu – Teória a prax vysokoškolského vzdelávania (1 semester/26 hodín); 2. Príležitostné workshop v rámci grantov (in 2012, 2014/2015 and 2022/2023).	<ul style="list-style-type: none"> • organizácia a obsah sa variuje v závislosti od úspešnosti podaných grantov (napr.:ESF ITMS 26110230104 podpora rozvoja ľudských zdrojov vo výskume a vývoji na FF UCM v Trnave; NFP312010BFQ3 Podpora vnútorného systému zabezpečovania kvality vysokoškolského vzdelávania na UCM v Trnave 	http://kped.ff.ucm.sk/sk/vysokoskolska-pedagogika/
9 Trnavská univerzita v Trnave (TRUNI)	• ďalšie vzdelávanie pedagogických pracovníkov so zameraním na komunikačné technológie,	• absentuje pedagogické vzdelávanie	https://www.truni.sk/centrum-dalsieho-vzdelavania
10 Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre (UKF)	• nenájdene	–	https://www.ukf.sk/
11 Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici (UMB)	Kurzy pre zamestnancov UMB: • jazykové kurzy; efektívne spôsoby komunikácie; work-life balance; tvorba a manažment projektov; MS EXCEL I.; MS EXCEL II.; syndróm vyhorenia a jeho prevencia; reziliencia; problémová ľudská komunikácia a manipulácia; spoločenský protokol	• absentuje pedagogické vzdelávanie	https://www.umb.sk/univerzita/zamestnanec-umb/kurzy-pre-zamestnancov-umb/

Univerzita	Obsah vzdelávania	Akreditácia a organizačná forma	Zdroj
12 Univerzita Komenského v Bratislave (UK)	Centrum pedagogickej podpory: • kurzy VŠ pedagogiky • workshopy, ktoré prezentujú inovatívne vzdelávacie metódy • individuálne konzultácie vyučujúcim	• bližšie info nenájdené	https://fphil.uniba.sk/cpp/
13 Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach (UPJŠ)	Vybrané témy zamerané na prácu s IKT a rôznymi digitálnymi nástrojmi;	• absentuje pedagogické vzdelávanie	https://portal.ccvapp.upjs.sk/activity/zamestnanci
14 Vysoká škola múzických umení v Bratislave (VŠMU)	• nenájdené	–	https://www.vsmu.sk/
15 Vysoká škola výtvarných umení v Bratislave (VŠVU)	• nenájdené	–	https://www.vsvu.sk/sk/studium/celozivotne-vzdelavanie/
16 Prešovská univerzita v Prešove (PU)	• nenájdené	–	https://www.unipo.sk/informacie-o-univerzite/
17 Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne (TNUNI)	• nenájdené	–	https://tnuni.sk/aktuality/
18 Akadémia umení v Banskej Bystrici (AKU)	• nenájdené	–	https://www.aku.sk/sk/
19 Katolícka univerzita v Ružomberku (KU)	• nenájdené	–	https://www.ku.sk/
20 Univerzita J. Selyeho (UJS)	• nenájdené	–	https://www.ujs.sk/sk/

Analýza dokumentov bola doplnená dotazníkovým prieskumom o názoroch účastníkov, ktorí sa zúčastnili kurzov vysokoškolskej pedagogiky na UCM a SPU, s ktorých organizáciou má autorka osobné skúsenosti.

Účastníci z oboch univerzít celkovo označili medzi prekážkami v ich pedagogickom rozvoji na prvom mieste nedostatok času, nasledovali nedostatok ponúk na vzdelávanie a finančné náklady. Niektoré ďalšie myšlienky a návrhy vyjadrené účastníkmi v otvorených položkách sú nasledovné:

PSPU2: „Kurz vysokoškolskej pedagogiky by mali absolvovať všetci, ktorí sa podieľajú na vzdelávaní

študentov vysokých škôl. Odporúčam súčasným vysokoškolským učiteľom aj doktorandom.“

PSPU6: „Navrhujem možnosť absolvovať kurz na diaľku – bolo by skvelé prehrať si prednášku.“

PSPU32: „Uprednostnil by som pridanie modernejších vyučovacích metód s prepojením na IKT.“

PUCM2: „Pokračujte v tejto činnosti, osobitne s doktorandami, ktorí sú často stratení a cítia sa byť často nekompetentní vyučovať ...“

PUCM 7: „Rád by som v rámci kurzu absolvoval výcvik v modelových situáciách.“

PUCM10: „Kurz by mal byť povinný pre všetkých doktorandov a učiteľov.“

Tabuľka II: Výsledky dotazníkového prieskumu

	SPU	UCM
Motivácia	<ul style="list-style-type: none"> vlastný záujem (50%); podmienka k odbornému rastu (37%); požiadavka vedenia katedry (8,3%); častočne vlastný záujem a neistota, či to nebude podmienka k výberovému konaniu (4,2%) 	<ul style="list-style-type: none"> vlastný záujem (73%) podmienka k odbornému rastu (4%) požiadavka vedenia katedry (11%); bolo mi to odporúčané (4%) ak by bol kurz plne dobrovoľný neabsolvoval by som ho (1 odpoveď –4%)
Subjektívne pocitované oblasti nedostatkov v pedagogickej oblasti (možnosť viacerých odpovedí)	<ul style="list-style-type: none"> uplatňovanie rozmanitých vyučovacích metód (41,4%); tvorba didaktických testov (20, 6%); pedagogická komunikácia so študentami (13,8%); práca s IKT vo výučbe (13,8%); tvorba študijných materiálov pre študentov (10,3%); hodnotenie študentských výsledkov (10, 3%); nové spôsoby motivácie študentov (3,4%); time manažment (3,4%) nič (20, 6%); 	<ul style="list-style-type: none"> uplatňovanie rozmanitých vyučovacích metód (60%); tvorba didaktických testov (20%) pedagogická komunikácia so študentami (20%) práca s IKT vo výučbe (20%); tvorba študijných materiálov pre študentov (10%); hodnotenie študentských výsledkov (20%). Iné: <i>“Nedostatočný upgrade dostupných technológií a nedostatočný podporný servis v tejto oblasti. Zbytočne ja napredujem, ak softvérové zabezpečenie, ktoré používam nie je kompatibilné s technológiami v seminárnych miestnostiach.”</i> (4%)
Záujem o ďalšie vzdelávanie	<ul style="list-style-type: none"> psychológia (12,5%); pedagogika (8,2%); cudzí jazyky (41.7%); IKT (4,2%); moja odborová špecializácia (29,2%); pedagogika, psychológia, môj odbor (4,2%) 	<ul style="list-style-type: none"> psychológia (39%); pedagogika (30%); cudzí jazyky (25%) IKT (3%) moja odborová špecializácia (3%).
Užitočnosť kurzov	<ul style="list-style-type: none"> veľmi prínosné 58,3 % častočne prínosné 41,7% 	<ul style="list-style-type: none"> veľmi prínosné 85,7% častočne prínosné 14,3%
Celková spokojnosť s kurzom	<ul style="list-style-type: none"> Kurz splnil moje očakávania (70%) Moje očakávania boli naplnené čiastočne 30% 	<ul style="list-style-type: none"> Kurz splnil moje očakávania 38, 1% Moje očakávania boli naplnené čiastočne 47, 6% Moje očakávania neboli naplnené 14,3%

PUCM13: „Rada by som sa dozvedela ako prednášať, ako byť kreatívna pri prednášaní, ako zaujať študentov prednáškou, ako motivovať študentov, ako naučiť študentov premýšľať o téme a zaujať ich, aby mali svoj vlastný názor na danú problematiku.“

PUCM23: „Bolo by lepšie vopred definovať, pre koho je kurz vysokoškolskej pedagogiky určený.“

PUCM25: „Bolo by lepšie zvýšiť pomer interaktívnej časti k prednáškovej časti v rámci výučby vysokoškolskej pedagogiky.“

5. DISKUSIA

Z dvadsiatich analyzovaných verejne dostupných webových stránok sme na polovici (10) vysokých škôl nenašli žiadne informácie o poskytovaní ďalšieho vzdelávania pre vysokoškolských učiteľov. Naším predpokladom je, že ak tieto informácie neboli zverejnené, tak príslušná VŠ ďalšie vzdelávania a rozvoj svojich učiteľov nezabezpečuje (PU,

TNUNI, AKU, KU, VŠVU, VŠMU, UJS, UKE, UVLE, STUBA). U zvyšných desiatich VŠ boli identifikované informácie o poskytovaní rôznych druhov ďalšieho vzdelávania, ale aj napriek tomu na 3 z nich (UPJŠ, UMB, TRUNI) absentovalo akékoľvek pedagogické vzdelávanie a v ponuke boli pre učiteľov primárne vzdelávacie aktivity zamerané na oblasť IKT, práce s rôznymi digitálnymi nástrojmi, projektového manažmentu a publikačných aktivít. Zvyšných 7 VŠ podľa dostupných informácií poskytuje svojim učiteľom vzdelávanie v oblasti vysokoškolskej pedagogiky, respektíve vo vybraných témach dotýkajúcich sa vysokoškolskej edukácie, avšak tieto vzdelávacie modely sa na jednotlivých VŠ líšia čo do obsahu, rozsahu a frekvencie, záväznosti, financovania a foriem a metód vzdelávania. Existujúce kurzy sa líšia a realizujú sa ako príležitostné workshopy, výberové jednorazové semináre, jednoúrovňové modely kurzov vysokoškolskej pedagogiky až po viacúrovňové

modely pedagogického vzdelávania s diferencovaným obsahom vzhľadom k potrebám účastníkov.

Z poskytovaných možností pedagogického vzdelávania sme identifikovali na slovenských VŠ teda 3 modely zo siedmich, ktoré uvádza Požarník (podľa Askerc Veniger, 2016) a to monotematické semináre a kurzy z rôznych oblastí; pedagogické workshopy; programy počiatočného vzdelávania pre začínajúcich asistentov resp. doktorandov.

Čo sa týka skúseností účastníkov poskytovaného vzdelávania na vybraných VŠ, väčšina respondentov potvrdzuje svoju pozitívnu spätnú väzbu na absolvovaný kurz formálne (počas záverečných kolokvií a prostredníctvom dotazníkov), ako aj neformálne prostredníctvom osobných vyhlásení aj keď uvádzajú aj niektoré vlastné návrhy k skvalitneniu kurzov (diferenciácia obsahu podľa cieľovej kategórie vysokoškolských učiteľov v prípade 1 stupňových modelov vzdelávania; prehodnotenie formy vzdelávania; zvýšenie pomeru aktivizujúcich metód vzdelávania a pod.). Obdobné výsledky uvádza napr. aj Zeľová (2015), podľa ktorej skúmaní väčšina absolventov kurzov vysokoškolskej pedagogiky nevidí absolvovanie kurzu ako prostriedok uľahčujúci získavanie miesta či bonus pri habilitácii a iba 4 % absolventov uvádza, že by sa do kurzu znovu neprihlásili. Väčšina by sa pred prípadnými záujemcami o kurz o ňom pozitívne vyjadrovali. Podobne, ako to počuli sami, aj oni by argumentovali najmä užitočnosťou kurzu pre pedagogickú prax a rozšírením obzoru. Len desatina z absolventov považuje za rozhodujúci prínos získanie osvedčenia z kurzu. Väčšina tých, ktorí sa do kurzu hlásia, majú o ňom na základe informácií od kolegov – absolventov pozitívny obraz. Ten sa skoro u všetkých, ktorí kurz ukončia, potvrdzuje a sami potom majú tendenciu kurz odporúčať ďalším. (Zeľová, 2015).

Napriek prevažujúcim pozitívnym názorom na kurzy môžeme uvažovať o tom, nakoľko je tento obraz skutočne pravdivý, alebo aké by mohli byť zdroje možného skreslenia výsledkov a limity prezentovaného empirického skúmania. Záverečný dotazník vyplňali len úspešní absolventi kurzu (alebo workshopu). Na druhej strane nie všetci úspešní účastníci odpovedali na dotazník. Dotazníky boli vyplnené po úspešnom absolvo-

vaní kurzu (nie je bežné, že tí, ktorí sa dostanú na záverečný pohovor, neuspeli). Zdrojom skreslenia môže byť aj pocit eufórie v duchu „všetko dobré, čo sa dobre skončí“ a tendencia brániť alebo preceňovať hodnotu toho, čo sme dosiahli. Tendencia dávať spoločensky žiaduce odpovede, s čím výskumníci rátajú pri prieskumných metódach. Hoci sú dotazníky anonymné a po absolvovaní kurzu jeho organizátori či lektori nemajú nad účastníkmi žiadnu moc, ich odpovede môžu byť ovplyvnené uvedením si toho, že ďalšie vzdelávanie a profesijný postup je niečo, na čom by im malo záležať. Odpovede mohli byť ovplyvnené aj rôznymi typmi účastníkov a ich rozdielnymi očakávaniami, predchádzajúcimi skúsenosťami a odborným zázemím, keďže sa skladali od doktorandov až po skúsených vysokoškolských učiteľov na rôznych funkčných miestach a akademických pozíciách, ale aj ich predchádzajúce vzdelanie a odborné zameranie boli rozmanité (od predchádzajúceho učiteľského vzdelania po účastníkov bez akejkoľvek pedagogickej prípravy). Tiež si uvedomujeme, že vzorka respondentov z 2 VŠ neposkytuje komplexný pohľad na hodnotenie významu pedagogického vzdelávania a edukačných potrieb v prostredí všetkých verejných VŠ, ale je iba malou sondou do danej problematiky.

Ako vyplynulo z analýzy výsledkov nášho skúmania, VŠ si v súčasnosti sami organizujú pedagogické vzdelávanie (ako pedagogické minimum) podľa svojich potrieb a možností a na dobrovoľnej báze. Kurzy sú založené na interných predpisoch konkrétnych VŠ alebo ako súčasť habilitačných a inauguračných kritérií, alebo sú to príležitostné kurzy organizované a financované v rámci grantových projektov. Stotožňujeme sa s názorom autoriek Petriková, Váradyová (2019), že vzdelávacie štandardy vysokoškolskej pedagogiky v podmienkach Slovenska v súčasnosti nie sú stanovené. Analyzované modely sú situované najmä na tradične neučiteľských vysokých školách, ktoré sú angažované v inžinierskom a ekonomickom vzdelávaní. Tieto univerzity majú dlhodobú tradíciu a vyšší záujem o rozvoj pedagogických zručností v porovnaní s vysokými školami so zameraním v humanitných, spoločenskovedných a učiteľských študijných programoch.

ZÁVER

Organizovanie kurzov vysokoškolskej pedagogiky a ďalšieho vzdelávania učiteľov na viacerých slovenských univerzitách otvára mnohé otázky týkajúce sa nielen rozsahu a obsahu, ale aj ich financovania, akreditácie a pod. V súčasnosti je pedagogická spôsobilosť učiteľa nevyhnutnosťou a požiadavky na jej získanie a rozvoj v rôznych formách ďalšieho vzdelávania ako sú napríklad adaptačné,

inovačné, či aktualizácie vzdelávania sú aj legislatívne vymedzené pre učiteľa na nižších stupňoch vzdelávania. Potrebu získania a rozvíjania pedagogickej spôsobilosti vysokoškolského učiteľa si však uvedomuje na základe našich výsledkov ani nie polovica verejných vysokých škôl.

Kurzy a vzdelávacie aktivity v oblasti vysokoškolskej pedagogiky na rôznych vysokých školách majú totožné ciele, a to uviesť vysokoškolských učiteľov do pedagogického myslenia a rozvíjať ich pedagogické poznatky a pedagogickú spôsobilosť, posilňovať povedomie učiteľov v oblasti pedagogickej činnosti, vzájomne si vymieňať skúsenosti z výučby a motivovať ich k sebazdokonaľovaniu. Pozitívom je, že kurzy sú účastníkmi považované za prospešné a žiadna odpoveď nenaznačuje, že by boli zbytočné.

Kurzy vysokoškolskej pedagogiky boli v minulosti tradične orientované na vysokoškolských pedagógov, aj keď v súčasnosti badať trend poskytovať pedagogické vzdelanie aj doktorandom, napriek tomu, že nie na všetkých univerzitách existuje špecifická diferenciacia v obsahu alebo organizácii kurzov pre tieto dve skupiny účastníkov.

Stručné návrhy a odporúčania, ktoré vyplynuli z našich výsledkov sú:

- zabezpečiť možnosti pedagogického vzdelávania pre učiteľov na všetkých vysokých školách v SR (napr. možnosťou účasti na vzdelávaní aj mimo vlastného pracoviska);
- priebežne inovovať a optimalizovať obsah kurzov vysokoškolskej pedagogiky podľa názorov účastníkov, ktoré sa odvíjajú od reálnych potrieb konkrétnej skupiny a od najnovších vedeckých poznatkov;
- zvýšiť interaktivitu v ďalšom vzdelávaní vysokoškolských pedagógov;
- vytvorí národný systém financovania ďalšieho vzdelávania vysokoškolských učiteľov;
- zaviesť viacúrovňové modulové systémy pedagogického vzdelávania pre zamestnancov univerzít a VŠ zamerané na špecifické skupiny účastníkov (doktorandi, mladí asistenti, skúsení vysokoškolskí učitelia, vedeckí pracovníci, administratívni pracovníci a pod.);
- podporovať motiváciu zamestnancov vysokých škôl k ďalšiemu sebarozvoju - vytváranie rôznych motivačných nástrojov v ďalšom vzdelávaní zamestnancov manažmentom univerzít a VŠ;
- klásť dôraz na internacionalizáciu vysokých škôl (VŠ) - porovnávať modely kurzov na Slovensku s medzinárodnými skúsenosťami a dobrou praxou na iných vysokých školách v zahraničí a implementovať ich pozitíva na inštitucionálnej úrovni.

Podakovanie

Štúdia je financovaná Kultúrnou a edukačnou grantovou agentúrou Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR v rámci grantu KEGA004UCM-4/2022 „Podpora zdravia a pohody študentov prostredníctvom inkluzívnej edukácie na terciárnom stupni“.

LITERATÚRA

- Amundsen, C., & Wilson, M. (2012). Are we Asking the Right Questions? A Conceptual Review of the Educational Development Literature in Higher Education. *Review of Educational Research*, 82(1), 90–126. <https://doi.org/10.3102/0034654312438409>
- Askerc Veniger, K. (2016). University Teachers' Opinions about Higher Education Pedagogical Training Courses in Slovenia. *CEPS Journal* 6(4), 141–161. <https://doi.org/10.25656/01:12763>
- Benková, M. (2018). Vysokoškolská pedagogika na Technickej univerzite v Košiciach : prezentácia. In *Odborný seminár Profesionálne vzdelávanie VŠ učiteľov na Slovensku a v Česku*. Bratislava : EUBA. 25. 10. 2018.
- Creswell, J. W. & Clark V. L. P. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. 3rd Edition, Sage Publication
- Gibbs, G. (2013). Reflections on the Changing Nature of Educational Development. *International Journal for Academic Development*, 18(1), 4–14. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2013.751691>
- Gosling, D. (2009). Educational Development in the UK: A Complex and Contradictory Reality. *International Journal for Academic Development*, 14(1), 5–18. <https://doi.org/10.1080/13601440802659122>
- Hanbury, A., Prosser, M., & Rickinson, M. (2008). The Differential Impact of UK Accredited Teaching Development Programmes on Academics' Approaches to Teaching. *Studies in Higher Education*, 33(4), 469–483. <https://doi.org/10.1080/03075070802211844>

- Havnes, A., & Stensaker, B. (2006). Educational Development Centres: From Educational to Organizational Development? *Quality Assurance in Education*, 14(1), 7–20. <https://doi.org/10.1108/09684880610643584>
- Chalmers, D., Stoney, S., Goody, A., Goerke, V., & Gardiner, D. (2012). Measuring the Effectiveness of Academic Professional Development. The University of Western Australia Curtin.
- Kravčáková, G., Jelenová, I. (2010). Klúčové kompetentnosti vysokoškolského učiteľa. *Verejná správa a spoločnosť*. Roč. XI., č. 1 (2010), 40–56.
- Minedu. (2023). *Vysoké školy v Slovenskej republike*. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/vysoke-skoly-v-slovenskej-republike/>
- Minimálne kritériá na habilitačné konanie a konanie na vymenúvanie profesorov na SPU v Nitre platné od 18. 12. 2008. Dostupné v Archíve Slovenskej poľnohospodárskej univerzity v Nitre
- Novák, J. (2019). Hlavné výzvy pre rozvoj pedagogického vzdelávania vysokoškolských učiteľov na ekonomickej univerzite v Bratislave. In T. Šeben Zaťková, *Pedagogicko-psychologické vzdelávanie na vysokej škole v retrospektíve a jeho perspektívy*. Nadlac: Ivan Krasko, 2019, 18–25.
- Ondrejko, P. (1998). Úvod do sociológie výchovy. Bratislava: VEDA, 174.
- Petríková, D., Ondriová, D. (2015). Potreba vysokoškolskej pedagogiky vo výučbe vysokoškolákov ako predpoklad kvalitnej prípravy pre učiteľské povolanie. In T. Šeben Zaťková (Ed.), *Vysokoškolská pedagogika a vysokoškolské vzdelávanie - 50 rokov pedagogického vzdelávania na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite v Nitre*. Nitra: Slovenská poľnohospodárska univerzita, 2015, 7–18.
- Petríková, D., Váradyová, T. (2019). Vysokoškolská pedagogika na Technickej univerzite v Košiciach v dimenziách štandardu IGIP. In ŠEBEN ZAŤKOVÁ, T. *Pedagogicko-psychologické vzdelávanie na vysokej škole v retrospektíve a jeho perspektívy*. Nadlac: Ivan Krasko, 2019, 18–25.
- Rismawati Br Sitepu, Eliyana, A., Raza, A., Rosalina, M. (2020). The Readiness of Educational Competency in Higher Education in Connecting the Era of Industrial Revolution 4.0. In SHS Web of Conferences 76, 01045. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207601045>
- Rollnick, M., Mavhunga, E. (2017). Pedagogical Content Knowledge. *Science Education*. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-749-8_37
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Silander, Ch. & Stigmar, M. (2023). What University Teachers Need to Know - Perceptions of Course Content in Higher Education Pedagogical Courses, *International Journal for Academic Development*, 28:1, 87–100, <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.1984923>
- Šeben Zaťková, T. (2015). Vysokoškolská pedagogika a príprava učiteľov odborných predmetov v retrospektíve existencie Katedry pedagogiky a psychológie na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite. In T. Šeben Zaťková (Ed.). (2015). *Vysokoškolská pedagogika a vysokoškolské vzdelávanie - 50 rokov pedagogického vzdelávania na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite v Nitre*. Nitra: Slovenská poľnohospodárska univerzita, 2015, 7–18.
- Trowler, P., & Bamber, R. (2005). Compulsory higher education teacher training: Joined-up policies, institutional architectures and enhancement cultures. *International Journal for Academic Development*, 10(2), 79–93. <https://doi.org/10.1080/13601440500281708>
- Vašutová, J. (2010). Vysokoškolská pedagogika v profesionalizaci vzdelávateľů učitelů. In M. Siroťová, E. Frýdková, (Eds.). *Vysokoškolský učitel: vzdelávateľ učitelov*. Trnava: FF UCM, 9–22.
- Zelová, A. (2015). Pedagogické vzdelávanie učiteľov na Technickej univerzite v Košiciach. In Šeben Zaťková, T. *Vysokoškolská pedagogika a vysokoškolské vzdelávanie - 50 rokov pedagogického vzdelávania na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite v Nitre*. Nitra: Slovenská poľnohospodárska univerzita, 2015, 7–18.

Kontakt

PaedDr. Tímea Šeben Zaťková, PhD.: timea.seben.zatkova@ucm.sk

PODPORA TŘÍDNÍCH UČITELŮ STŘEDNÍCH ŠKOL PŘI EFEKTIVNÍM VEDENÍ TŘÍDNICKÝCH HODIN JAKO PROSTŘEDEK ZVÝŠENÍ PROFESNÍHO SELF-EFFICACY

Markéta Švamberg Šauerová^{1,2}

¹VŠTVS PALESTRA, spol. s r.o., katedra pedagogiky a psychologie, Slovačikova 400/1, 197 00 Praha 9, Česká republika

²Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie, Myslíkova 7, 100 00 Praha 1, Česká republika

Abstrakt

Příspěvek reaguje na nárůst stresu u pedagogických pracovníků dokládáný řadou výzkumných šetření (Tokgöz & Önen, 2021; Akman, 2020; Kinay, Sedef & Kumas, 2021; Prokop, 2022), a na výsledky dlouholeté evaluace třídnických hodin na základních a středních školách v ČR získané autorkou příspěvku z vlastní praxe školní psycholožky. Učitelé cítí vysokou nejistotu při pravidelném a intenzivním vedení třídnických hodin, stále se v praxi preferují administrativně pojímané třídnické hodiny. Přitom smysluplná náplň třídnických hodin působí nejen jako určitá forma prevence rizikových jevů u dětí a dospívajících, ale zároveň významně posiluje interakce mezi studujícími a třídními učiteli, podporuje vzájemné poznávání se, ovlivňuje budování příznivého klimatu a bezpečí pro oba činitele edukačního procesu.

Výsledky pilotní studie lze s úpravami (s přihlédnutím k potřebám žákovské skupiny) vhodně využít ve vzdělávací praxi v rámci prevence rizikových jevů a posílení sebevědomí učitelů v základní pedagogické intervenci. Komplexní posílení odborných kompetencí třídního učitele pomocí příkladů (nabídky) pilotního projektu třídnických hodin ve strukturovaném schématu (návrh projektu na delší dobu se zaměřením na konkrétní téma, které je vhodné pro dané téma třídy, zohlednění např. výsledků sociometrických šetření nebo rozboru konkrétního „třídního problému“) výrazně ovlivňuje zvýšení sebevědomí učitele a stává se tak důležitou součástí budování odolnosti a předcházení vzniku syndromu vyhoření, který se jeví jako klíčový faktor z hlediska udržitelnosti.

Klíčová slova: třídní učitel, třídnické hodiny, self-efficacy, udržitelnost

Abstract

SUPPORTING SECONDARY SCHOOL CLASS TEACHERS IN EFFECTIVE CLASSROOM MANAGEMENT AS A MEANS OF INCREASING PROFESSIONAL SELF-EFFICACY

The paper responds to the increase in stress among teaching staff as evidenced by a number of research investigations (Tokgöz , Önen - Shanlax, 2021; Akman, 2020; Kinay, Sedef, Kumas, 2021; Prokop, 2022), and to the results of a long-term evaluation of classroom lessons in primary and secondary

schools in the Czech Republic obtained by the author of the paper from her own practice as a school psychologist. Teachers feel high insecurity in regular and intensive classroom management, still preferring administratively conceived classroom lessons in practice. At the same time, the meaningful filling of classroom hours not only acts as a certain form of prevention of risk phenomena in children and adolescents, but also significantly strengthens the interaction between learners and classroom teachers, promotes mutual recognition, influences the building of a favorable climate and security for both actors of the educational process.

The results of the pilot study, with modifications (taking into account the needs of the pupil group), can be appropriately used in educational practice as part of the prevention of risky phenomena and strengthening of teachers' self-confidence in basic pedagogical intervention. Comprehensive strengthening of the professional competences of the classroom teacher by means of examples (offers) of a pilot project of classroom lessons in a structured scheme (design of the project for a longer period of time focusing on a specific topic that is suitable for a given class, taking into account, for example, the results of sociometric surveys or the analysis of a specific "classroom problem") significantly influences the increase in teacher self-confidence and thus becomes an important part of building resilience and preventing the emergence of burnout syndrome, which appears to be a key factor in terms of sustainability.

Keywords: classroom teacher, classroom lessons, self-efficacy, sustainability

ÚVOD

Učitelé jsou důležití, protože mění životy, inspiřují sny a posouvají hranice lidského potenciálu. Úkolem učitele je vychovávat, učit a vychovávat děti, aby se staly užitečnými pro společnost.

Současné postavení učitelů se ale výrazně s ohledem na nové společenské podmínky výrazně mění, rolí, které učitel zaujímá, je mnohem více, než tomu bylo v minulosti. Jejich role nyní zahrnuje mimo jiné také poradenství studentům, mentoring studentů a jejich výuku, jak používat a aplikovat „soft-skill/live“ kompetence ve svém životě (srov. Bielešová, & Koreňová, 2021, Kosturková, 2020; Švamberg Šauerová, 2022). Učitelé s ohledem na své nové profesní role hledají způsoby, jak ovlivnit studenty na jiné úrovni a dokonce je inspiřovat, aby byli více efektivní a úspěšní v životě.

Obecně tedy platí, že role učitele ve vzdělávání přesahuje výuku. V dnešním světě má vyučování různé tváře a učitel musí plnit roli externího rodiče, poradce, mentora, vzoru, tvůrce zážitku, preventisty apod., což klade extrémní nároky na jeho osobnostní i profesní rozvoj. Řada učitelů se v některých rolích necítí dostatečně jistě, tedy je nutné dodat takovým učitelům dostatek odborné podpory, kterou svou sebejistotou mohou zvýšit. I tímto přístupem lze snížit profesní stres učitelů a působit tak v dlouhodobé perspektivě jako prevence syndromu vyhoření. Zároveň, osvojení technik pro vhodný třídní management (řízení třídnických hodin) může mít z dlouhodobého hlediska i příznivý dopad na zdraví žáků.

1. CÍLE

Cílem příspěvku je analyzovat postoje třídních učitelů a školních psychologů k pravidelnému zavádění třídnických hodin a v návaznosti na výsledky prezentovat pilotní koncepci (návrh) efektivně (pravidelně a smysluplně) realizovaných třídnických hodin s různým obsahovým zaměřením (dle potřeb konkrétní žákovské třídní skupiny).

2. KLÍČOVÉ ROLE UČITELŮ VE VZDĚLÁVÁNÍ A VOLBA RŮZNÝCH STRATEGIÍ V TŘÍDNÍM MANAGEMENTU

Významu rolí učitelů ve vzdělávání se věnuje řada odborných prací, shrňme s ohledem na záměr tohoto textu klíčové oblasti, v nichž současný učitel musí působit:

- Sdílení znalostí (předávání znalostí dle stanoveného kurikula, zajištění toho, aby studenti rozuměli tomu, co se učí – je klíčovou rolí pro všechny ostatní)
- Modelování rolí (vzor pro studenty)
- „Externí rodič“ (s ohledem na čas trávený se studentem se začíná označovat působení učitele i tímto způsobem, učitel pomáhá dítěti nastavit správnou cestu, povzbuzuje jej, může být pro studenty zdrojem inspirace a rad).
- Designování zážitku a celého vyučovacího procesu (důraz na využití zážitkové pedagogiky, zkušenosti – blíže např. aktivity Letní školy Lipnice, pravidelná konferenční bienále k tématu Zážitkové pedagogiky na VŠTVS PALESTRA apod.

- Ovlivňování rizikových jevů volbou vhodných přístupů, vzorem, aktivitami zaměřenými na podporu vzájemné tolerance a tolerance k diverzitě, s využitím pečlivé pedagogické diagnostiky, pedagogického taktu a empatie (srov. Švamberg Šauerová, 2021; Smetáčková, & Jarkovská, 2006; Učitelé listy, 2021).

Všechny tyto role (a samozřejmě ještě řadu dalších) neefektivněji využije učitel v rámci třídního managementu (a v jeho rámci v třídnických hodinách, konkrétně strukturovaných). Víme, že aktivity ve třídě hrají v životě žáka zásadní roli, proto moderní učitel nabízí výuku prostřednictvím různých úkolů a různých strategií. Každá aktivita má za cíl poskytnout žákům jiné příležitosti k prohloubení sledovaných kompetencí (od kompetencí k učení až ke kompetencím sociálním).

Důležitou součástí třídního managementu i pedagogické práce učitele v obecné rovině, je kontrolovat, zda žákům aktivity přináší očekávané benefity, žáci dosahují cílových kompetencí, zda se aktivity žákům líbí a aktivně se do nich zapojují. Důležitou součástí třídního managementu tak musí pravidelná reflexe učitele a podpora sebereflexe žáků.

Řada výzkumů při hodnocení významu třídního managementu klade zásadní důraz na to, aby žáci rozuměli struktuře řízení, chápali význam pravidel a rozvrhu, neboť tyto faktory hrají klíčovou roli v budování pocitu bezpečí dítěte i dospívajícího. Strukturované (a tedy dítěti srozumitelné) řízení pomáhá učiteli budovat vztah se žákem, pomáhá mu při plánování a také pomáhá s vedením dítěte (Vitiello *et al.*, 2012).

Strukturované prostředí třídy ve spojení s plánovanou výukou v rámci třídního managementu podporuje rozvoj sociálně emocionálních dovedností a také předchází problémům s chováním.

Zavedení rutiny nebo rozvrhu ve třídě může také předejít problémům s chováním, pomoci dítěti porozumět tomu, co se má stát dál jako očekávání, a také pomoci dítěti naučit se angažovanosti (Vitiello *et al.*, 2012).

Způsob vedení třídy lze zároveň považovat za klíčový faktor nejen při práci se žáky, ale i jako zdroj vlastní profesní sebedůvěry a prevence duševního zdraví, neboť pravidelnost, strukturovanost, jasná očekávání, pravidelná zpětná vazba jsou zdrojem bezpečí i pro učitele.

Mezi tři základní faktory efektivního řízení třídy můžeme uvést:

- vytváří a udržuje uspořádané učební prostředí ve třídě,
- zlepšuje smysluplné akademické učení a podporuje sociálně-emocionální růst,

- zvyšuje akademickou angažovanost studentů a snižuje negativní chování ve třídě.

Při špatném vedení třídy (nekoordinované, chaotické, neefektivní) diagnostikujeme ve třídách i u učitelů vysoký stres a míru vyhoření (blíže např. Akman, 2020).

Bohužel řada výzkumných šetření ukazuje (např. García, & Weiss, 2019, OECD, 2019, výsledky našeho šetření Kalibro in Prokop, 2022) uvádí, že učitelé v drtivé většině hlásí nedostatek podpory profesního rozvoje při zlepšování řízení třídy, necítí dostatek podpory, a tedy se třídnímu managementu vyhýbají (pracují se žáky v rovině didaktického předávání učiva v rámci konkrétního předmětu). Navzdory této neideální situaci existují přímé a efektivní přístupy k řízení třídy, minimálně na teoretické úrovni či jako součást řady specializovaných workshopů, které můžete sami implementovat při práci s třídou (a v rámci třídnických hodin). Tyto přístupy mohou zlepšit prosociální chování studentů a akademické zapojení a vytvořit spořádané učební prostředí.

Pro funkční třídní management je zásadní dodržovat univerzální strategie řízení třídy, jejichž efektivita a smysluplnost je ověřena řadou výzkumných výstupů (např. Clunies-Ross, Little & Kienhuis, 2008). V dále uvedené koncepci ukázkových plánů třídnických hodin jsou tyto univerzální principy respektovány.

Efektivní třídní management působí nejen jako důležitý faktor prevence duševního zdraví žáků a podpory jejich akademického úspěchu, ale významně přispívá ke zvýšení self-efficacy učitelů při práci s třídní skupinou i jednotlivcem a posiluje jejich odolnost v náročných profesních situacích.

3. METODOLOGIE

Teoretická východiska tvoří rozbor problematiky nárůstu stresu v učitelské profesi a rozbor významu efektivní organizace třídnických hodin. Empirická část představí výsledky výzkumného šetření mezi třídními učiteli zaměřeného na vlastní zkušenosti s realizací třídnických hodin (frekvence, obsah, oblíbenost mezi žáky). Následně pak za pomoci Likertovy škály učitelé uváděli své postoje k navrhovaným cílům (benefitům) třídnických hodin. Součástí příspěvku je návrh celoročního konceptu třídnických hodin a ukázky dvou krátkodobých projektů využitelných v třídním managementu (zacílených dle potřeb konkrétní třídy).

Výchozím materiálem je obsahová analýza praxe v realizaci třídnických hodin na vybraných základ-

ních a středních školách (včetně víceletých gymnázií) a výsledky dotazníkového šetření mezi třídními učiteli ze středních škol z regionu Vysočina.

V dotazníkovém šetření bylo sledováno, jakým způsobem přistupují třídní učitelé k problematice třídního managementu (vedení třídnických hodin), zázemí pro realizaci a reálné vedení třídnických hodin.

Hlavními výzkumnými otázkami jsou:

- VO1: jak často učitelé realizují třídnické hodiny
- VO2 Co je obsahem lekcí;
- VO3 Jaký je jejich postoj k podpoře (vybrané formy podpory) při realizaci třídnických hodin
- VO4 Jaký je jejich postoj k nabízeným cílům třídnických hodin.

Výsledky šetření jsou doplněny doporučením k zařazení klíčových strategií třídního managementu do pedagogické práce se žáky a návrhem plánu aktivit do třídnických hodin pro podporu efektivního třídního managementu a posílení self-efficacy třídních učitelů.

4. VÝSLEDKY

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 67 třídních učitelů z 12 středních škol (včetně víceletých gymnázií) regionu Vysočina a 8 školních psychologů.

4.1 Dotazníkové šetření mezi třídními učiteli

V řadě škol se realizují třídnické hodiny dle potřeby třídního učitele, nemají pevnou strukturu v rozvrhu, někdy jsou využívány vyučovací hodiny předmětu, který třídní učitel vyučuje. Učitelé se při dotazování týkajícího se třídnických hodin necítili komfortně. Uvědomují si, že v oblasti třídního managementu mají rezervy, tedy výsledky šetření je nutné brát s určitou rezervou, přesto přinášejí řadu významných zjištění, s nimiž je nutné dále při podpoře učitelů pracovat.

V otázce, jak často učitelé realizují třídnické hodiny, se ukázalo, že pravidelně realizuje třídnickou hodinu vysoký počet učitelů – měsíčně celkem 49, týdně 9, ob týden 9. Pouze 6 učitelů přistupuje k realizaci hodin nepravidelně.

Obsahem takto realizovaných TH bývá dle uvedeného zjištění nejčastěji řešení administrativy – absence a výrazné obtíže v chování. Občas učitelé uvádějí, že je obsahem TH plánování nějaké společné aktivity – exkurze, výlet.

V otázce zaměřené na odbornou podporu ze strany Školního poradenského pracoviště (výchovný poradce, školní psycholog, školní speciální

pedagog, preventista) či vedení, uvedla většina pedagogů, že by odbornou podporu uvítali.

Zajímavý výsledek se vyskytl u mužů-učitelů, zde podporu pro realizaci TH nevíta žádný učitel, zhruba polovina mužů-učitelů o podpoře nepřemýšlela, druhá polovina podporu nechce. Toto zjištění lze zároveň porovnat s výsledky analyzující pravidelnost realizace TH, kde všichni muži-učitelé nepatří mezi ty, kdo by TH realizoval pravidelně, tedy v této skupině vidíme značné rezervy pro realizaci TH, pravděpodobně ale narážející na osobnostní nastavení těchto konkrétních učitelů.

V rámci doplňující otevřené otázky, zda mohou učitelé (zde nyní bez rozdílu pohlaví) více rozvést, proč by podporu nevyužili, odpovídali: nemám dobrou zkušenost s psychologem; nerozumím s výchovnou poradkyní; jsem rád/a samostatný/á; měl/a bych pocit profesního selhání (že si s něčím nevím rady). I v těchto odpovědích je zřejmý osobnostní problém učitelů, s nimiž se ale setkáváme i v jiných oblastech, častěji na základních školách – např. při spolupráci s asistentem.

Zájem o podporu uvádějí učitelé zejména ze škol, kde považují ŠPP za funkční pracoviště, dostávají konkrétní nabídky od členů pracoviště a zároveň cítí, že i vedení chápe důležitost třídního managementu.

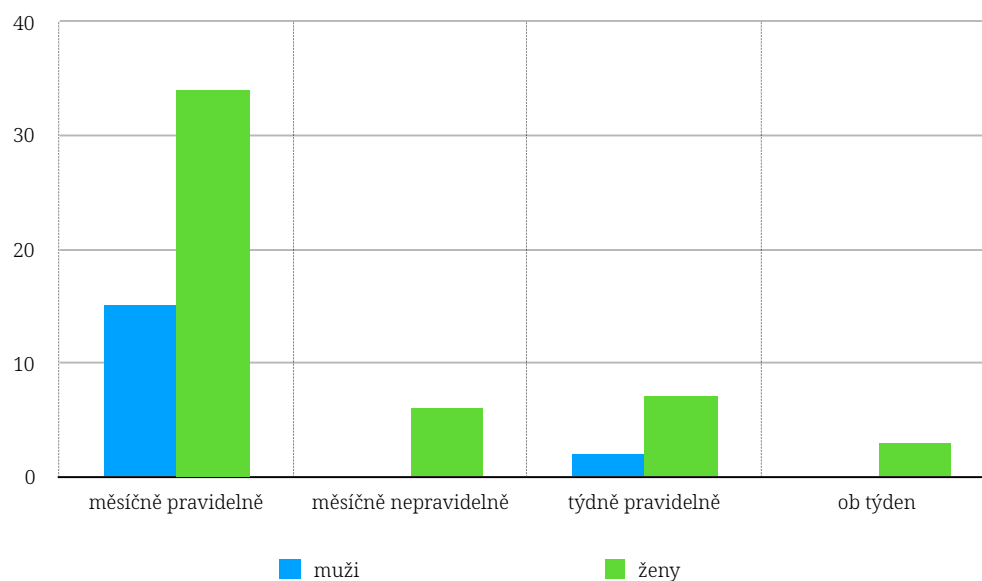
Otázka týkající se podpory učitelů při organizaci TH šla ještě více do hloubky, a následně sledovala, jak by podpora (od koho) měla vypadat. Učitelé měli možnost vybrat, zda by podporu potřebovali od vedení, zástupců ŠPP nebo by uvítali nejdříve proškolení.

Zajímavé výsledky přinesla další otázka zaměřená na proškolení učitelů v oblasti třídního managementu (vedení třídnických hodin).

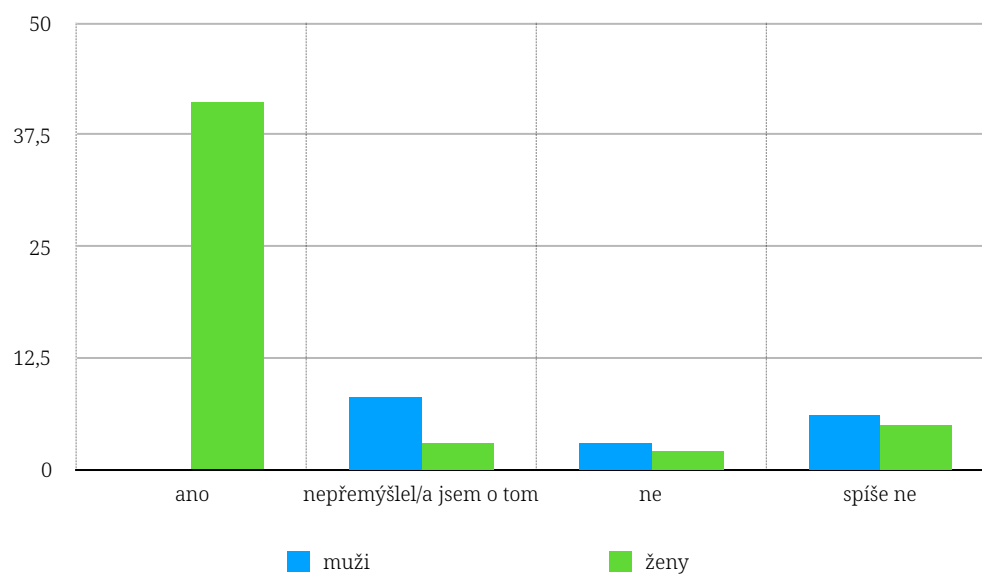
Jak ukazují výsledky, většině učitelů takové semináře nebo proškolení nabídnuto nebylo, nebo se s takovými semináři ani nesetkali. Jeden z respondentů uvedl, že měl možnost přihlásit se na seminář, ale nemá rád aktivity realizované ve skupině, tedy se nepřihlásil. Potřeboval by individuální přístup.

Většina se domnívá, že vedení školy je přesvědčeno, že řízení třídy je běžnou součástí práce učitele a je na práci s třídním kolektivem proškolený. Určitou podporu by mohl zajistit uvádějící učitel. Jen menšině byl nabídnutý seminář (absolventi semináře shodně uváděli, že byli překvapeni, co vše lze v rámci třídního managementu realizovat). Aktivity se někteří učitelé z proškolených snaží implementovat, děti to více baví, vnímají, že TH se stávají efektivní součástí výuky.

Na otevřenou otázku, jaká témata už učitelé v TH řešili, byly získány následující odpovědi.



Obrázek 1: Realizace třídnických hodin
Zdroj vlastní



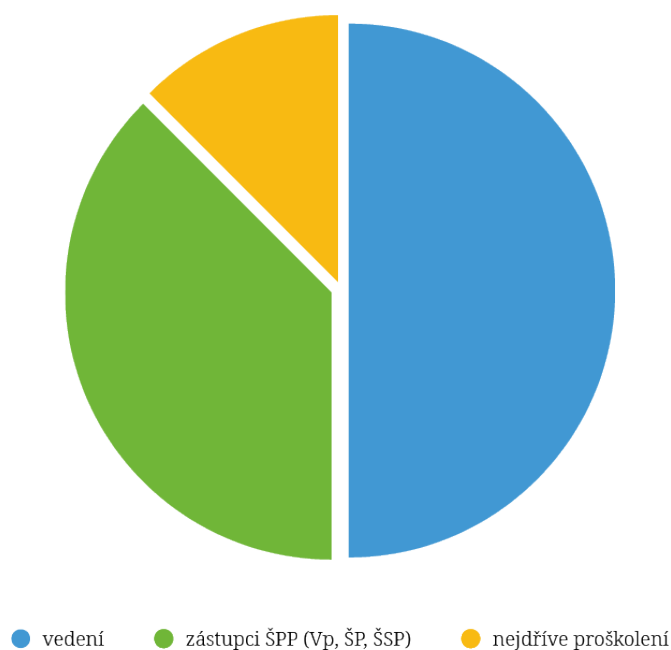
Obrázek 2: Podpora ze strany vedení či ŠPP při organizaci TH (celkem)
Zdroj vlastní

Ve skupině učitelů organizujících TH pravidelně se řešila tato témata: vážný úraz spolužačky; momenty ze života žáků a ze života ve třídě – názory žáků, postoje, potřeby; sexuální výchova; prevence tolerance k diverzifikaci (etnické otázky); prevence šikany. Témata vždy vyplynula z aktuálního stavu a potřeb žáků.

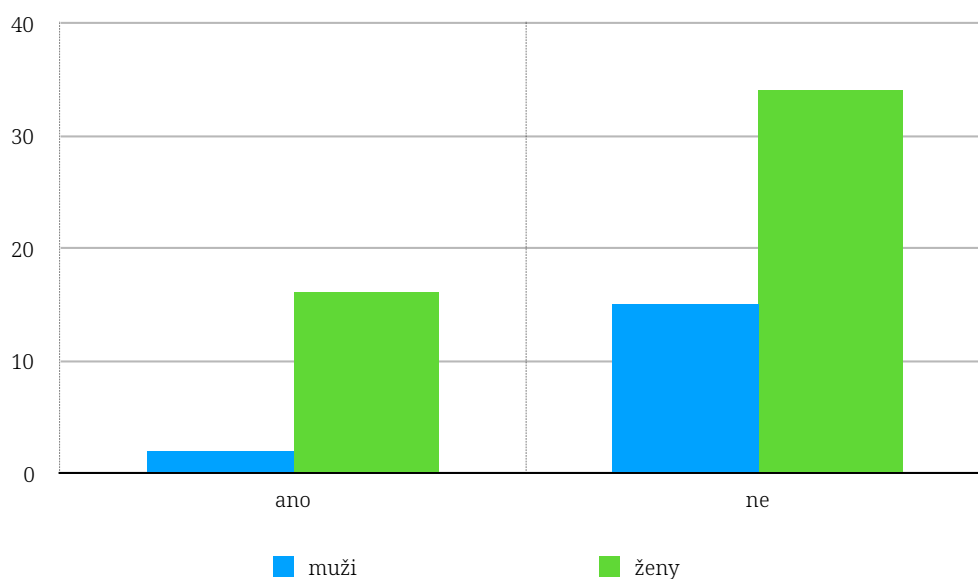
Ve skupině učitelů organizujících TH nepravidelně se objevila tato témata: omluvenky; výlety; organizování nějakých akcí; přání k narozeninám. V jednom případě se objevilo

téma „coming-out“ (s vyžádanou pomocí školního psychologa).

Mezi dalšími tématy, která by podle učitelů bylo možné na TH řešit, se objevily následující návrhy: šikana; pěstounská péče; časté stěhování dítěte; hlučnost ve třídě; nedodržování pravidel; vyšší agresivita; šikanózní chování; nespravedlnost učitelů; rychlost učitelů; prospěch/něprospěch; volba dalšího studia; zdravotní problematika; válečný konflikt; společenské jevy doléhající na žáky; péče o třídu/školu; obtíže doma; konflikty se



Obrázek 3: Představa o konkrétní podpoře
Zdroj vlastní

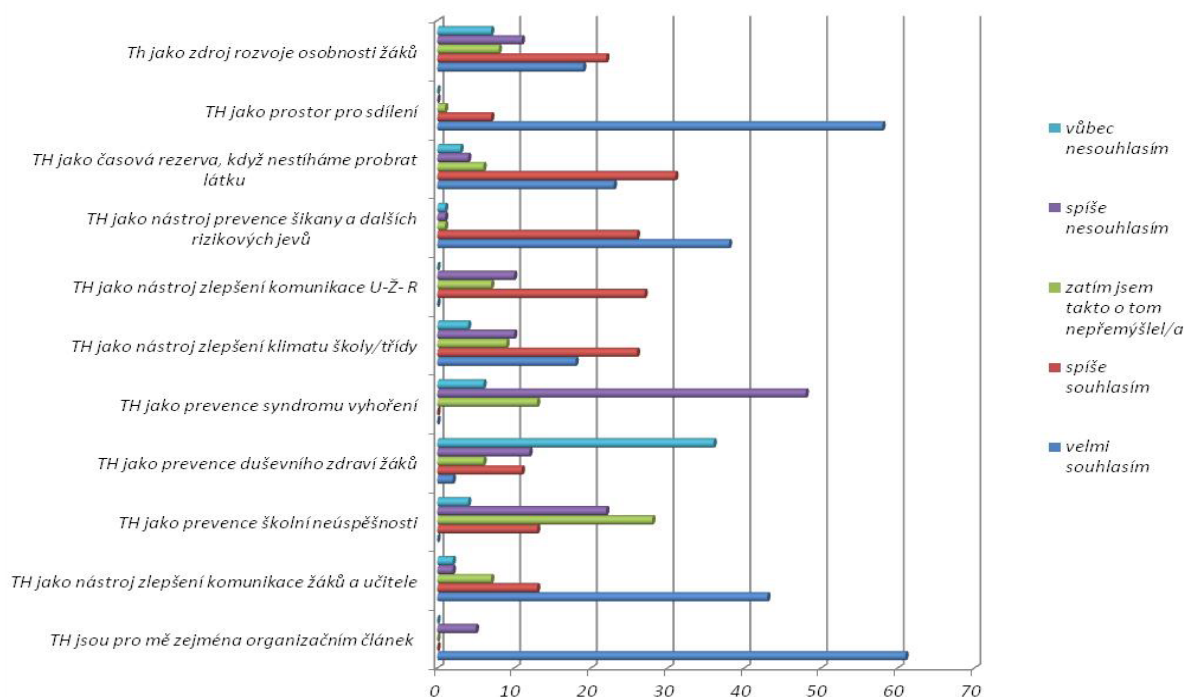


Obrázek 4: Proškolení v oblasti třídního managementu
Zdroj vlastní

spolužáky; osobní obtíže (např. smutek po přestěhování, ztráta domácího mazlíčka).

Někteří učitelé uváděli, že, pokud se účastnili proškolení, dozvěděli se řadu témat, která je možné v průběhu TH řešit, vlastně cokoli, ale přesto se stále necítí k vedení takových hodin dostatečně kompetentní. Potřebovali by pravidelnou podporu. Někteří podporu ze strany ŠPP mají, ale školní

psycholog musí chodit i do jiných tříd, a tak je jeho podpora omezená. Několik učitelů (6) uvedlo, že od školního psychologa dostávají pravidelně tipy na obsah TH, dle sledování vývoje atmosféry ve třídě – to sleduje školní psycholog a dává návrhy. Mají možnost si techniky vyzkoušet, psycholog vysvětlí postup, případně přijde pomoc s realizací nebo se získáním reflexe.



Obrázek 5: Postoje učitelů k nabídnutým cílům TH
Zdroj vlastní

V poslední části šetření uváděli učitelé za pomoci Likertovy škály své postoje k vybraným cílům (benefitům) realizování třídnických hodin. Pro lepší přehlednost jsou níže uvedené výsledky prezentovány celkem (bez rozlišení pohlaví respondentů).

Výsledky v grafu ukazují zajímavý trend. Naprostá většina učitelů chápe TH jako organizační článek i jako prostor pro vzájemné sdílení (to je velmi důležitá kategorie ve vnímání učitelů). Více než polovina respondentů souhlasí s tím, že TH lze vnímat jako nástroj pro prevenci šikany a rizikových jevů, prostor pro dobrání látky a jako nástroj zlepšení komunikace učitelů a žáků. Téměř nikdo nevnímá TH jako nástroj pro prevenci syndromu vyhoření (přitom právě zlepšení komunikace mezi žáky a učiteli by takto působit mohlo, tedy si učitelé neuvědomují provázanost některých školních událostí), ani jako nástroj prevence školní neúspěšnosti nebo nástroj pro zlepšení komunikace U-Ž-R (blíže např. Šauerová, 2012).

Samozřejmě nelze z počtu respondentů činit zásadní závěry, nicméně, směr úvah této skupiny učitelů je možné brát v potaz při plánování TH, a to ve smyslu, že není důležité při plánu vycházet jen z analýzy potřeb třídy, ale je důležité zmapovat i postoj konkrétního učitele k organizaci TH a možným benefitům, které lze očekávat.

4.2 Rozhovory se školními psychology

Kromě učitelů byl v rámci šetření realizován i rozhovor s 8 školními psychology, zaměřený na analýzu jejich názorů na TH (5 psychologů působilo na stejných školách jako dotazování učitelů, 3 byli osloveni v rámci dlouhodobé spolupráce v rámci platformy školních psychologů).

Podle všech oslovených, napomáhá pravidelné organizaci TH jasné zařazení do rozvrhu – pravidelně každý týden ve stejnou dobu; pozitivní přístup vedení k organizování TH; funkční poradenské pracoviště (pokud disponuje školním psychologem, je to obecně učiteli v dané škole vítané). Dále zmiňovali možnost odborné podpory někoho ze ŠPP při vedení TH – ať už formou komplexního semináře zaměřeného na tuto problematiku, nebo i zpracování vybraných témat, po dohodě s učitelem, kde se učitel necítí bezpečně, nebo kde žáci preferují zpracování tématu někým jiným než učitelem (např. základy sexuální výchovy, coming-out, krizová situace některého ze spolužáků). Důraz také kladli na pozitivní naladění učitelů a pochopení významu TH pro práci se žáky; pozitivní zkušenost učitelů s realizací projektové výuky; zařazování osobnostně rozvojových technik do výuky; učitelovu vlastní komunikativnost a nižší ostych z realizace těchto technik před skupinou.

5. NÁVRH PROJEKTU PRO PODPORU TŘÍDNÍHO MANAGEMENTU A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Nárůst psychických problémů mezi žáky základních a středních škol stále stoupá. Zvýšení výskytu těchto problémů zaznamenáváme výrazně v souvislosti s pandemií Covid-19 a dalšími nově působícími rizikovými jevy, s nimiž se v poslední době můžeme setkat (válečný konflikt, extrémní obtíže při přestupu na střední školy v některých regionech, ekonomické souvislosti – pocit subjektivní nouze v řadě rodin, nárůst psychických obtíží u dospělých).

V této souvislosti zároveň zaznamenáváme výrazný nedostatek psychologické a pedopsychiatrické péče. Až by příspěvek chtěl působit, že učitelé mají suplovat roli psychologů, směřuje k tomu, aby posílil kompetence třídních učitelů při práci s jejich žáky, s jasným respektem k roli učitele. Text přitom vychází z mnohovrstevnaté role pedagogické profese, jak je prezentována řadou specialistů – např. Učitel - preventista (Emmerová, 2020), učitel – lídr (Pašková, 2020), učitel – designer zážitku (Božík, 2020) apod. Rovněž vychází z vlastní praxe autorky coby školního psychologa a ukazuje cesty, jimiž učitelé mohou zmírnit vhodnými postupy dopad rizikových celospolečenských jevů.

Níže nabízené projekty již byly v praxi realizovány, jsou navrženy s ohledem na konkrétní třídní kolektivy, po pečlivé analýze sociálních vztahů a potřeb v daném kolektivu a po domluvě s třídním učitelem. Dle povahy potřeb daného kolektivu jsou uvedeny tři návrhy projektů – Podpora týmové spolupráce; Práce s třídními pravidly (snížení vysoké hlučnosti a nerespektování pravidel žáky) a Podpora wellbeing žáků.

Zároveň je vhodné každý modifikovaný plán doplnit univerzálním doporučením k implementaci klíčových strategií pro třídní management, který tvoří výchozí rámec práce s třídním kolektivem a přispívá k budování příjemné třídní atmosféry, atmosféry spolupráce a bezpečí.

5.1 Klíčové strategie třídního managementu

Níže jsou uvedena obecná doporučení k dodržování klíčových strategií – východisko pro konkrétní realizaci třídního managementu:

- Model ideálního chování (jednáme tak, jak chceme, aby jednali žáci, lze i vytvářet různé modelové situace, v nichž žáci vidí vzory řešení situací)
- Intenzivní práce na pravidlech (vzájemná spolupráce na tvorbě očekávání a pravidel)
- Volba komunikačních prostředků při řešení kázeňských situací (odklon od trestání, dehon-

estujících výroků, ironizace, napomínání směrem ke konstruktivním strategiím komunikace – blíže např. Kopřiva *et al.*, 2015; Šauerová, 2012).

- Podpora iniciativy žáků, podpora tvůrčího prostředí ve třídě (podpora růstového myšlení, rozmanitost, aktivní prostředí se stává normou, nikoli naopak).
- Intenzivní zpětná vazba (inspirace třídy „zlepšuje“ sebevědomí studenta, posiluje pravidla a hodnoty, které jsou žádoucí)
- Využití formativního hodnocení (dává žákům jasnou zpětnou vazbu)
- Využití hmatatelných odměn – ocenění za aktivní a dobrou spolupráci v hodinách (např. autor doporučuje využití hry tomboly)
- Využití neverbální komunikace (gestikulace, mimika, ale i určité akce- pohyby, demonstrace vizuálních pomůcek ke zlepšení soustředěnosti žáků)
- Organizace společných aktivit – slavnostní chvíle, výlety, neformální aktivity, na nichž se podílí všichni.
- Pozitivní komunikace s rodiči (e-maily, sms) – změna dosavadní strategie, kdy učitelé rodiče informují, jen když je něco špatně, tato změna strategie přispívá velmi výrazně k utváření příznivé atmosféry ve třídě.
- Podpora motivace (nadšení) žáků – důraz na zajímavost látky hned v úvodu hodiny, dobrá práce s cílovými kompetencemi a strukturou hodiny (nezapomínat na představení cíle žákům a kladení důrazu právě na zajímavé momenty konkrétní hodiny)
- Zajímavá nabídka aktivit pro volný studijní čas (při individuální práci lze žákům nabídnout různé možnosti a aktivity, jak látku zpracovávat, lze využít zajímavých individuálních postupů i přístupů pro podporu týmové spolupráce – např. využití audioknih, vyhrazeného tichého prostoru pro studenty, aby si mohli dělat poznámky a dokončovat práci, vytvoření místa pro hlučnější skupinovou práci mimo klidovou zónu.
- Příprava skupinové smlouvy (navazují na tvorbu pravidel, obsahují pokyny a očekávání, která vzájemně mají žáci i učitel, všichni ji podepisují)
- Nabídka otevřených projektů (ze seznamu obecných nápadů na projekt, s jasně definovaným očekáváním, žáci vybírají dle svého zájmu, následně projekt zpracovávají).
- Využití vzdělávacích technologií při práci s třídou nebo při práci s jednotlivcem (využití platform s principy adaptivního učení)
- Pravidelné rozhovory se žáky s obtížemi v akademické rovině či s obtížemi v prosociálním chování (v průběhu skupinových prací průběžně hovoříme s jednotlivými žáky, žáky na malou

chvíli odvedeme ze stanoviště, doptáváme se na hodnocení práce, co by mu pomohlo, co by potřeboval, co ho těší), na základě poznámek pak lze uzpůsobit aktivity i ve prospěch těchto žáků.

- Bezodkladné řešení nevhodného chování (preferujeme ale řešení situace v soukromí)
- Využití vrstevnického učení (nutné ale vycházet z dobré znalosti sociálních vztahů ve skupině)
- Využití gamifikačních faktorů při práci se žáky (např. úprava hodnoticího systému – přidělení zkušenostních bodů pro splnění jednotlivých fází studijního plánu žáka, tak jak znají žáci z počítačových her).

5.2 Návrh dlouhodobého projektu třídního managementu zaměřeného na wellbeing žáků

Dále uvedený projekt vznikl v rámci spolupráce s ČT Edu, projekt souvisí s celkovým zaměřením na duševní zdraví žáků a podporu wellbeingu. V rámci této spolupráce vzniklo 10 základních témat s metodikami a pracovními listy, pro každý měsíc, s důrazem na využití v třídnických hodinách. Celý projekt „Školní wellbeing do třídnických hodin“ je dostupný na webových stránkách ČT Edu (Švamberk Šauerová, 2023).

Pro každý měsíc byla vybrána jedna oblast wellbeingu, pro kterou je zpracován metodický list, s využitím videoukázek, pracovní list a doporučené techniky/hry k dosažení zamýšlených kompetencí. Učitelé se nemusí držet zpracovaného schématu, vybrané oblasti wellbeingu jsou však logicky seřazeny s ohledem na život žáků ve škole a na typické okolnosti vyplývající z věkového období a témat, která jsou pro dospívající typická (např. studijní neúspěšnost/školní zátěž, prokrastinace, time-management, práce s cíli a osobnostní rozvoj, stres, sociální vztahy, identita).

Aktivity ošetřují primárně osobnostní a emocionální rozvoj žáků, seznamují je s praktickými možnostmi využití pozitivních emocí pro vlastní podporu duševní pohody a způsoby zpracování negativních emocí při řešení běžných i náročných životních situací. Zaměřují pozornost na výše uvedená témata a podporují dospívající v péči o vlastní duševní zdraví, zvyšování odolnosti, rozvíjení životní pohody i ve školním prostředí.

Aktivity nabízejí prostor pro preventivní přípravu žáků na podobné situace (podpora žádoucích osobních kompetencí, kompetencí pro další studium na středních/vysokých školách či profesní život).

V celém pojetí projektu kladou aktivity průměrné nároky na učitele, jeho empatii, schop-

nost pracovat s osobnostními tématy. Téma zaměřená na zpracování emocí může být oproti ostatním tématům náročnější, vhodné je tato témata se žáky zpracovávat za podpory výchovného poradce nebo preventivy (pokud na škole pracuje školní psycholog nebo speciální pedagog, pak za jejich přítomnosti).

Témata jsou navržena tak, aby je bylo možné realizovat v rámci třídnických hodin, kromě rozvoje osobnostních kompetencí žáků a podpory jejich vlastního potenciálu při dosahování životní pohody cílí projekt i na využití třídnických hodin a posílení role třídního učitele v prevenci duševního zdraví žáků.

K většině témat je vhodné se vrátit, návrh časového úseku ke znovuotevření je uveden v závorce u každého z témat v rámci Schéma projektu (viz níže) a u každého PL většinou na konci nebo v místě, které je vhodné. Schéma projektu vychází z pravidelné realizace třídnických hodin. U vybraných témat jsou učitelům navrženy postupy i pro další zpracování téma.

Součástí projektu je využití i tzv. týdeníku – obdoba deníku. Struktura týdeníku je jednodušší, může lépe vyhovovat těm, kteří nemají potřebu zaznamenávat každý den, zároveň vedení k samostatné sebereflexi a plánování je velmi důležitou součástí podpory wellbeing, tedy je vhodné motivovat žáky k jeho použití. Připraven je tak, aby byl využitelný jak v elektronické podobě, tak tištěné (variantu užití je vhodné s žáky probrat a vyhovět individuálním potřebám). Žáci si mohou vytvořit vlastní podobu týdeníku.

Schéma projektu:

- 1) Studijní zátěž/prevence studijní neúspěšnosti – analýza školního stresu – co žáky stresuje – kde se jim stres projevu a jak ho lze řešit.
- 2) Swot analýza – silné stránky, vlastní zdroje, rezervy, možnosti osobnostního rozvoje v rámci analýzy rezerv – sebereflexe.
- 3) Prokrastinace – možnosti prevence, 4 kroky ke změně – zvyšování odolnosti.
- 4) Time-management – koláč času, měřitelné cíle, rozvoj potenciálu.
- 5) Komfortní zóna, diskomfort, analýza situací, možnosti využití diskomfortu ke zvýšení komfortu.
- 6) Emoce, vyrovnávání se s náročnými životními situacemi, prožitky, návrat do vnitřního bezpečí, vizualizace příjemných podnětů, relaxace.
- 7) Sociální wellbeing – podpora zdravých vztahů ve skupině, teambuilding a podpora sounáležitosti se skupinou, empatie, tolerance k odlišnostem.

- 8) Stres, změna destruktivního myšlení na konstruktivní, podpora pozitivního myšlení, vizualizace příjemného podnětu, mindfulness.
- 9) 9 Využití vnitřního potenciálu, sny a dlouhodobé cíle (Disney metoda) jako součást rozvíjení vlastní identity, analýza vnitřních zdrojů, techniky zvyšování sebeúčinnosti.
- 10) Techniky podpory duševního zdraví – navození klidu, zdravé komunikační strategie, spánková hygiena, přiměřené pohybové aktivity a vhodné stravovací návyky jako součást dlouhodobého wellbeingu.

5.3 Návrhy krátkodobých projektů vyplývajících z analýzy třídního klimatu a potřeb žákovské skupiny

Nejčastěji lze v praxi využít projekt zaměřený na podporu týmové spolupráce/podporu tolerance k diverzitě – ideální je v podobně zaměřeném projektu využít techniky na podporu týmové spolupráce, dosahování společného cíle, vlastní závazky ve prospěch celku), přípravy zajímavého společného projektu, který bude dostatečně otevřený i pro případně nově přichozí.

Konkrétně lze využít: práce s třídními pravidly (často je revidovat, reflektovat jejich smysl, doplňovat o nová), „Můj erb“, „Foták“ (pohled na svět očima druhého), „Horolezci“, „Mise na měsíc“, SWOT analýzu (od druhého stupně výše), hry zaměřené na řešení dilemat, diskuse na stanovené téma s rozdělením rolí diskutujících, závazky jednotlivců ve prospěch třídy.

Pro práci se stresem je dobrá technika Panáček Eda, Hrnc pohody, jednoduchá dechová cvičení jako doplňkové aktivity pro zlepšení klima třídy.

Vhodné je využití materiálů „Třída v pohodě“ (Šmejkalová, & Schmidová, 2012), „Metodika vedení třídnických hodin“ (Skácelová, 2012) apod.

6. DISKUZE

V rámci realizovaného šetření můžeme konstatovat, že dotazovaní respondenti realizují nejčastěji třídnické hodiny měsíčně pravidelně, základním obsahem těchto hodin je administrativa (omluvenky, řešení zásadních problémů v chování, školní akce). Učitelé by většinou vítali podporu při realizaci TH, nejvíce od vedení (důraz na zařazení TH do stabilního rozvrhu), oslovení muži-učitelé o podpoře neuvažují či o ni nestojí (přitom patří do skupiny spíše nerealizujících TH). Z analýzy postojů vyplynulo, že naprostá většina učitelů chápe TH jako organizační článek i jako prostor pro vzájemné sdílení, více než polovina respon-

dentů souhlasí s tím, že TH lze vnímat jako nástroj pro prevenci šikany a rizikových jevů, prostor pro dobrání látky a jako nástroj zlepšení komunikace učitelů a žáků. Téměř nikdo z oslovených nevnímá TH jako nástroj pro prevenci syndromu vyhoření (přitom právě zlepšení komunikace mezi žáky a učiteli by takto působit mohlo, tedy si učitelé neuvědomují provázanost některých školních událostí), ani jako nástroj prevence školní neúspěšnosti nebo nástroj pro zlepšení komunikace U-Ž-R.

Výsledky šetření mezi učiteli odpovídají dlouhodobému trendu, na který poukazují autoři řady publikací již dlouhodobě – diskutují se nejen osobnostní předpoklady třídního učitele, ale i profesní náplň a vymezení postavení třídních učitelů v měnících se společenských souvislostech, množství rolí, které dnešní učitel musí zvládnout a ne zcela dostatečná průprava během studia na zvládnutí všech očekávaných aktivit, ale i bezpečí učitele při realizaci osobnostně rozvojových programů (srov. např. Bielešová, & Koreňová, 2021; Nováková, 2020; Valentová, 2008, Střelec, 1998, Pavlišová, 2008; Švamberg Šauerová, 2018, 2023; Kyriacou, 2008; Kofa, 2007). Řada odborníků se v praxi setkává s podobným stavem, proto se začínáme s důrazem na efektivní vedení třídního managementu setkávat i u nás - např. Mertin (2021), nebo Čapek (2010, 2013), vítaným počinem je zcela jistě vznik časopisu věnovaného této problematice – „Třídní učitel a vedení třídy“ (vychází od roku 2017). Ze zahraničí můžeme jmenovat např. autory, jako jsou např.: Marzano, & Marzano (2003); Stichter *et al.* (2009), Korpershoek *et al.* (2018). Význam osobnostních charakteristik učitelé při řízení třídy pak zmiňují např.: Hamit & Yildirim (2020); Morris-Rothschild & Brassard (2006) nebo Gaias *et al.* (2019).

Důraz na péči o duševní a tělesné zdraví (v různých rovinách) můžeme najít téměř u všech odborníků, kteří se dotýkají tématu prevence syndromu vyhoření nebo se věnují výchově ke zdraví (Smetáčková, & Štech *et al.*, 2020; Krejčí, Kornatovská & Kokeš, 2014; Krejčí, 2011; Švamberg Šauerová, 2018; Maroon, 2012; Kallwass, 2007; Ptáček, Raboch & Kebza, 2013).

K navrhovaným projektům je nutné zároveň uvažovat možnosti učitelů provádět sociometrická šetření, přičemž je nutné zdůraznit, že učitelé by měli sledovat klima třídy pravidelně, v rámci běžné pedagogické diagnostiky (blíže např. Čapek, 2010; Jedlička, Kofa & Slavík, 2018; Braun, 2003, 2013; Mareš & Ježek, 2012) a využívat těchto informací pro komplexní práci s třídou. Oproti tomu je nutné zdůraznit, že psychologické nástroje sociometrických šetření patří do rukou pouze psychologům

a považují za nešťastné, pokud se standardizované sociometrické testy dostávají do rukou učitelů, neboť nejsou s jejich používáním dostatečně seznámeni a zbytečně opomíjejí techniky, které jsou z pohledu jejich kompetencí mnohem vhodnější

Závěrem se lze zamyslet nad základními limity výzkumného šetření, čímž může být zejména „výběrovost“ vzorku. Jedná se o učitele škol z jednoho regionu, tedy můžeme zde uvažovat určitý vliv

krajského řízení na celkovou školskou politiku v jednotlivých školách (v tomto případě lze podle mého názoru aktivity kraje pokládat za příkladné, moderní, inovativní, přesto vykazují konkrétní směr, který může výsledek ovlivňovat). Dále je nutné uvažovat relativně nízký počet respondentů, což může zkreslit uváděné preference, přesto, že se s obdobnými výsledky v praxi i v publikačních výstupech setkáváme.

ZÁVĚR

Výsledky šetření ukazují, že učitelé cítí značnou nejistotu při pravidelném a intenzivním vedení třídnických hodin, stále se v praxi preferují administrativně pojímané třídnické hodiny.

Přitom se v praxi ukazuje, že smysluplná náplň třídnických hodin působí nejen jako určitá forma prevence rizikových jevů u dětí a dospívajících, ale zároveň významně posiluje interakce mezi studujícími a třídními učiteli, zlepšuje klima třídy, ovlivňuje budování bezpečného prostředí pro obě strany edukačního procesu.

Obsah TH je nutné modifikovat s ohledem na potřeby konkrétní žákovské skupiny, čehož je využito v prezentovaných návrzích TH. Uvedené návrhy mají za cíl komplexní posílení odborných kompetencí třídního učitele právě prostřednictvím těchto ukázek v uceleném schématu. Významně mohou ovlivnit zvýšení sebejistoty učitele a komplexní třídní management se tak stává důležitou součástí budování resilience a prevence vzniku syndromu vyhoření, což se z hlediska udržitelnosti jeví jako klíčový faktor.

LITERATURA

- Akman, Y. (2020). The Role of Classroom Management on Confidence in Teachers and Educational Stress. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 335–345.
- Bielezsová, D. & Koreňová, S. (2021). Sebariadenie a manažerská etika v školskom prostredí. Bratislava: Wolters Kluwer.
- Božík, M. (2020). Učitel jako dizajnér zážitku. *Manažment školy v praxi* 2020(5), 6–9.
- Braun, R. (2003). Školní třída, její vedení a diagnostika. Praha: AUDENDO.
- Braun, R. (2013). *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Praha: PdF.
- Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008) Self Reported and Actual Use of Proactive and Reactive Classroom Management Strategies and their Relationship with Teacher Stress and Student Behavior. *Educational Psychology*, 28, 693–710. <https://doi.org/10.1080/01443410802206700>
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.
- Čapek, R. (2013). Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace. Praha: Grada.
- Emmerová, I. (2020) Pedagogickí zaměstnanci škol jako realizátoři školskej prevencie. *Didaktika* 2020(2). 7–9.
- Gaias, L. M., et al. (2019). Examining Teachers' Classroom Management Profiles: Incorporating a Focus on Culturally Responsive Practice. *Journal of School Psychology*, 76, 124–139.
- Garcia, E., & Weiss, E. (2019). The Teacher Shortage is Real, Large and Growing, and Worse than we Thought. Economic Policy Institute. Retrieved from <https://www.epi.org/files/pdf/163651.pdf>
- Hamit, O., & Yildirim, R. (2020). Teacher Perspectives on Classroom Management. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 99–113.
- Jedlička, R., Kořá, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada.
- Kinay, İ., Süer, S. & Altındağ Kumaş, Ö. (2021). Investigating Relationship between Teachers' Psychological Resilience and Student Related Social Stress. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(77), 121–133. <https://doi.org/10.17755/esosder.729371>
- Kallwass, A. (2007). *Syndrom vyhoření v práci a v osobním životě*. Praha: Portál.

- Kopřiva, P., et al. (2015). *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála.
- Korpershoek, H., et al. (2018) *Effective Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs for Educational Practice. Meta-analysis*. Groningen: GION onderwijs/onderzoek.
- Kosturková, M. (2020) Profesijné spôsobilosti začínajúceho učiteľa potrebné pre výkon povolania. *Manažment školy v praxi 2020*(5), 14–17.
- Koňa, J. (2007). Učitelství jako povolání. In: Vališová, A., Kasíková, H., et al. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada
- Krejčí, M. (2011). *Výchova ke zdraví. Strategie výuky duševní hygieny ve škole*. České Budějovice: JU ČB.
- Krejčí, M., Kornatovská, Z., & Kokeš, R. (2014). Social Benefits of a Adequate Movement Regime in Teacher's Stress Resilience. *Social Science International*, 2(30).
- Kyriacou, Ch. (2008). *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2008.
- Mareš, J., & Ježek, S. (2012). *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Maroon, I. (2012). *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků: teorie, praxe, kazuistiky*. Praha: Portál.
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The Key to Classroom Management. *Educational Leadership*, 61(1), 6–13.
- Mertin, V. (2021). Management třídy. *Příloha Učitelského měsíčníku*, 2021(2).
- Morris-Rothschild, B. K., & Brassard, M. R. (2006). Teachers' Conflict Management Styles: The role of Attachment Styles and Classroom Management Efficacy. *Journal of School Psychology*, 44(2), 105–121.
- OECD. 2019. Dostupné z: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/1d0bc92a-en/index.html?itemId=/content/publication/1d0bc92a-en>
- Nováková, B. (2020). *Zavádění třídnických hodin na základní škole*. (Závěrečná práce). Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/j3k3w/>
- Pašková, L. (2020). Klíčové úlohy učitele s potenciálem lídra. *Manažment školy v praxi 2020*(5), 26–28.
- Pavlišová, J. (2008). Náplň práce učitele. In: Bendl, S., Kucharská, A., et al. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie*. Praha: UK PdF.
- Prokop, D. Zkušenosti učitelů s distanční výukou. Výsledky výzkumu a analýzy pro organizace Učitel naživo. PAQ Research a Kalibro Projekt s.r.o., 2021. Dostupné z: <https://www.paqresearch.cz/post/ucitele-zkusenosti-pandemie>
- Skácelová, L. (2012) Metodika vedení třídnických hodin. Praha: Univerzita Karlova v Praze & Togga. Dostupné z: <https://www.adiktologie.cz/metodika-vedeni-tridnickych-hodin>
- Smetáčková, I., Štech, S., et al. (2020). *Učitelské vyhoření*. Praha: Portál.
- Smetáčková, I., Jarkovská, L. (2006). *Gender ve škole*. Praha: Otevřená společnost.
- Stichter, J. et al. (2009). Assessing Teacher Use of Opportunities to Respond and Effective Classroom Management Strategies: Comparisons Among High and Low-risk Elementary Schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11(2), 68–81.
- Štřelec, S. (1998). Dovednosti umožňující efektivní kooperaci třídního učitele s rodiči žáků. *Pedagogická orientace*, (4).
- Šauerová, M. (2012). Essential Sources of Effectiveness Communication of the Parents and Teachers. *US-China Education Review B*, 2(11), 956–959
- Šmejkalová, R., & Schmidová, K. (2012) Třída v pohodě aneb aktivity pro podporu dobrých vztahů mezi žáky. Nápadník 65 aktivit [online]. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/napadnik_scio_0.pdf
- Švamberg Šauerová, M. (2018). *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada.
- Švamberg Šauerová, M. (2022). The Importance of Life Skills in Undergraduate and Lifelong Teacher Education in the 21st Century. In: Adamec, P., Šimáně, M., & Miškelová, M. (Eds.). *Trends and Competencies in Vocational Education* (43–67). London: Sciemcee Publishing London.
- Švamberg Šauerová, M. (ed.) et al. (2021). *Pohyb a prožitek v multioborovém pojetí*. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu PALESTRA, spol. s r.o.
- Švamberg Šauerová, M. (2023). Školní wellbeing do třídnických hodin. Dostupný z: <https://edu.ceskatelevize.cz/okruh/skolni-wellbeing>
- Tokgöz, A., & Önen, Ö. (2021). Investigation of the Relationship between Organizational Democracy and Job Stress Level Perceptions of Administrators and Teachers. *Shanlax International Journal of Education*, 9(2), 26–33.
- Učitelské listy, 07/2021. Dostupné z <http://www.ucitelske-listy.cz/2021/07/paq-research-kalibro-projekt-zkusenosti.html>

- Valentová, L. (2008). Sociální profesní kompetence třídního učitele na 2. a 3. stupni škol. In: Spilková, S., & Vašutová, J. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělání*. Praha: UK Pedf.
- Vitiello V., E, *et al.* (2012). Variation in Children's Classroom Engagement Throughout a Day in Preschool: Relations to Classroom and Child Factors. *Early Child Res Q.*, 27(2), 210–220. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.08.005>.

Kontakt

Doc. PhDr. Markéta Švamberg Šauerová, Ph.D.: svamberg.sauerova@palestra.cz
marketa.svamberksauerova@pedf.cuni.cz

UDRŽITELNOST FUNKCE ŘEDITELE STŘEDNÍ ŠKOLY V KONTEXTU VZNIKAJÍCÍHO STŘEDNÍHO ČLÁNKU V ŘÍZENÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Eva Urbanová¹

¹Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra andragogiky a managementu vzdělávání, Myslíkova 7, 110 00 Praha 1, Česká republika

Abstrakt

Ředitel střední školy by měl být především lídrem pedagogického procesu. V České republice vykonává ředitel mnoho rolí, což mu umožňuje vysoká autonomie škol, díky které ředitel realizuje koncepci rozvoje školy v různých oblastech (pedagogické, personální, materiální, finanční). Je jeho funkce udržitelná, když se musí věnovat i činnostem, které se sice netýkají řízení pedagogického procesu přímo, ale mají na něj velký vliv? Bez zázemí podporující zdravý fyzický a duševní vývoj žáků by škola nenaplnila ekologickou funkci, bez kvalitních učitelů by nemohla být škola kvalitní a naplnit funkci ekonomickou, bez realizace principů vzdělávací politiky státu by nemohla naplnit funkci politickou atd. Ředitel střední školy musí kompetence k řízení školy neustále rozvíjet, ale některé z nich je nutné delegovat, aby se mohl věnovat těm klíčovým. Řešením by mohl být vznikající střední článek v řízení vzdělávání jako aktuální téma vzdělávací politiky.

Cílem příspěvku je zjistit na základě dotazníkového šetření provedeného mezi 240 řediteli středních škol v České republice, které činnosti lze delegovat, aby se mohl věnovat klíčovým činnostem v řízení školy a jeho funkce byla udržitelná v rámci jeho funkčního období.

Výzkumná otázka: Které činnosti ředitele střední školy lze delegovat, aby udržitelnost funkce ředitele nebyla ohrožena činnostmi, které mohou vykonávat jiní?

Klíčová slova: ředitel školy, střední škola, kompetence, udržitelnost, střední článek v řízení vzdělávání

Abstract

THE SUSTAINABILITY OF THE SECONDARY SCHOOL PRINCIPAL IN THE CONTEXT OF THE MIDDLE LAYER IN EDUCATIONAL GOVERNANCE

The principal of a secondary school should first and foremost be the leader of the educational process. In the Czech Republic, the headmaster performs many roles, which is made possible by the high autonomy of schools, thanks to which the headmaster implements the concept of school development in various areas (pedagogical, personnel, material, financial). Is his function sustainable if he has to engage in activities that, although not directly related to the management

of the pedagogical process, have a great influence on it? Without facilities supporting the healthy physical and mental development of pupils, the school would not fulfil its ecological function; without quality teachers, the school could not be of good quality and fulfil its economic function; without the implementation of the principles of the state's educational policy, it could not fulfil its political function, etc. The headmaster of a secondary school must continuously develop the competencies to manage the school, but some of them must be delegated in order to be able to focus on the key ones. The Middle Layer in Educational Governance as a current education policy issue could be a solution.

The aim of this paper is to find out, based on a questionnaire survey conducted among 240 secondary school principals in the Czech Republic, which activities can be delegated in order to be able to devote himself to key school management activities and to make his function sustainable within his term of office.

Research question: Which activities of a secondary school principal can be delegated so that the sustainability of the principal's position is not compromised by activities that may be performed by others?

Keywords: school principal, secondary school, competence, sustainability, middle layer in educational governance

ÚVOD

Zodpovědnost za kvalitu vzdělávání v České republice mají ředitelé škol. Je to důsledkem velké decentralizace českého vzdělávacího systému. V roce 2000 v souvislosti s reformou veřejné správy došlo k výraznému přenesení zodpovědnosti za pedagogický proces i chod organizace na ředitele škol, včetně povinné právní subjektivity. Školy získaly právo na rozhodování o záležitostech ve všech oblastech (finance, personální zajištění, organizace atd.). (Trojan, 2021) Decentralizace veřejných služeb je hlavním rysem institucionální inovace, protože přibližuje rozhodování lidem, čímž zmírňuje informační asymetrii a zlepšuje odpovědnost. V oblasti školství má celkově pozitivní dopad na kvalitu vzdělávání a výsledky žáků. (Galiani, Gertler & Schargrotsky, 2008) Je důležité si uvědomit důsledky, které má pro vedoucí pracovníky ve školách politika založená na odpovědnosti, jež je v současné době běžná ve školách v mnoha zemích a souvisí se školskou reformou. (Leithwood, 2001)

Transformace české společnosti vedla k novým očekáváním a požadavkům na změnu práce ředitelů škol, kteří by se měli v českém školním prostředí zaměřit zejména na klíčové aktivity školy, zejména vzdělávání, vytvářet podmínky pro formulaci vizí školy a zajistit spolupráci se všemi cílovými skupinami k jejich dosažení. (Pol, 2007)

V roce 2000 byly v České republice zrušeny školské úřady coby prvek státní správy organizovaný v okresní struktuře. Na úrovni systému dnes není explicitně stanovena zodpovědnost za vzdělávací výsledky žáků, ani za zajištění stejných příležitostí ve vzdělávání a odstraňování zaznamenaných

nerovností. Obousměrná komunikace mezi státem a školami je ztížena. Podpora škol ze strany krajů je značně rozdílná – od proaktivní a rychlé reakce po pasivní odkazování na MŠMT. Chybějící podporu a koordinaci ze strany krajů někdy supluje místní akční plány (MAP). Výsledky a kvalita jejich práce jsou opět navzájem značně odlišné. Jednou z cest nápravy by mohlo být (znovu)zavedení středního článku podpory škol. Jednalo by se o systémovou podporu v území, která je jedním z hlavních cílů v přijaté Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ (dále jen Strategie 2030+). Příklad z kanadské provincie Ontario, území podobné velikosti jako je ČR, ukazuje, že nejvhodnějším článkem pro řízení vzdělávání je regionální úroveň. Další zahraniční příklady lze hledat ve Finsku, Estonsku, Singapuru, na Novém Zélandu, v některých státech USA, částečně ve Velké Británii. (Hargreaves & Shirley, 2020; Veselý, 2013)

Proces tvorby středního článku může otevřít nové příležitosti pro nově vznikající a stávající aktéry školství, aby spolupracovali prostřednictvím sítových a komunitních forem řízení a působili tak proti negativnímu dopadu roztržitosti, což je proces označovaný jako „middle out“ změna. (Greany, 2022)

Podpora ředitelů škol je jedním z cílů Strategie 2030+. Základní funkcí střední školy je vzdělávání a výchova žáků, takže ředitel školy by měl být zejména pedagogickým lídrem. Jak zajistit kvalitní vzdělávání ve škole, tj. jak má ředitel školy vykonávat funkci pedagogického lídra, když musí vykonávat spoustu dalších činností, které s touto často přímo nesouvisí? Je situace udržitelná, aby český ředitel byl pedagogickým lídrem, který zajistí kvalitu školy a zároveň vykonával všechny další

role, které mu vyplývají z decentralizace? Nároky na českého ředitele jsou dost vysoké, ale neodpovídá tomu jeho vzdělávání před nástupem do samotné funkce. Často až po nástupu do funkce se začne vzdělávat v tom, jak vést lidi, jak řídit pedagogický proces, často formou pokusu a omylu, což se potom odráží na tom, jak ta škola, resp. české školství vypadá. (Trojan, 2011)

Díky této nepedagogické a administrativní zátěži má ředitel školy omezený prostor pro rozvoj pedagogického leadershipu a zvyšování kvality poskytovaného vzdělávání. Z tohoto důvodu se zavádí metodická podpora pro jednotlivé školy ve formě tzv. středního článku, který bude poskytovat školám podpůrné služby. (Fryč *et al.*, 2020)

1. CÍL

Cílem příspěvku je zjistit na základě dotazníkového šetření provedeného mezi 240 řediteli středních škol v České republice, které činnosti lze delegovat, aby se mohl věnovat klíčovými činnostem v řízení školy a jeho funkce byla udržitelná v rámci jeho funkčního období.

2. TEORETICKÝ RÁMEC

Škola má velký vliv na utváření společenského života a od jejího ředitele se očekávají vůdčí schopnosti, které jsou důležité pro reflektování neustálých změn nejen v oblasti školství. (Sezer & Engin, 2021) Dobré vedení je základním předpokladem úspěšné školy, nicméně vůdčivské dovednosti musí být doplněny i odbornými znalostmi v oblasti řízení. (Edoun, 2011) Vedení je něco jiného než moc odvozená od pravomocí, které vycházejí z postavení vedoucí osoby nebo ze schopnosti být dobrým manažerem. (Bush, 2005) Práce ředitelů je stále náročnější, protože se od nich očekává, že budou školu rozvíjet, vypořádají se s konkurencí a zajistí potřeby všech aktérů vzdělávání v dané škole. (Park & Datnow, 2022)

Ředitelé škol musí být v měnící se společnosti připravováni na vypořádání se složitými výzvami 21. století (Beatriz, Deborah & Hunter, 2008), mezi které patří zejména snaha o zlepšování výsledků vzdělávání žáků. (Fluckiger, Lovett & Dempster, 2014) V důsledku toho jsou ředitelé nuceni převzít role vizionáře a pedagogického lídra. (Robinson, 2010) Ředitel školy musí jako pedagogický lídr neustále sledovat novinky v oblasti pedagogického procesu, který je klíčovou aktivitou každé školy. V praxi se často setkáváme se skutečností, že ředitelé škol nemají dostatek času na řádné zabezpečení tohoto procesu, na jeho napláno-

vání, kontrolu průběhu, evaluaci a vyhodnocení komplexní zpětné vazby. (Trojan, 2014) Ředitel je odpovědný nejen za zajištění procesu učení, ale také za cílenou podporu v procesu výuky a činnosti učitelů budováním opory systému nebo vytvářením podmínek, které zlepšují výsledky žáků. (Malere & Ozola, 2019) Důraz musí být kladen na profesionální přípravu ředitelů škol, na jejich celoživotní vzdělávání a na rozvoj jejich kompetencí. (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008)

Český vzdělávací systém se vyznačuje vysokou mírou decentralizace řízení a v rámci OECD patří Česká republika k zemím s nejvyšší mírou autonomie škol jak v oblasti pedagogické, tak v oblasti řízení organizace, která s sebou přináší obrovskou zátěž a zodpovědnost jednotlivých ředitelů. (Trojan, 2021) Mezi pozitiva této autonomie patří možnost upravit obsah a způsob výuky potřebám žáků v daném místě, pružně reagovat na nastalé změny nebo rozvíjet inovace v rámci výuky. Na druhou stranu jsou školy přetížené mnoha administrativními úkoly, zvyšuje se objem dat, informací a poznatků o vzdělávacích výsledcích a procesech, dochází k fragmentaci odborných a podpůrných kapacit, narůstají rozdíly mezi školami a regiony nebo je obtížná komunikace mezi velkým množstvím aktérů. (Fryč *et al.*, 2020) Administrativa zabírá českým ředitelům přibližně 40 % jejich času, čímž získali prvenství mezi ostatními evropskými zeměmi. Na druhou stranu pedagogickému vedení se věnují jenom 15 % pracovního času. (Federičová, 2019)

Ředitel české školy odpovídá za kvalitu vzdělávání, tedy že škola poskytuje vzdělávání v souladu se vzdělávacími programy a dále odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání, což vyplývá z § 164 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Před nástupem do funkce, kdy musí uchazeč o funkci ředitele školy projít konkurzem (u veřejných škol), nemusí být předem manažersky vzdělán a připraven na to vést školu, tedy ani vést podřízené, aby kvalitu vzdělávání naplnil. Podle studie Federičové (2019), která se opírá o výsledky mezinárodních šetření o vyučování a učení TALIS 2013 a TALIS 2018, která zjišťují, v jakém prostředí učitelé na školách pracují, resp. jaké mají ke své práci podmínky, nejsou v České republice noví ředitelé na svoji funkci dostatečně připraveni. V podílu ředitelů, kteří byli připraveni na novou pozici už před nástupem do funkce, zaostává Česká republika proti průměru evropských zemí. Toto zjištění se ukázalo ve vnímání hlavních potřeb dalšího vzdělávání ředitelů, a to

v rozvoji spolupráce mezi učiteli a v oblasti řízení lidských zdrojů.

Česká školní inspekce upozorňuje, že se úroveň pedagogického vedení škol, a tedy schopnosti ředitelů zlepšovat kvalitu poskytovaného vzdělávání, motivovat pedagogy a vytvářet přívětivé školní klima, v čase zhoršuje, a to právě i kvůli přetěžování vedení škol jinými úkoly. Nedostatečné pedagogické vedení má samozřejmě dopad na kvalitu získaného vzdělání. (ČŠI, 2022) Dobré pedagogické vedení školy totiž představuje potenciál pro zlepšování klimatu školy a s ním souvisejících vlivů na kvalitu výuky. (Pont, Moorman & Nusche, 2008)

Černý (2022) ve své studii zjistil, že kdyby si ředitelé základních škol museli vybrat mezi rolí pedagogického ředitele a provozního ředitele, více než 80 % z nich by zvolilo roli pedagogického ředitele. Pouze pedagogickému vedení svých škol by se rádo věnovalo 80,5 % ředitelů, zatímco správy provozních záležitostí by se vzdali ve prospěch někoho jiného, komu věří a kdo by provozní správu školy dobře zvládl odborně i z hlediska svých kapacit. Ředitelé provozním záležitostem školy mnohdy dostatečně nerozumí, takže by je by mohl mít na starosti provozní ředitel, který by byl vybírán zřizovatelskou obcí. Ty však zřejmě nemají na svou roli středního článku provozní podpory dostatek kapacit.

Aktuální strategický dokument vzdělávací politiky ČR Strategie 2030+ si klade za cíl modernizovat vzdělávání tak, aby děti i dospělí obstáli v dynamickém a neustále se měnícím světě 21. století. Jedním z úkolů je poskytnout aktérům ve vzdělávání potřebnou podporu přímo v regionu, kde působí. Pozornost bude věnována pedagogům a ředitelům, tedy základnímu stavebnímu kameni každé školy, bude podporováno jejich počáteční i další vzdělávání a sdílení dobré praxe. Reálným řešením slabých míst vzdělávacího systému však není návrat k centralizovanému řízení a odebrání kompetencí školám a zřizovatelům, ale spíše podpora a pomoc ve snaze o efektivní řízení, které zajistí potřebné podmínky a podporu pro všechny aktéry tak, aby získali dostatek informací, měli důvěru v systém i sami v sebe a byli ochotní vzájemně komunikovat a spolupracovat. (Fryč *et al.*, 2020)

Jednou z implementačních karet (karet klíčových opatření pro období 2020–2023), jejichž cílem je naplňování stanovených strategických cílů a linií Strategie 2030+, je podpora a řízení škol, jejíž cílem je vybudování funkčního systému podpory škol, který přispěje ke zvýšení kvality vzdělávání, spolupráci, zefektivnění řízení škol a školské soustavy a ke snížení nerovností ve vzdělávání. K naplnění

tohoto opatření by měl přispět tzv. střední článek podpory/řízení, který v území poskytne školám cílenou podporu, zajistí koordinaci jejich činností v dané lokalitě a stane se prostředníkem v komunikaci mezi centrem a územími, a to především ve smyslu zprostředkování zpětné vazby škol v dané lokalitě vůči centru a poskytování individuální pomoci a podpory jednotlivým školám. Jeho role bude pouze podpůrná a koordinační. Mezi jeho hlavní funkce bude patřit např. přímo poskytovat metodickou podporu školám na daném území; podporovat kooperaci škol, jejich vzájemnou komunikaci a sdílení zkušeností; poskytovat školám aktuální informace a výklady relevantní pro dané území; monitorovat a vyhodnocovat kvalitu vzdělávání v daném území jako celku; pomoci koordinovat záměry a aktivity jednotlivých škol v daném území; poskytovat aktuální informace ze škol přímo MŠMT, a dávat mu tak přímou zpětnou vazbu; poskytovat právní poradenství ve školství; podporovat pozitivní inovace ve školách. Metodická pomoc bude zaměřena především na problematiku školské legislativy, pracovního práva a správních řízení, dále na ekonomiku, optimalizaci a digitalizaci procesů, vedení matriky ve školních informačních systémech a výkaznictví atd. Střední článek přispěje ke snížení nepedagogické a administrativní zátěže vedení škol, podpoří efektivní komunikaci mezi zřizovatelem a školou, motivuje ke spolupráci a spolupodílení se na plánech podpory a rozvoje školy. Další klíčovou oblastí bude metodická podpora zřizovatelů škol. (Fryč *et al.*, 2020)

V roce 2010 vyšla studie Jak se systémy, které se ve světě nejvíce zlepšily, stále zlepšují. Autoři začali svůj průzkum s hypotézou, že pro zlepšení vzdělávacích výsledků žáků bude nutné zajistit zlepšení výuky přímo ve školních třídách a zároveň zlepšit podporu a řízení z úrovně ministerstva. Za jedno z největších překvapení označili objev, že všechny zlepšující se systémy musejí mít ještě něco navíc, co efektivně propojuje centrální a školní úroveň pedagogického vedení. A tím je střední (zprostředkující) článek mezi školou a centrem. (Mourshed, Chinezi & Barber, 2010)

Neexistuje žádná široce akceptovaná definice středního článku a neexistuje ani šířeji sdílený přístup k vymezení tohoto pojmu. Střední úroveň znamená v různých zemích značně odlišné věci (obec, distrikt, region, provincie atd.). Věc se pak dále komplikuje tím, že na střední úrovni operuje většinou nikoli jeden subjekt, ale často více rozličných vzájemně propojených organizací. Střední článek je navíc vždy zasazen do politického a administrativního systému dané země. Úzce

tedy souvisí se strukturou veřejné správy, celkovým nastavením řízení a vládnutí (governance) v dané zemi. Z tohoto důvodu neexistují napříč zeměmi dvě totožné podoby středního článku. Jeho roli tak nelze pochopit bez znalosti odpovídajícího kontextu řízení vzdělávání a rozdělení kompetencí a odpovědností v daném systému, včetně jejich historického vývoje. (Veselý, 2021)

Ve stávajícím rozložení kompetencí mezi aktéry vzdělávacího systému v České republice nejsou za pedagogickou kvalitu škol explicitně zodpovědní zřizovatelé. Nemusí se tak povinně starat ani o vzdělávací výsledky žáků na svém území, ani o odstraňování nerovností a zajištění stejných příležitostí ve vzdělávání pro všechny žáky. Z hlediska funkčnosti, propojení s regionem, ale i z pohledu finanční a personální náročnosti, bude klíčové určit strukturu zamýšleného středního článku. Nabízí se členění v úrovních obcí s rozšířenou působností (ORP), okresů, či krajů. Nejčastěji zní argumenty pro okresní strukturu, tedy velikost území zhruba mezi 50 až 200 tisíci obyvatel. Bude nutné flexibilně přizpůsobovat počet pracovníků a posilovat kapacity v územích se zvýšenou koncentrací sociálních problémů a podobně. Shoda neapanuje na tom, zda má jít spíše o střední článek podpory, nebo řízení. Z hlediska územního členění zní nejčastější hlasy pro okresní uspořádání, jak tomu ostatně bylo i v éře školských úřadů. Kde pro tuto činnost sehnat dostatek zkušených a kvalitních lidí – expertů kteří by mohli být opravdovým přínosem a oporou školám v regionech. Uvažuje se o využití potenciálu pracovníků místních akčních plánů (MAP). Teprve výsledná podoba na základě implementace a zapracování všech poznatků pilotního ověřování různých modelů rozhodne, zda případný střední článek bude spíše jen užitečným nástrojem pro snížení administrativy, aby se ředitelé mohli více soustředit na pedagogický leadership, či půjde ještě dál a stane se motorem změn a inovací v celém území a efektivním kompenzátozem nerovností. Zahraniční zkušenosti ukazují, že jít touto cestou se rozhodně vyplácí a vydělá na tom celá společnost. (Hřebecký, 2021)

Během let 2021–2023 probíhala v České republice pilotáž středního článku podpory, která se zaměřila pouze na oblast institucionální podpory veřejných MŠ a ZŠ zřizovaných obcí nebo dobrovolným svazkem obcí. Výsledkem bude analýza vhodných modelů nositele středního článku podpory z oblasti veřejné správy. Bude ověřena vhodná forma spolupráce s MAP spolu s navržením optimálně nastaveného vztahu centrálně řízené složky středního článku a realizátorů MAP po roce 2025. (Fryč *et al.*, 2020)

3. METODOLOGIE

Dosažení cíle je založeno na výsledcích výzkumného šetření provedeného autorkou v roce 2021 a zaměřeného na ředitele středních škol v České republice.

Příspěvek umožňuje na základě reflexe zkušeností ředitelů středních škol diskutovat o pracovních činnostech ředitele školy, které vykonává v rámci různých rolí. Výzkum se zaměřuje na možnosti delegování těchto činností, příp. využití středního článku podpory pro snižování administrativní zátěže škol. Šetření bylo provedeno v roce 2021 formou dotazníku s 240 řediteli středních škol v České republice s cílem zjistit, které z těchto činností lze delegovat, a tím umožnit řediteli se přednostně věnovat klíčovým činnostem v řízení školy, zejména pedagogickému procesu.

Dotazník obsahoval 283 uzavřených otázek a 3 pro identifikaci respondentů, jeho analýza byla založena na výpočtu relativních četností (jako podíl na celkovém počtu respondentů) a zaměřil se na zjištění, zda danou pracovní činnost vykonává ředitel střední školy sám nebo ji deleguje. Výstupem byly návrhy činností, které by mohly být delegovány ředitelem na jiné zaměstnance, resp. přeneseny na střední článek v řízení vzdělávání.

4. VÝSLEDKY A DISKUZE

Výsledky dotazníkového šetření provedeného v roce 2021 formou dotazníku s 240 řediteli středních škol v České republice poukazují na možnosti delegování pracovních činností na jiné zaměstnance ve škole, příp. na střední článek v řízení vzdělávání.

Respondenti volili z možností, zda danou pracovní činnost vykonávají ve vybrané oblasti sami, nebo ji delegují. Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že se delegování týká činností spojených zejména s administrativou. Patří k nim činnosti pedagogické, plánovací, kontrolní, marketingové, ekonomické, administrativní, statistické, správcovské a bezpečnostní. Mnohé z nich mohou vykonávat zástupci ředitele, ekonomové, účetní, personální, sekretářky a další provozní zaměstnanci.

V ekonomické oblasti bylo zjištěno, že jednotlivé pracovní činnosti většinou ředitel střední školy deleguje na podřízené (viz Tabulka I).

Ředitel školy musí provádět platovou inventuru, která musí obsahovat členění zaměstnanců podle kategorie (např. ředitel, zástupce ředitele, učitel, učitel odborného výcviku, technickohospodářský pracovník, účetní, školník atd.), přepočtený počet zaměstnanců a jejich zařazení do

Tabulka I: Pracovní činnosti, které ředitel školy vykonává v roli ekonoma sám nebo je deleguje

Kdo vykonává pracovní činnosti	Sám (%)	Deleguje (%)
provádí platovou inventuru	24	76
zpracovává daňová přiznání	1	99
navrhuje a předkládá zřizovateli rozpočet školy	39	61
zpracovává podklady pro mzdy, odměny, náhrady mezd	26	74
připravuje účetní podklady pro externí účetní	4	96
zajišťuje účetní závěrku	9	91
zapisuje do Registru smluv	26	74

Zdroj: Urbanová, 2022

platových tříd a stupňů vč. odpovídajících mzdových prostředků a zařazení v souladu s nařízením vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě, ve znění pozdějších předpisů, označení pracovního zařazení u nepedagogických pracovníků, informace o nadúvazkových hodinách (týdenní počet hodin) vč. finančního vyjádření, informace o platových postupech. Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že tuto činnost ředitel střední školy převážně deleguje (76 %).

Podle § 38ch odst. 1 zákona č. 586/1992 Sb., o daních z příjmů, ve znění pozdějších předpisů, má zaměstnanec právo požádat písemně o roční zúčtování záloh a daňového zvýhodnění svého posledního zaměstnavatele ve zdaňovacím období jen za podmínky, že za toto zdaňovací období nemá povinnost podat daňové přiznání a za předpokladu, že pobíral příjmy ze závislé činnosti anebo funkční požitky. Škola zpracovává daňová přiznání (roční zúčtování daně) za své zaměstnance, tedy za poplatníky daně z příjmů fyzických osob, kteří o to požádají, v souladu s tímto zákonem. Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že tuto činnost ředitel střední školy převážně deleguje (99 %).

Střední škola jako příspěvková organizace sestavuje v souladu s § 28 odst. 1 zákona č. 250/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů, ve znění pozdějších předpisů, rozpočet a střednědobý výhled rozpočtu, které schvaluje její zřizovatel. Ředitel školy provede rekapitulaci zdrojů (neinvestiční dotace MŠMT, příspěvek na provoz, výnosy z vlastní činnosti, školné, úplata za vzdělávání a školské služby, investiční dotace, doplňková činnost, jiná činnost, ostatní zdroje). Návrh rozpočtu je členěn na výnosy, náklady a podle rozpočtové skladby nebo na vybrané ukazatele stanovené zřizovatelem. Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že tuto činnost ředitel střední školy převážně deleguje (61 %).

Za vykonanou práci přísluší zaměstnanci v souladu s § 109 odst. 1 zákona č. 262/2006 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů práce mzda, plat nebo odměna z dohod. Pravidla rozpisu mzdových prostředků ve škole na celý rok stanoví MŠMT a jsou upravena podle § 160 – § 163 školského zákona. Škola zpracovává podklady pro mzdy, odměny, náhrady mezd (dovolená, paragraf, lékař) v souladu s nařízením vlády č. 341/2017 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě, ve znění pozdějších předpisů, a v souladu se zákoníkem práce. Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že tuto činnost ředitel střední školy převážně deleguje (74 %).

Účetnictví je číselné zachycení hospodářského dění účetní jednotky. Úlohou účetnictví je zachycovat stav a pohyb majetku a závazků, náklady a výnosy, příjmy a výdaje, výsledek hospodaření. Účetní jednotky mohou podle § 5 odst. 1 zákona č. 563/1991 Sb., o účetnictví, ve znění pozdějších předpisů, pověřit vedením svého účetnictví i jinou právnickou nebo fyzickou osobu. Škola musí pověřené osobě připravit veškeré účetní podklady. Zákon stanoví účetní zásady, obsah účetní dokumentace, obsah účetních zápisů a obsah účetních knih, vymezuje obsah účetní závěrky, určuje způsob oceňování, provádění inventarizace majetku a závazků, úschovu účetních písemností a zabývá se použitím výpočetní techniky při vedení účetnictví. Pověřením vedení účetnictví jiné osoby se však škola nezbavuje odpovědnosti za vedení účetnictví, které se musí vést správně, úplně, průkazně, srozumitelně, přehledně a způsobem zaručujícím trvalost účetních záznamů. Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že tuto činnost ředitel střední školy převážně deleguje (96 %).

Školy jsou jako účetní jednotky povinny vést účetnictví v souladu s § 7 odst. 1 zákona č. 563/1991 Sb., o účetnictví, ve znění pozdějších předpisů. Účetní závěrka musí být sestavena srozumitelně

a poctivě, aby podávala věrný obraz předmětu účetnictví a finanční situace tak, aby škola mohla činit ekonomická rozhodnutí. Účetní jednotky sestavují účetní závěrku, která je v souladu s § 18 odst. 1 tohoto zákona nedílným celkem a tvoří ji rozvaha (bilance) a výkaz zisku a ztráty. Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že tuto činnost ředitel střední školy převážně deleguje (91 %).

Registr smluv je informačním systémem zřízeným podle zákona č. 340/2015 Sb., o zvláštních podmínkách účinnosti některých smluv, uveřejňování těchto smluv a o registru smluv (zákon o registru smluv), ve znění pozdějších předpisů. Veřejné školy jako příspěvkové organizace mají povinnost zveřejňovat soukromoprávní smlouvu, jakož i smlouvu o poskytnutí dotace nebo návratné finanční výpomoci v souladu s § 2 odst. 1 písm. g) tohoto zákona. Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že tuto činnost ředitel střední školy převážně deleguje (74 %).

V administrativní oblasti bylo zjištěno, že jednotlivé pracovní činnosti většinou ředitel střední školy deleguje na podřízené, ale některé si ponechává (viz Tabulka II).

K běžné administrativní agendě ředitele školy patří zpracovávání a vyřizování různých písemností, práce s informacemi, které získává z různých zdrojů, organizování schůzek, komunikace různými komunikačními kanály, vyplňování různých tabulek, hlášení a dotazníků apod. Jedná se o administrativní dovednosti, kterými by měl disponovat každý ředitel školy. (Urbanová, 2022) Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že tuto činnost ředitel střední školy převážně deleguje (51 %).

Ředitel školy odpovídá za vedení pedagogické dokumentace, která vyplývá z § 28 odst. 1 školského zákona a patří do ní např. rozhodnutí o zápisu do školského rejstříku, evidence žáků (tzv. školní matrika), doklady o přijímání žáků a uchazečů ke vzdělávání, o průběhu vzdělávání a jeho ukončování, vzdělávací programy, výroční zprávy

o činnosti školy atd. Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že tuto činnost vykonává ředitel střední školy převážně sám (60 %).

Povinnost vést ve škole spisovou službu vyplývá z § 63 odst. 2 zákona č. 499/2004 Sb., o archivnictví a spisové službě a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. V současné době mají školy právo ji vést v souladu s § 63 odst. 3 buď v listinné podobě pomocí podacího deníku, nebo elektronicky v elektronickém systému spisové služby. Od 1. 1. 2026 musí střední školy povinně přejít na vedení spisové služby v elektronickém systému spisové služby v souladu s novelizovaným § 63 odst. 3 tohoto zákona. Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že tuto činnost ředitel střední školy převážně deleguje (97 %).

Škola musí chránit osobní údaje fyzických osob (žáků, zaměstnanců, zákonných zástupců) v souvislosti s nabytím účinnosti Nařízení Evropského parlamentu a Rady (EU) 2016/679 ze dne 27. 4. 2016 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES (Obecné nařízení o ochraně osobních údajů) a zákona č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů. Každý osobní údaj musí být zpracován takovým způsobem, aby nedošlo k jeho zneužití. Podle Žůrka (2018) je zpracováním jakákoliv operace nebo soubor operací, které jsou prováděny s osobními údaji nebo soubory osobních údajů pomocí či bez pomoci automatizovaných postupů, jako je shromáždění, zaznamenání, uspořádání, strukturování, uložení, přizpůsobení nebo pozměnění, vyhledání, nahlédnutí, použití, zpřístupnění, přenos, šíření nebo jakékoliv jiné zpřístupnění, seřazení či zkombinování, omezení, výmaz nebo zničení. Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že tuto činnost ředitel střední školy převážně deleguje (69 %).

Do školy jsou neustále doručovány poštou, e-mailem, datovou schránkou různé dotazníky, formuláře a tabulky k vyplnění ze stran nejen

Tabulka II: Pracovní činnosti, které ředitel školy vykonává v roli administrativního pracovníka sám nebo je deleguje

Kdo vykonává pracovní činnosti	Sám (%)	Deleguje (%)
vykonává běžnou administrativu	49	51
odpovídá za vedení dokumentace školy	60	40
vede spisovou službu	3	97
zajišťuje ochranu osobních údajů fyzických osob	31	69
vyplňuje dotazníky, tabulky a jiné formuláře pro různé instituce	59	41

zřizovatele a úřadů, ale i od studentů, kteří píšou závěrečné práce. Jedná se o další administrativní úkony, kterým se ředitel po zvážení věnuje či nikoliv. (Urbanová, 2022) Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že tuto činnost vykonává ředitel střední školy převážně sám (59 %).

Ve správcovské oblasti bylo zjištěno, že jednotlivé pracovní činnosti většinou ředitel střední školy deleguje na podřízené, ale některé vykonává sám (viz Tabulka III).

V souladu s § 27 odst. 2 písm. f) zákona č. 250/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů, ve znění pozdějších předpisů, má ředitel školy práva a povinnosti nakládat se svěřeným majetkem, tj. mimo jiné pečovat o něj a zvelebovat ho. Za zřizovatelem daných podmínek může ředitel plánovat případnou další investiční výstavbu. Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že tuto činnost vykonává ředitel střední školy převážně sám (83 %).

Ředitel veřejné školy může být za podmínek stanovených zřizovatelem a v souladu s § 4 odst. 1 písm. d) zákona č. 134/2016 Sb., o zadávání veřejných zakázek, ve znění pozdějších předpisů, zadavatelem veřejné zakázky na dodávky, služby nebo stavební práce. Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že tuto činnost vykonává ředitel střední školy převážně sám (77 %).

Ředitel školy uzavírá jako statutární zástupce právnické osoby v souladu se zákonem č. 89/2012 Sb., občanský zákoník, ve znění pozdějších předpisů, smlouvy o dodávce vody, tepla a elektřiny. Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že tuto činnost ředitel střední školy převážně deleguje (51 %).

Účetní jednotky, mezi které školy patří, zjišťují inventarizaci v souladu s § 29 odst. 1 zákona č. 563/1991 Sb., o účetnictví, ve znění pozdějších předpisů, skutečný stav veškerého majetku a závazků a ověřují, zda zjištěný skutečný stav

odpovídá stavu majetku a závazků v účetnictví. Provádějí ji k okamžiku, ke kterému sestavují účetní závěrku jako řádnou nebo mimořádnou. Jedná se podle § 30 odst. 1 tohoto zákona o fyzickou inventuru u majetku, u kterého lze vizuálně zjistit jeho existenci a dokladovou inventuru u závazků a majetku, u kterého nelze vizuálně zjistit jeho existenci. Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že tuto činnost ředitel střední školy převážně deleguje (95 %).

Ředitel školy jako správce svěřeného majetku je povinen v souladu s § 27 odst. 2 písm. f) zákona č. 250/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů, ve znění pozdějších předpisů, pečovat o jeho ochranu, rozvoj a zvelebení. V souvislosti s produkcí odpadu je škola jako původce odpadu v souladu s § 5 odst. 1 písm. a) zákona č. 541/2020 Sb., o odpadech, ve znění pozdějších předpisů, oprávněna v souladu s § 13 odst. 2 písm. d) převzít odpad, čímž se stává jeho vlastníkem v souladu s § 20 odst. 2 s ním musí nakládat podle tohoto zákona. Pokud je součástí školy zahrada nebo areál, musí škola zajistit jejich údržbu v souvislosti s aktuálním ročním obdobím. Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že tuto činnost ředitel střední školy převážně deleguje (83 %).

V pedagogické, plánovací, kontrolní, marketingové, statistické a bezpečnostní oblasti bylo zjištěno, že většinu pracovních činností ředitel střední školy deleguje na podřízené, ale některé vykonává sám (viz Tabulka IV).

Při nástupu začínajících pedagogických pracovníků do školy je nutná jejich adaptace na nové prostředí. Netýká se to jen čerstvých absolventů učitelství, ale i zkušených učitelů, kteří nastupují do nové školy. Adaptabilita znamená schopnost se přizpůsobit prostředí (kultuře organizace, samotné práci, vztahům na pracovišti), závisí na osobnostních předpokladech každého člověka

Tabulka III: Pracovní činnosti, které ředitel školy vykonává v roli správce budovy/majetku sám nebo je deleguje

Kdo vykonává pracovní činnosti	Sám (%)	Deleguje (%)
rozhoduje o nákupu majetku	83	17
vyhledává veřejné soutěže a výběrová řízení (po dohodě se zřizovatelem)	77	23
smluvně zajišťuje dodávku vody, tepla a elektřiny	49	51
provádí inventarizaci majetku	5	95
sjednává opravy a provozní činnosti (odvoz odpadu, úklid, údržba zahrady a areálu školy)	17	83

Tabulka IV: Tabulka 4. Pracovní činnosti (pedagogické, plánovací, kontrolní, marketingové, statistické a bezpečnostní), které ředitel školy vykonává sám nebo je deleguje

Kdo vykonává pracovní činnosti	Sám (%)	Deleguje (%)
zabezpečuje uvádění začínajících pedagogických pracovníků do praxe a jejich pracovní adaptaci	11	89
řídí přípravu, zajišťuje podmínky a sleduje průběh maturitních a závěrečných zkoušek	36	64
zpracovává roční plán školy	78	22
zpracovává plán investic a údržby	55	45
kontroluje naplňování ročního plánu školy	76	24
kontroluje pedagogickou dokumentaci	20	80
kontroluje osobní spisy zaměstnanců	34	66
kontroluje stav svěřeného majetku	26	74
zajišťuje nábor uchazečů (návštěvy v základních školách, účast na burzách škol)	21	79
koordinuje marketingové činnosti (inzerce, propagační materiály, propagace školy, návštěvy z ostatních škol, jiné návštěvy)	65	35
zajišťuje zpracování statistických výstupů ze školy pro MŠMT, Českou správu sociálního pojištění, zdravotní pojišťovny a statistický úřad	15	85
zasílá záznamy o úrazech (aplikace ČŠI INSPIS)	18	82
zpracovává harmonogram revizí na daný rok	12	88

Zdroj: Urbanová, 2022

a je determinována sociálními podmínkami. Adaptace na pracovní místo představuje uvádění nového pracovníka do organizace, tj. procedury související s jeho nástupem a poskytnutí základních informací, které potřebuje k tomu, aby se rychle a vhodným způsobem v podniku adaptoval a začal pracovat. (Armstrong, 2007; Kociánová, 2010) Adaptační proces je podle Průchy a Vetešky (2014) takový proces, ve kterém se jedinec přizpůsobuje měnícímu se sociálnímu prostředí a rozmanitým, zejména profesním (pracovním) situacím. Cílem adaptačního procesu je co nejrychlejší zařazení (zapracování) pracovníka, aby mohl uplatnit své znalosti, schopnosti a dovednosti. (Průcha & Veteška, 2014). Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že tuto činnost ředitel střední školy převážně deleguje (89 %).

Úspěšným ukončením středního vzdělávání lze dosáhnout podle § 58 odst. 1 školského zákona středního vzdělání, středního vzdělání s výučním listem a středního vzdělání s maturitní zkouškou. Příprava a průběh závěru studia je náročnou činností pro celou školu a na řediteli je celý proces řídit tak, aby vše proběhlo v souladu s legislativou. Proces ukončování středního

vzdělávání s výučním listem vyplývá z § 74 – § 76 školského zákona a z vyhlášky č. 47/2005 Sb., o ukončování vzdělávání ve středních školách závěrečnou zkouškou a o ukončování vzdělávání v konzervatoři absolutoriem, ve znění pozdějších předpisů. Proces ukončování středního vzdělávání s maturitní zkouškou vyplývá z § 77 – § 82 školského zákona a z vyhlášky č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění pozdějších předpisů. Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že tuto činnost ředitel střední školy převážně deleguje (64 %).

V rámci plánování je pro školu nejdůležitější roční plán školy, který obsahuje aktivity školy na celý školní rok, včetně jmen osob, které za ně odpovídají. Plán vždy zobrazuje rámeček a rozvrh úkolů, které rozpracovávají záměry managementu. V tomto smyslu kvalitní plán vytváří prvotní podmínku k celkovému zlepšení školy, zamezuje pronikání nepodstatných každodenních činností do priorit, zvyšuje efektivitu využívání lidských, materiálních a ekonomických zdrojů. (Hanzelka, 2009) Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že tuto činnost vykonává ředitel střední školy převážně

sám (78 %). S touto činností souvisí i kontrola naplňování ročního plánu školy. Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že tuto činnost vykonává ředitel střední školy převážně sám (76 %).

Tvorba plánu investic a údržby je důležitá z hlediska rozvoje školy. Plán je součástí návrhu rozpočtu školy, který schvaluje zřizovatel a v případě více požadavků na investice může dojít k odložení daných záměrů na následující roky. Vše se odvíjí od rozpočtu zřizovatele, počtu jím zřizovaných škol a jejich požadavků. (Urbanová, 2022) Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že tuto činnost vykonává ředitel střední školy převážně sám (55 %).

Povinnost vést pedagogickou dokumentaci vyplývá z § 28 odst. 1 školského zákona a patří do ní např. rozhodnutí o zápisu do školského rejstříku, evidence žáků (tzv. školní matrika), doklady o přijímání žáků a uchazečů ke vzdělávání, o průběhu vzdělávání a jeho ukončování, vzdělávací programy, výroční zprávy o činnosti školy atd. Všechny tyto dokumenty musí být neustále kontrolovány. Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že tuto činnost ředitel střední školy převážně deleguje (80 %).

Zaměstnavatel je oprávněn v souladu s § 312 zákoníku práce vést osobní spisy zaměstnanců, které obsahují pouze písemnosti, které jsou nezbytné pro výkon práce v základním pracovně-právním vztahu. Do osobního spisu mohou nahlížet vedoucí zaměstnanci, kteří jsou zaměstnanci nadřízeni. Ředitel školy kontroluje osobní spisy z důvodu aktualizace údajů v nich uvedených. Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že tuto činnost ředitel střední školy převážně deleguje (66 %).

Ve zřizovací listině má škola jako správce vymezen v souladu s § 27 odst. 2 písm. e) zákona č. 250/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů, ve znění pozdějších předpisů, majetek ve vlastnictví zřizovatele, který se příspěvkové organizaci předává k hospodaření, jde o tzv. svěřený majetek. Podle § 27 odst. 2 písm. f) tohoto zákona zřizovatel ve zřizovací listině vymezí práva a povinnosti, které škole umožní, aby se svěřeným majetkem mohla plnit hlavní účel, tj. efektivní a ekonomické užití majetku, péče o jeho ochranu, rozvoj a zvelebení, další investiční výstavbu, pravidla pro výrobu a prodej zboží, pokud jsou předmětem činnosti organizace, práva a povinnosti spojená s pronájmem svěřeného majetku jiným subjektům apod. Ředitel školy jako správce tohoto majetku má povinnost kontrolovat jeho stav. Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že tuto činnost ředitel střední školy převážně deleguje (74 %).

Konkurenční prostředí se nevyhýbá ani oblasti školství, proto je důležité věnovat náležitou pozornost náboru uchazečů, protože nabídka škol je pestrá a žáci jsou hlavním smyslem existence školy. Hlavním posláním a cílem školy je uspokojování potřeby vzdělávání u žáků. Marketingově řízená škola dosahuje svých cílů určením potřeb cílového segmentu žáků a jejich uspokojováním lépe, účinněji a efektivněji, než je tomu u jiných škol. Proto musí školy hledat ty nejhodnější marketingové nástroje k uspokojení potřeb uchazečů (např. návštěvy v základních školách, pořádání dnů otevřených dveří, účast na burzách škol, inzertaty, reklama, tvorba brožur a informačních materiálů, účast na veletrzích apod.). (Světlík, 2009) Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že tuto činnost ředitel střední školy převážně deleguje (79 %).

Marketing je důležitou součástí manažerských funkcí. Marketing je nejen prostředkem k uspokojení potřeb a přání zákazníka, ale také má za cíl vyvolat nové potřeby, o kterých zákazník ještě nemá ani tušení, přinést mu takové hodnoty, které mu jiný subjekt nemůže poskytnout. Zájmem organizace je získávat nové zákazníky a udržovat zákazníky stávající. (Paulovčáková, 2015) V případě škol se také nesmí zapomínat na marketing, což je podle Světlíka (2009) proces řízení, jehož výsledkem je poznání, ovlivňování a v konečné fázi uspokojení potřeb a přání zákazníků a klientů školy efektivním způsobem zajišťujícím současně splnění cílů školy. Ředitel musí veškeré marketingové činnosti ve škole koordinovat, v ideálním případě vytvořit marketingovou strategii, která bude sloužit díky vhodně zvoleným strategickým cílům k naplnění vize školy. Podle Portera je strategie široce založený koncept určující, jaká je konkurenční schopnost organizace, jaké budou její cíle a jaká politika bude potřebná k dosažení těchto cílů. (Fotr *et al.*, 2020) Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že tuto činnost vykonává ředitel střední školy převážně sám (65 %).

V souladu s § 3 odst. 1 vyhlášky č. 364/2005 Sb., o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky (vyhláška o dokumentaci škol a školských zařízení), ve znění pozdějších předpisů, předávají školy MŠMT z dokumentace a ze školních matrik údaje týkající se jednotlivých žáků a uchazečů o přijetí ke vzdělávání (tzv. individuální údaje), údaje vzniklé agregací individuálních údajů a další údaje týkající se škol nebo školských zařízení (tzv. agregované údaje), údaje o podpůrných opatřeních druhého až pátého stupně poskytovaných žákovi. Škola jako

zaměstnavatel dále odvádí pojistné na veřejné zdravotní pojištění za své zaměstnance v souladu s § 5 zákona č. 592/1992 Sb., o pojistném na veřejné zdravotní pojištění, ve znění pozdějších předpisů a o pojistné na sociální zabezpečení (důchodové pojištění) v souladu s § 8 zákona č. 589/1992 Sb., o pojistném na sociální zabezpečení a příspěvku na státní politiku zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů. S tím souvisí předávání údajů o zaměstnancích a žácích České správě sociálního zabezpečení a zdravotním pojišťovnám. Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že tuto činnost ředitel střední školy převážně deleguje (85 %).

Škola vede v souladu s § 28 odst. 1 písm. i) školského zákona knihu úrazů a záznamy o úrazech žáků. Podle § 29 odst. 3 školského zákona jsou školy povinny vést evidenci úrazů, vyhotovit a zaslat záznam příslušným orgánům a institucím v souladu s vyhláškou č. 64/2005 Sb., o evidenci

úrazů dětí, žáků a studentů, ve znění pozdějších předpisů. Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že tuto činnost ředitel střední školy převážně deleguje (82 %).

Zaměstnavatel je povinen zajistit v souladu s § 4 odst. 1 písm. c) zákona č. 309/2006 Sb., kterým se upravují další požadavky bezpečnosti a ochrany zdraví při práci v pracovněprávních vztazích a o zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví při činnosti nebo poskytování služeb mimo pracovněprávní vztahy (zákon o zajištění dalších podmínek bezpečnosti a ochrany zdraví při práci), ve znění pozdějších předpisů, aby stroje, technická zařízení, dopravní prostředky a nářadí byly pravidelně a řádně udržovány, kontrolovány a revidovány. K tomu zpracovává harmonogram revizí. Termíny revizí uvádí ČSN 331600 ed. 2. Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že tuto činnost ředitel střední školy převážně deleguje (88 %).

ZÁVĚR

Příspěvek shrnuje výsledky autorského výzkumu, který reflektuje zkušenosti ředitelů středních škol v České republice s výkonem pracovních činností, resp. možnosti jejich delegování na podřízené, příp. využití středního článku podpory řízení při snižování administrativní zátěže, jehož činnost byla v letech 2020–2023 pilotována v rámci naplňování Strategie 2030+.

Cílem příspěvku je zjistit na základě dotazníkového šetření provedeného mezi 240 řediteli středních škol v České republice, které činnosti lze delegovat, aby se ředitel mohl věnovat klíčovému činnostem v řízení školy a jeho funkce byla udržitelná v rámci jeho funkčního období.

Výsledky dotazníkového šetření ukazují, že je možné delegovat pracovní činnosti spojené zejména s administrativou. Patří k nim činnosti pedagogické, plánovací, kontrolní, marketingové, ekonomické, administrativní, statistické, správcovské a bezpečnostní. Mnohé z nich mohou vykonávat zástupci ředitele, ekonomové, účetní, personalisté, sekretářky a další provozní zaměstnanci. V daných oblastech ředitel střední školy většinou deleguje pracovní činnosti na své podřízené, přičemž v oblasti ekonomické se jedná o všechny zkoumané pracovní činnosti. V ostatních zkoumaných oblastech si ředitel střední školy některé činnosti ponechává, např. vyplňování dotazníků, tabulek a jiných formulářů pro různé instituce (59 %), vyhlásování veřejných soutěží a výběrových řízení (po dohodě se zřizovatelem) (77 %), zpracovávání plánu investic a údržby (55 %), koordinaci marketingových činností (inzerce, propagační materiály, propagace školy, návštěvy z ostatních škol, jiné návštěvy) (65 %). Otázkou zůstává, zda důvodem ponechání dané pracovní činnosti není velikost školy a tím chybějící pracovníci, na které by mohly být delegovány. Každopádně se jedná o pracovní činnosti, které ředitele školy zatěžují. V těchto případech by bylo možné využít pomoc středního článku podpory, takže by mohlo dojít ke snížení administrativní zátěže ředitelů škol.

Závěrem lze konstatovat, že mnoho činností, které jsou administrativního a provozního charakteru, lze delegovat na ostatní zaměstnance střední školy, a jako podporu v oblasti administrativních činností využít střední článek v řízení vzdělávání.

Konkrétní využití středního článku v řízení vzdělávání při výkonu pracovních činností ředitele střední školy bude předmětem dalšího výzkumu.

Poděkování

Článek byl podpořen programem COOPERATIO (program Univerzity Karlovy, Pedagogické fakulty, 2022-2026).

POUŽITÁ LITERATURA

- Armstrong, M. (2007). *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy: 10. vydání*. Praha: Grada.
- Beatriz, P., Deborah, N., & Hunter, M. (2008). *Improving School Leadership: Policy and Practice*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development. OECD publishing.
- Bush, T. (2005). *Theories of Educational Leadership and Management*. Sage Publication, London.
- Černý, J. (2022). Přetížení ředitelů. Kdo by je měl odbřemenit? *Pedagogická orientace*, 32(1), 5–32.
- ČŠI (2022). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2021/2022. Výroční zpráva České školní inspekce*. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/Vyrocnizprava_2021_2022_everze.pdf.
- Edoun, E. I. (2011). Management Leadership and Governance in Education. *Proceedings of the 7th European Conference on Management Leadership and Governance*. 129–135.
- Federičová, M. (2019). *Mezinárodní srovnání ředitelů škol: České administrativní inferno*. Praha: Národohospodářský ústav AV ČR.
- Fluckiger, B., Lovett, S., & Dempster, N. (2014). Judging the Quality of School Leadership Learning Programmes: An International Search. *Professional development in Education*, 40(4), 561–575. <http://doi.org/10.1080/19415257.2014.902861>.
- Fotr, J., et al. (2020). *Tvorba strategie a strategické plánování: teorie a praxe. 2., aktualizované a doplněné vydání*. Praha: Grada Publishing.
- Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., et al. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- Galiani, S., Gertler, P., & Schargrodsky, E. (2008). School Decentralization: Helping the Good get Better, but Leaving the Poor Behind. *Journal of Public Economics*, 92(10–11), 2106–2120.
- Greany, T. (2022). Place-based Governance and Leadership in Decentralised School Systems: Evidence from England. *Journal of Education Policy*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1792554>.
- Hanzelka, M. (2009). *Řízení školy: ...: výklad je zpracován k právnímu stavu ke dni ...* Praha: ASPI. Meritum (ASPI).
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2020). Leading from the Middle: Its Nature, Origins and Importance. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(1), 92–114.
- Hřebecký, M. (2021). Odkud a proč se vzala myšlenka středního článku. *Řízení školy*, 18(4), 12–14.
- Kociánová, R. (2010). *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada. Psyché (Grada).
- Leithwood, K. (2001). School Leadership in the Context of Accountability Policies. *Journal of Leadership in Education*, 4(3), 217–235.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven Strong Claims about Successful School Leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27–42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>.
- Malere, A., & Ozola, A. (2019). Role of School Principals in High Achievement of Students. In *Rural Environment. Education. Personality (REEP). Proceedings of the International Scientific Conference*. Volume 12, 10–11 May 2019, Jelgava, Latvia (pp. 83–93). <https://doi.org/10.22616/REEP.2019.011>.
- Mourshed, M., Chinezi, Ch., & Barber, M. (2010). *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*. McKinsey & Company, London.
- Nařízení Evropského parlamentu a Rady (EU) 2016/679 ze dne 27. dubna 2016 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES (Obecné nařízení o ochraně osobních údajů)* (2023). Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/ALL/?uri=celex%3A32016R0679>.
- Nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě, ve znění pozdějších předpisů* (2023). Dostupné z: <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/71458/1/2?rem=.%20222/2010>.
- Nařízení vlády č. 341/2017 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě, ve znění pozdějších předpisů* (2023). Dostupné z: <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/89167/1/2>.
- Park, V., & Datnow, A. (2022). Principals' Emotions in School Improvement: The Role of People, Practices, Policies, and Patterns. *School Leadership & Management*, 1–19.
- Paulovčáková, L. (2015). *Marketing: přístup k marketingovému řízení*. Vydání I. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pont, B., Moorman, H., & Nusche, D. (2008). *Improving School Leadership: Policy and Practice*. Paris: OECD.
- Průcha, J. & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník. 2., aktualiz. a rozš. vyd.* Praha: Grada.

- Robinson, V. M. (2010). From Instructional Leadership to Leadership Capabilities: Empirical Findings and Methodological Challenges. *Leadership and Policy in Schools*, 9(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/15700760903026748>.
- Sezer, Ş., & Engin, G. (2021). School Principals' Views on Selecting, Training and Appointment of Administrator for Schools: A Case Study. *Egitim Ve Bilim*, 46(206).
- Světlík, J. (2009). *Marketingové řízení školy*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
- Trojan, V. (2021). *Ředitel školy: uvažování o vyvažování života ředitelů škol*. Praha: Wolters Kluwer.
- Trojan, V. (2014). *Pedagogický proces a jeho řízení*. Praha: Wolters Kluwer. Řízení školy (Wolters Kluwer).
- Trojan, V. (2011). Vzdělávání řídicích pracovníků v českém školství: programy a hodnocení jejich obsahu účastníky. *Orbis scholae*. 5 (3), 107–127.
- Urbanová, E. (2022). *Konceptualizace modelu katedrové školy* (Disertační práce). Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/172442>.
- Veselý, A. (2021). Střední článek ve vzdělávání: vymezení pojmu, přístupy a implikace pro vzdělávací politiku. *Orbis scholae*, 15(1), 37–55.
- Veselý, A. (2013). Vzdělávací reforma v Ontariu: kritické shrnutí a inspirace pro vzdělávací politiku v ČR. *Orbis scholae*, 7(1), 11–28.
- Vyhláška č. 47/2005 Sb., o ukončování vzdělávání ve středních školách závěrečnou zkouškou a o ukončování vzdělávání v konzervatoři absolutoriem, ve znění pozdějších předpisů (2023). Dostupné z: <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/59590/1/2?vtextu=.%2047/2005#lema0>.
- Vyhláška č. 64/2005 Sb., o evidenci úrazů dětí, žáků a studentů, ve znění pozdějších předpisů (2023). Dostupné z: <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/59716/1/2?vtextu=.%2064/2005#lema0>.
- Vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění pozdějších předpisů (2023). Dostupné z: <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/68839/1/2>.
- Vyhláška č. 364/2005 Sb., o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky (vyhláška o dokumentaci škol a školských zařízení), ve znění pozdějších předpisů (2023). Dostupné z: <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/60410/1/2>.
- Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník, ve znění pozdějších předpisů (2023). Dostupné z: <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/74907/1/2>.
- Zákon č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů (2023). Dostupné z: <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/91825/1/2>.
- Zákon č. 134/2016 Sb., o zadávání veřejných zakázek, ve znění pozdějších předpisů (2023). Dostupné z: <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/86384/1/2>.
- Zákon č. 250/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů, ve znění pozdějších předpisů (2023). Dostupné z: <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/49567/1/2>.
- Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů (2023). Dostupné z: <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/62694/1/2>.
- Zákon č. 309/2006 Sb., kterým se upravují další požadavky bezpečnosti a ochrany zdraví při práci v pracovněprávních vztazích a o zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví při činnosti nebo poskytování služeb mimo pracovněprávní vztahy (zákon o zajištění dalších podmínek bezpečnosti a ochrany zdraví při práci), ve znění pozdějších předpisů (2023). Dostupné z: <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/62779/1/2>.
- Zákon č. 340/2015 Sb., o zvláštních podmínkách účinnosti některých smluv, uveřejňování těchto smluv a o registru smluv (zákon o registru smluv), ve znění pozdějších předpisů (2023). Dostupné z: <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/85204/1/2>.
- Zákon č. 499/2004 Sb., o archivnictví a spisové službě a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů (2023). Dostupné z: <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/58364/1/2>.
- Zákon č. 541/2020 Sb., o odpadech, ve znění pozdějších předpisů (2023). Dostupné z: <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/95309/1/2>.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (2023). Dostupné z: <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/58471/1/2>.
- Zákon č. 563/1991, o účetnictví, ve znění pozdějších předpisů (2023). Dostupné z: <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/39611/1/2>.
- Zákon č. 586/1992 Sb., o daních z příjmů, ve znění pozdějších předpisů (2023). Dostupné z: <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/40374/1/2>.

Zákon č. 589/1992 Sb., o pojistném na sociální zabezpečení a příspěvku na státní politiku zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů (2023). Dostupné z: https://www.aspi.cz/products/lawText/1/40377/1/2?rem=evidence#c_3786.

Zákon č. 592/1992 Sb., o pojistném na veřejné zdravotní pojištění, ve znění pozdějších právních předpisů (2023). Dostupné z: <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/40381/1/2>.

Žůrek, J. (2018). *Praktický průvodce GDPR: včetně úplného znění GDPR*. 2. aktualizované vydání. Olomouc: ANAG. Právo (ANAG).

Kontakt

RNDr. Ing. Eva Urbanová, Ph.D., MBA: eva.urbanova@pedf.cuni.cz

Název: Sborník z mezinárodní konference ICOLLE 2023
Editoři: Lenka Kamanová, Martina Miškelová, David Kryštof
Grafická a typografická úprava: Eliška Kovářová
Vydavatel: Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno
Vydání: první
Rok vydání: 2023
Počet stran: 164

ISBN 978-80-7509-958-7
DOI: <https://doi.org/10.11118/978-80-7509-958-7>

Pořadatel: Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně
Organizer: Institute of Lifelong Learning, Mendel University in Brno

Publikace neprošla jazykovou korekturou, za jazykovou správnost odpovídají autoři příspěvků.