

INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE

ICOLLE 2010



Mendel
University
in Brno



September 14–15, 2010
Křtiny, Czech Republic

Published by KONVOJ, spol. s r. o.
ISBN 978-80-7302-154-2

INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE

ICOLLE 2010

Sborník z mezinárodní vědecké konference
Proceedings of international scientific conference

Brno 2010

Autoři odpovídají za původnost své práce i za technickou kvalitu dodaných obrazových podkladů.

Editori:

Dana Linhartová

Pavel Máchal

Lenka Danielová

© Mendelova univerzita v Brně, Brno 2010

© KONVOJ, spol. s r. o., Brno 2010

ISBN 978-80-7302-154-2

Obsah

- 7 / *Úvodní slova*
9 / *Introductory Words*
- 11 / *Petr Vavříň*
Celoživotní vzdělávání v proměnnách času (plenární přednáška)
- 16 / *Jan Bilík*
Role ředitele základní školy v procesu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků
- 26 / *Eleonóra Černáková*
Súčasný celoživotný vzdelávanie učiteľov v SR
- 32 / *Jana Čihounková*
Vnímání nadaných žáků pedagogie středních škol
- 36 / *Jana Čihounková*
Analýza potřeb středních škol v oblasti spolupráce s vysokoškolskými poradenskými centry
- 42 / *Lenka Danielová, Dita Janderková*
Analýza obsahu studijního programu připravujícího učitele odborných předmětů na profesní dráhu
- 49 / *Josef Filípek, Miroslav Navrátil*
Názorné zobrazování technických aplikací s exponenciálním průběhem
- 57 / *Josef Filípek, Jiří Votava*
Propojení experimentu s animací v technickém předmětu
- 64 / *Ctibor Határ*
Edukácia v senu – jej východiská a význam
- 77 / *Marie Havelková, Petr Kachlík*
Vnímání nebezpečnosti kouření těhotnými ženami a potenciálními matkami
- 88 / *Petr Hlado, Jana Stehlíková*
Kompetence učitele praktického vyučování a odborného výcviku z pohledu studujících
- 97 / *Petr Hlado*
Kariérová výchova ve středním odborném vzdělávání a požadavky na pregraduální přípravu učitelů
- 104 / *Ladislav Chmela*
Metodická pomůcka jako prostředek pedagogického vzdělávání vysokoškolských učitelů
- 112 / *Petr Junga, Tomáš Vítěz*
Celoživotní vzdělávání v oblasti tvorby technické dokumentace technologických staveb
- 118 / *Petra Kadlecová, Marie Horáčková*
Sebereflexe studentů u vybraných složek profesních kompetencí

- 123 / *Petr Kachlík, Marie Havelková*
Zkušenosti a názory studentů Masarykovy univerzity na virtuální drogy
- 138 / *Miroslav Krátký, Alexandr Štefek*
Příprava velitelů = Vzdělávání techniků a pedagogů
- 147 / *Drahomíra Kučírková*
Pedagogické vzdelávanie pre učiteľov Slovenskej poľnohospodárskej univerzity v Nitre
v kontexte vzdelávania dospelých
- 157 / *Dana Linhartová*
Vybrané obsahové a metodické změny bakalářského studijního oboru učitelství odborných
předmětů na Mendelově univerzitě v Brně
- 166 / *Pavel Mach*
Edukace a pracovní uplatnění osob se zdravotním znevýhodněním
- 173 / *Pavel Máchal, Jana Loukotová*
Zamyšlení nad financováním U3V v letech 2012 a dalších
- 180 / *Kristina Marešová*
K problematice výuky studijního předmětu Etika
- 185 / *Renáta Myšková*
Role etiky při výchově budoucích manažerů
- 191 / *Petr Novotný*
Hledání teorie učení pro pracoviště
- 198 / *Jiří Potáček*
Pedagog v záplavě informací
- 204 / *Jiří Semrád, Milan Škrabal*
Ke koncepci studia učitelství praktického vyučování a odborného výcviku
- 213 / *Alena Špačková*
Kurz komunikačních dovedností v přípravě pedagogických pracovníků
- 221 / *Petr Trávníček, Petr Junga, Jan Mareček*
Další odborné vzdělávání v oblasti metodiky měření emisí ze stacionárních spalovacích zdrojů
- 228 / *Monika Zimermanová*
Vzdelávanie ako nástroj aktivizácie seniorov

Úvodní slova

Druhý ročník mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2010 (International Conference of Lifelong Education), pořádaný Institutem celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně, navazuje tematicky na úspěšný první ročník mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2009.

Pro organizátory konference a všechny její účastníky je velkou ctí, že zástitu nad konferencí ICOLLE 2010 převzal ministr školství, mládeže a tělovýchovy České republiky Mgr. Josef Dobeš.

Posláním Institutu celoživotního vzdělávání (dále ICV) jako vysokoškolského ústavu Mendelovy univerzity v Brně je zajišťovat vědeckou, výzkumnou a vývojovou činnost orientovanou do oblasti studijních a vzdělávacích programů, poskytovat vysokoškolské vzdělání ve vybraných bakalářských studijních programech, vzdělávání v programech celoživotního vzdělávání formou kontinuálního obnovování znalostí a dovedností a získávání nové kvalifikace jak pro absolventy univerzity, tak pro široký okruh ostatních zájemců, realizovat a zajišťovat systém interního vzdělávání pro akademické a neakademické pracovníky Mendelovy univerzity. Institut současně organizuje Univerzitu třetího věku jako zájmové studium občanů seniorského věku.

V obecných rysech koncepce celoživotního vzdělávání ICV navazuje na nabídku, kterou Mendlova univerzita poskytuje ve svých akreditovaných studijních programech tak, aby bylo možné obdobné nebo překrývající kompetence získat i v programech celoživotního studia. Tato základní nabídka je rozšiřována o speciální znalosti, související zejména se znalostmi jazykovými, s rozvojem schopnosti zpracovávat informace, s moderními informačními technologiemi, se zvyšováním znalostí souvisejících s fungováním současné společnosti a ekonomiky, s podnikáním, s fungováním organizačních struktur v současném podnikání i s vazbami na globální ekonomické prostředí a globalizační trendy. Výukové programy se dotýkají rovněž problematiky zemědělských trendů, ekologie, práva, komunikace apod.

Ve svých aktivitách se Institut celoživotního vzdělávání zaměřuje také na oblast poradenství. Realizuje a rozvíjí činnost celouniverzitního Poradenského centra zaměřeného do dvou hlavních oblastí – odborného poradenství a profesního a psychologického poradenství. Odborné poradenství je orientováno na poradenství v oblasti zemědělství, lesnictví, potravinářství a ekonomiky. Profesní a psychologické poradenství je určeno především pro studenty a čerstvé absolventy Mendelovy univerzity (koučování, kurzy a tréninky měkkých dovedností, profesní a psychologické poradenství).

V současné době je Institut celoživotního vzdělávání řešitelem, spoluřešitelem celkem šestnácti vědecko-výzkumných a dalších projektů. K nejvýznamnějším řadíme interní vědecko-výzkumný projekt s názvem *Analýza vzdělávacích potřeb studentů ICV MZLU v Brně vzhledem k možnostem vzdělávací instituce a požadavkům praxe*, jehož specifickým cílem je zhodnotit kvalitu bakalářských studijních programů i vzdělávacích programů dalšího odborného vzdělávání a poradenské činnosti na ICV Mendelovy univerzity prostřednictvím rozboru vzdělávacích potřeb a požadavků praxe.

V rámci operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost jsou na ICV Mendelovy univerzity řešeny mimo jiné dva významné projekty – *Inovací odborného, pedagogického a manažerského vzdělávání*

ke zvýšení konkurenceschopnosti (číslo projektu: CZ.1.07/2.2.00/07.0158, označ. MIU). Cílem projektu MIU je zvýšit konkurenceschopnost Mendelovy univerzity v Brně prostřednictvím vytvoření uceleného systému vzdělávání akademických pracovníků a ostatních pracovníků univerzity, inovace akreditačních studijních programů Specializace v pedagogice (SP) a inovace systému projektového řízení jako předpokladu pro zapojení do národních i mezinárodních akademických týmů a mezinárodních sítí.

Cílem projektu *Inovativní systém přípravy pracovníků ve výzkumu a vývoji* (číslo projektu: CZ.1.07/2.3.00/09.0041, označ. VpV) je vytvořit ucelenou nabídku vzdělávacích akcí (kurzy, semináře, workshopy, konference) a vytvořit předpoklady pro zavedení systémových opatření za účelem zkvalitnění personálního zabezpečení výzkumu a vývoje a zlepšení odborné přípravy a podmínek výzkumných pracovníků všech zúčastněných pracovišť.

Cílem mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2010 je zhodnotit současné trendy celoživotního vzdělávání a transfer zkušeností. Na konferenci budou diskutována témata z oblastí dalšího odborného vzdělávání, vzdělávání pedagogických pracovníků a vzdělávání seniorů.

Zaměření mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2010 je v souladu s Dlouhodobým záměrem vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2006–2010, s Dlouhodobým záměrem MZLU v Brně pro období 2006–2010 a Konceptí rozvoje vysokoškolského ústavu Institutu celoživotního vzdělávání MZLU v Brně na léta 2008–2013. Konference se snaží též přispět k myšlenkám Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj ČR (2008–2015).

doc. Ing. Pavel Máchal, CSc.
ředitel vysokoškolského ústavu

Mezinárodní vědeckou konferenci ICOLLE 2010 pořádá Institut celoživotního vzdělávání v rámci řešení projektu „Inovaci odborného, pedagogického a manažerského vzdělávání ke zvýšení konkurenceschopnosti“, (číslo projektu: CZ.1.07/2.2.00/07.0158), realizovaného v rámci OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost, řešeného za finanční podpory MŠMT ČR a EU.

Introductory Words

The second International Scientific Conference ICOLLE 2010 (International Conference of Lifelong Education), which is being held by the Lifelong Learning Institute of Mendel University in Brno, topically follows up on the first International Scientific Conference ICOLLE 2009.

For organisers of the conference and all its participants it is a great honour that the conference ICOLLE 2010 is organisational under the auspices of the minister of education, youth and sports of the Czech Republic Josef Dobeš.

The mission of the Institute of Lifelong Learning (ILL) as a university department of Mendel University in Brno is to ensure scientific, research and developmental activities, which are oriented to study and educational programmes, education in programmes of lifelong learning through continuous innovation of knowledge and skills, getting new competence both for Mendel University graduates, and for a wide range of other interested people, and to realise and ensure internal educational system for academic and other staff of Mendel University. The Institute also organises The University of the Third Age as a special-interest study for seniors.

In general features of the conception of lifelong learning, ILL follows up on the offer which Mendel University provides in its accredited study programmes so that similar and overlapping competence can be acquired also in programmes of lifelong learning. This basic offer is extended by special knowledge, connected with language knowledge, development of information processing skills, modern information technologies, with increasing knowledge about the function of contemporary society, economy and business, and with function of organisational structures contemporary business, and connections to economical environment and globalisation trends. The educational programmes covers also the problems of agricultural trends, ecology, law, communication etc.

Activities of the Institute of Lifelong Learning focuses also on consultancy. It realises and develops the function of a university Consultancy centre, oriented to two main fields – specialised consultancy, and vocational and psychological consultancy. The specialised consultancy is targeted to counselling in the areas of agriculture, forestry, food industry and economy. The vocational and psychological counselling is intended especially to students and new graduates of Mendel university (coaching, courses and trainings of soft skills, vocational and psychological consultancies).

At present, the Institute of Lifelong Learning resolves or co-resolves sixteen scientific-research and other projects. As the most important of these we can consider the internal scientific-research project *Analysis of educational needs of ILL MUAF in Brno students regarding to the possibilities of educational institution and practice requirements*. Its specific aim is to evaluate the qualities of bachelor's study programmes and educational programmes of other specialised education and counselling in ILL through the analysis of educational needs and practice requirements.

In the framework of the operation programme Education for competitiveness there are, above all, two important projects solved by ILL. The first one is the project *Through innovation of special, pedagogical and managerial education to increasing the competitiveness* (project number CZ.1.07/2.2.00/07.0158). Its

aim is to increase the competitiveness of Mendelu University in Brno through creation a comprehensive system of education of academic and other university staff, innovation of accredited study programmes Specialisations in Pedagogy and innovation of the managing projects as a prerequisite of engagement in both national and international academic teams and international nets.

The aim of the project *Innovative system of employee preparation in research and development* (project number CZ.1.07/2.3.00/09.0041) is to create the comprehensive offer of educational actions (courses, seminars, workshops, conferences) and making prerequisites for implementing system measures in order to upgrade personal support of research and development and to improve specialised preparation and conditions for researchers of all involved workplaces.

The aim of international scientific conference ICOLLE 2010 is evaluation of contemporary trends of lifelong learning and experience transfer. At the conference the topics in the areas of further specialised education, teachers' education and seniors' education will be discussed.

The focus of international scientific conference ICOLLE 2010 is in conformity with The Longterm intention of educational, scientific, research, developmental, artistic and other creative activities for universities in the period from 2006 to 2010, and with the Developmental conception of the university's Institute of Lifelong Learning MUAF in Brno for the period from 2008 to 2013. It will also try to contribute to ideas of Educational strategy for sustainable development of the Czech Republic (from 2008 to 2015).

Assoc. Prof. Pavel Máchal, Ph. D.
Director of ILL

International scientific conference ICOLLE 2010 is being organised by the Institute of Lifelong Learning in the framework of solving the project 'Innovative system of employee preparation in research and development' (project number CZ.1.07/2.3.00/09.0041), realised in the framework of operational programme Education for competitiveness, solved through financial support Ministry of education, youth and sports of the Czech Republic, and EU.

Celoživotní vzdělávání v proměnných čase

Lifelong Learning through the Ages

PETR VAVŘÍN

Vysoké učení technické v Brně, předseda AU3V ČR

e-mail: vavrin@feec.vutbr.cz

Pokud bychom chtěli přirovnat historii celoživotního vzdělávání k historii lidstva, trvala by prehistorická etapa zhruba do poloviny dvacátého století. Hodně dříve narození si určitě pamatují názor, že lékaři a inženýři to mají v zaměstnání těžké, protože se musí celý život učit. To se významně začalo měnit v důsledku rozvoje vědy a techniky. Nutnost stále doplňovat znalosti a dovednosti se v souvislosti se zrychlením převodu výsledků vědeckých poznatků do praxe stala běžnou metodou prakticky ve všech odvětvích lidské činnosti.

Je zcela přirozené a zákonité, že hlavní těžiště vzdělávacích aktivit tohoto typu je na vysokých školách. Univerzity klasického (středověkého) typu měly dvě úlohy: vychovávat profesní elity (špičkové specialisty) a realizovat vědecký výzkum v daných oborech. Často se též mluví o „věžích ze slonoviny“ – do nichž se tyto instituce uzavíraly a za jejichž zdmi žily svůj – od rušivých vlivů odstíněný a od praxe mnohdy odtržený – život. Tento model byl postupně měněn, zejména kvůli stále větší potřebě co nejrychleji aplikovat nejnovější výsledky výzkumu. Souvisí to zejména se stále větší převahou odborně orientovaných vysokých škol. Jako příklad může sloužit současná situace v České republice, kde z 28 veřejných a státních vysokých škol lze za „klasické“ označit pouze tři: Karlovu univerzitu v Praze, Masarykovu univerzitu v Brně a Univerzitu Palackého v Olomouci. I tyto školy se však hlásí k modernímu poslání vysoké školy, totiž službě společnosti. Tato třetí role může mít různou formu i obsah, od obecné morální a společenské kultivace až po tak specifické činnosti, jako je participace na územním plánu či architektonické podobě sídlišť. Význam nové role vysokého školství pro ekonomickou, morálně etickou i kulturní úroveň národa stále stoupá a na řadě příkladů lze prokázat její klíčový význam pro vývoj celé společnosti.

Celoživotní vzdělávání v bývalém Československu prošlo – ostatně jako prakticky vše – velmi významnými a většinou devalvujícími deformacemi. Nejprve to byly různé rychlokurzy, které měly pro totalitní režim vyrobit protekčně graduované, a tudíž režimu zcela oddané služebníky. Notoricky známé jsou právnické kurzy, které z dělníků vytvářely prokurátory a soudce pro inscenované politické procesy. Ale podobné to bylo i v případě učitelů pro střední i vysoké školy. Paradoxně se však dálkové a večerní studium postupně stalo útočištěm těch, kdo byli pro svůj původ či nesouhlasný postoj k režimu vyloučeni ze studií či nepřijati k řádnému studiu na vysoké škole.

Významnější změnu do tohoto způsobu vzdělávání přineslo rozšíření výpočetní techniky a zejména nasazení mikropočítačů a personálních počítačů v osmdesátých letech. V tomto případě byla nutnost aplikace tak rychlá a rozsáhlá, že normální vzdělávací procesy nestačily a došlo k masovému využití rekvalifikačních a inovačních kurzů. Podobné to bylo i s rozšířením dalších moderních technologií v chemickém a textilním

průmyslu a dalších provozech. Zcela zásadní proměnou musely po roce 1989 projít ekonomické vědy, včetně nově zaváděného marketingu a manažerských postupů.

Po změně politického systému došlo hned v první vlně reforem k likvidaci dálkového studia. Řekněme, že ve většině případů se tak stalo po právu, protože kvalita tohoto studia v drtivé většině naprosto neodpovídala standardním požadavkům, nicméně mnohdy bylo „s vaničkou vylito i dítě“. Brzy však bylo zřejmé, že v oblasti celoživotního vzdělávání se otevírá slibné pole pro hospodářskou činnost, přinášející nezanedbatelné prostředky pro provoz školy i jednotlivce. Když jsem v roce 1999 začal pracovat v organizaci EUCEN (European Universities Continuing Education Network, největší evropské sdružení vysokoškolských institucí, sdružující dnes 223 členských subjektů), viděl jsem největší rozdíl mezi řádným univerzitním studiem mladých lidí a celoživotním vzděláváním dospělých takto: zatímco řádní studenti jsou rodinným stříbrem společnosti, jejíž povinností je se o tento poklad starat, celoživotní vzdělávání dospělých je byznys, na jehož nákladech se v první řadě musí podílet sami studující nebo podniky, které mají na jejich kvalitě zájem. Tomu odpovídá i dnešní postoj Evropské komise, která velmi pečlivě sleduje a koordinuje terciární vzdělávání řádných studentů (viz Sorborská, Boloňská a Lisabonská deklarace), kdežto celoživotní vzdělávání ponechává v pravomoci národních vlád. Tento postoj se začíná v současné době poněkud měnit, dosud však zásadně platí.

Co se poměrů na českých vysokých školách týče, v devadesátých letech se problematikou celoživotního vzdělávání vážně zabývaly asi čtyři vysoké školy, z nichž prakticky žádná nepatřila k tzv. „renomovaným“ univerzitám. Opět se jedná o pochopitelný jev, neboť tento způsob vzdělávání se – až na výjimky – jen velmi pomalu dostával do povědomí odpovědných akademických pracovníků jako nezbytná a vysoce žádoucí složka univerzitní činnosti. To se však začalo rychle měnit poté, co se objevily velmi markantní výsledky ze zahraničí. Bylo to v první řadě Finsko, které mělo v roce 1993–95 vysokou nezaměstnanost, přesahující celostátně 19 %. Dnes je to standardních 6–7 %. Je všeobecně uznáváno, že se tak stalo v relativně velmi krátké době právě díky masovému rozšíření vzdělávání dospělých.

Vzdělávání dospělých zahrnuje celé spektrum různých typů kurzů. Anglická terminologie má pro jejich klasifikaci poměrně jasně specifikované třídění. Do první skupiny patří „formal education“, které je charakteristické tím, že vede k získání některé z akademických hodností (Bc., Mgr., Ph.D.). Dodejme, že v některých zemích lze tyto hodnosti získat i předložením praktických výsledků bez absolvování potřebného počtu kreditově ohodnocených kurzů. Další kategorii tvoří „non-formal education“, do které spadá většina rekvalifikačních, inovačních a rozšiřujících kurzů. Poslední skupina je označována termínem „informal education“ a tvoří ji všechna vzdělávací činnost, kterou nelze zahrnout do předcházejících dvou skupin. V počtu aktivit, metodické propracovanosti a rozmanitosti náplně i popularity vedou (podle průzkumu EUCEN) tři země: Finsko, Velká Británie a Irsko.

Seniorské vzdělávání, Univerzity třetího věku (U3V)

Důvody, které koncem devadesátých let minulého století vedly řadu evropských univerzit k formování speciálních kurzů pro seniory, byly již mnohokrát popsány a nebudeme je zde opakovat. K referátu o tomto speciálním typu celoživotního vzdělávání na této konferenci mne vede přesvědčení, že rozsah aktivit usku-

tečnovaných v současnosti v rámci U3V na českých vysokých školách řadí tuto činnost na první místo v celém spektru celoživotního vzdělávání, a to jak v počtu účastníků, tak v rozmanitosti nabídky. Díky průzkumu, který se uskutečnil členové Asociace univerzit třetího věku v České republice, máme pro tento názor potřebné podklady.

V evropských zemích existují dva dominantní modely seniorského vzdělávání:

- univerzitní model (francouzský – v podstatě zavedený prof. P. Villasem), kde vzdělávací činnost vedou pedagogové regulární (akreditované) univerzity, kurzy mají standardní formu (přednášky, semináře, laboratorní cvičení apod.) a vše se děje v typickém vysokoškolském prostředí;
- společenský model (anglický), ve kterém se vzdělávací činnost uskutečňuje v kolektivu sestaveném samotnými účastníky a má spíše voluntaristický (zájmový) charakter.

Tyto základní modely mají celou řadu variant, podle zvyků země a společnosti, ve které se tato činnost realizuje. V České republice vznikla v roce 1995 Asociace univerzit třetího věku (AU3V), sdružující zájemce o tuto činnost. Tato skutečnost měla bezesporu klíčový význam ve vývoji U3V na našich vysokých školách. Druhým zásadním krokem bylo poskytnutí finančních prostředků v rámci Rozvojových projektů MŠMT, díky kterému získaly U3V na 20 českých vysokých školách pro svůj rozvoj a činnost finanční podporu přesahující 30 milionů Kč ročně. Podle informací, které máme díky členství ve dvou evropských organizacích (AIUTA, EFOS) i z řešení projektů Grundtwig EU, má seniorské univerzitní vzdělávání v ČR co do rozsahu, úrovni organizace, propojení na akreditované studijní programy a kvalitě výuky vedoucí postavení ve srovnání se všemi státy EU.

Na podporu výše uvedených tvrzení uvedeme několik konkrétních údajů:

- speciální kurzy pro seniory (U3V) jsou realizovány na 20 z celkového počtu 26 veřejných vysokých škol;
- forma i náplň kurzů je v pravomoci akademického vedení realizujících škol; obsahem kurzy většinou odpovídají zaměření školy (fakulty), což přispívá ke kvalitě výuky; forma kurzů je koordinována a splňuje požadavky na kvalitu vysokoškolské výuky;
- název U3V může používat instituce prokazatelně odborně spojená s vysokou školou, která má akreditovaný alespoň jeden studijní program na magisterské úrovni (toto pravidlo není legislativně ošetřeno, je však uznáno jak odbornou veřejností, tak oficiálními institucemi).

Jak už bylo řečeno, finanční podpora byla z MŠMT poskytována zejména cestou rozvojových projektů. Dominantní roli zde sehrál centralizovaný rozvojový projekt, který od roku 2004 připravuje každoročně AU3V ve výši 15 milionů Kč. Pro rozdělení této částky sloužila v uplynulých letech různá kritéria (včetně letošního roku je to už sedm projektů). Nejprve byla pozornost věnována budování infrastruktury, jmenovitě laboratoří pro masově žádanou výuku práce s PC a internetem. Stále stoupající počty zájemců i rozšíření nabídky kurzů si vynutily lepší vybavení sekretariátů a organizačních center na spolupracujících školách. Postupně se objevovala řada problémů, které bylo třeba řešit.

Zcela zásadní změna by měla nastat od roku 2012. Dosavadní způsob podpory cestou rozvojových projektů bude změněn na formu dotace v kategorii zvláštních forem výuky (ukazatel F v připravovaném rozpočtovém systému MŠMT). Tato změna ovšem vyžaduje zavedení metriky pro stanovení výše dotace pro danou školu. Vedení AU3V se již několik let zabývá otázkou hodnocení výkonu U3V školy, a to jak co do kvality, tak i kvantity. Formulovali jsme a prakticky i modelově ověřili několik algoritmů, přičemž jsme měli na zřeteli míru objektivitu a současně nutnou věrohodnost i jednoduchost výpočtu. Výsledkem tohoto snažení je návrh algoritmu založeného na „studento-hodinách“ asistované (prezenční) výuky, který jsme pracovníkům MŠMT předložili. V současné době je ve stadiu konzultací. V roce 2011 by mělo proběhnout jeho modelové ověření. V souvislosti s přípravou posledního (?) rozvojového projektu pro rok 2011 jsme uskutečnili průzkum, jehož výsledky poskytly i data důležitá pro tento referát.

V následující tabulce jsou údaje z 20 vysokých škol, které v ČR provozují U3V. Jsou to:

- počet kurzů seniorského vzdělávání uskutečněných v akademickém roce 2009/10 jak v zimním, tak v letním semestru; jako kurz je chápán soubor vzdělávacích aktivit s určitou kompaktní tematikou a celkovým objemem nejméně 12 hodin aktivní výuky za semestr;
- počty seniorských posluchačů, kteří se daného kurzu účastnili.

V tabulce 1 jsou školy seřazeny podle výkonu v akademickém roce 2009/10. Ve druhém a třetím sloupci jsou počty studentů ve všech kurzech, které daná škola pořádala. V dalším sloupci je průměr, který představuje roční kapacitu. V posledním sloupci je částka, kterou škola přispěla na rozvoj U3V z vlastní kvóty decentralizovaných rozvojových projektů.

Domnívám se, že tato čísla přesvědčivě dokazují, že seniorské vzdělávání (U3V) na většině škol představuje nezanedbatelnou část celoživotního vzdělávání.

Tabulka 1: Statistika U3V v ČR v roce 2009/2010 2009/2010

Univerzita	Výk. 9/10	Posl. ZS	Posl. LS	Prům. rok	Dec. RP 2010
U Pardubice	8556	210	306	258	0
VFU Brno	9940	318	343	331	0
UHK	10599	259	116	188	350
VŠP Jihlava	13128	264	263	264	0
VŠCHT	15450	318	310	314	800
UTB Zlín	18118	565	552	559	0
VŠB-TU	20738	467	565	516	904
ČVUT	23709	459	431	445	1579
TU Liberec	27796	517	434	476	276
ČZU Praha	28864	600	641	621	1480
VUT Brno	31071	828	845	837	800
UJEP Ústí n/L	31649	876	839	858	600
UP Olomouc	37270	1075	1150	1113	552
VŠE Praha	37736	943	1030	987	1715
JU ČB	45226	652	620	636	200
MZLU Brno	47508	1035	1107	1071	823
SU Opava	48377	1168	1046	1107	1200
ZČU Plzeň	52780	1606	1628	1617	400
MU Brno	61063	1680	1856	1768	1856
UK Praha	102518	5495	5320	5408	2155
Celkem	672096	19335	19402	19369	15690

Role ředitele základní školy v procesu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Headmaster's Role in the Process of Further Education of Teaching Staff in Elementary School

JAN BILÍK

*Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita v Brně, A. Nováka 1, 602 00 Brno,
Česká republika*

e-mail: jan.bilik@msmt.cz, 15418@mail.muni.cz

Abstrakt

Výzkumný projekt je zaměřen na ředitele českých základních škol a jejich roli v procesu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, na jejich vyrovnávání se se zodpovědností za vzdělávání pedagogických sborů. Jedná se o jeden z řady výzkumných projektů, které se této problematice věnují. Jeho cílem je konfrontace teoretických poznatků, výzkumu a praktické realizace dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků z pohledu ředitelů základních škol. Výsledky výzkumu mohou sloužit jako podklady pro další směřování tvorby celostátní koncepce dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, a to ve vazbě na projekty v této oblasti již uskutečněné, probíhající či připravované.

Klíčová slova

pedagogický pracovník; ředitel školy; další vzdělávání pedagogických pracovníků; další vzdělávání učitelů; profesní standard učitele; kariérní systém pedagogických pracovníků

Abstract

The research project targets headmasters of Czech elementary schools; their role and responsibility in the process of further education of teaching staff. It is one of the series of research projects which focus on these issues. The ambition is to review the theory, the research and practical implementation of further education of teaching staff from headmasters' perspective. Results of the research may serve as a base for the formation of a national conception of further education of teaching staff in line with the latest, current and coming projects in this area.

Key words

teaching staff; headmaster; further education of teaching staff; in-service teacher training; standard of teacher's profession; path system of teaching staff

Úvod

V roce 2006 zadalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) své přímo řízené organizaci Národnímu institutu pro další vzdělávání (NIDV) úkol začít pracovat na úpravě celostátní koncepce dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). Už z prvních analýz se zdálo, že při úpravách systému DVPP je nutno mít na paměti jeho úzkou provázanost s profesní dráhou pedagogických pracovníků. V prvních návrzích koncepce byl zapracován i návrh kariérního systému učitelů. Později však bylo od těchto snah upuštěno a koncepce se zaměřila pouze na koncepci DVPP. Výsledkem roční práce týmu odborníků byl materiál s názvem „Návrh řešení problematiky systému DVPP“. Na platformě tohoto materiálu vznikl v roce 2009 pod vedením K. Tomka koncepční materiál s názvem „Vize systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků do roku 2015“.

Provázanost systému DVPP s profesní dráhou učitele zmiňují i další autoři, kteří se problematice dalšího vzdělávání učitelů věnují (např. Lazarová a kol., 2006; Kohnová, 2004; Průcha, 2002).

Nelze opominout ani další klíčový prvek, který je spjat s DVPP, a to snahu o přípravu standardu učitele. Zde můžeme zmínit projekt MŠMT pod názvem „Tvorba standardu profesní způsobilosti a výkonu profesní činnosti učitele“, jehož odborným gestorem byl K. Rýdl.

Dalším projektem, který si dal za cíl pojmenovat, co je kvalita učitele a jak by měl učitel v podmínkách kurikulární reformy vypadat, je sedmiletý výzkumný projekt Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy nazvaný Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání, který je plánován na období 2007–2013 (hlavní řešitel: Spilková).

Pravděpodobně nejpropracovanější projekt MŠMT v této oblasti vznikl v letech 1997–1998, byl návrh projektu Program Učitel, v jehož části nazvané Odborný růst pedagogických pracovníků byla nastíněna možnost vývoje učitelovy profesní dráhy. Cílem projektu bylo motivovat pedagogické pracovníky k dalšímu vzdělávání, vytvářet personální zázemí pro potřeby dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a řídicích pracovníků na různých úrovních školské soustavy. Materiál obsahoval i ilustrační příklady, které názorně ukazovaly možnou podobu jednotlivých dokumentů a požadavků na získání jednotlivých stupňů kvalifikace učitele (MŠMT, 1998).

Ve své době šlo o promyšlený a kompaktní materiál, který byl v rámci rozsáhlého připomínkového řízení podroben kritice jak laické, tak zejména odborné pedagogické veřejnosti. Vzhledem k tomu, že navržený systém požadoval nemalé finanční prostředky, jeho realizace ztroskotala. Přestože se záměr dosáhnout pro resort školství samostatného odměňování doposud nepodařilo realizovat, byly stanoveny principy kariérního systému a posun v kariéře již není závislý jen na délce pedagogické praxe. Postup v rámci kariérního systému (zejména v jeho vyšších stupních) je budován na principu povinné certifikace (osvědčení o způsobilosti), získané ve vzdělávacích institucích ve vzdělávacích programech, které jsou akreditovány Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT, 2009).

Ústav pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně připravuje v rámci své vědecko-odborné činnosti výzkumný projekt s názvem „Role ředitele základní školy v procesu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků“.

Cíl

Hlavním cílem projektu je poznat a popsat roli ředitele české základní školy v procesu DVPP; zjistit míru jejich identifikace s touto rolí; poznat a popsat rozpor mezi teoretickými požadavky kladenými na ředitele v dané oblasti a reálnými možnostmi škol; získat a vyhodnotit náměty ředitelů škol na změnu jejich role v procesu DVPP; konfrontovat závěry výzkumu s již publikovanými teoretickými poznatky a výzkumnými závěry zaměřenými na danou oblast.

Vedlejším výzkumným cílem je popis příkladů praktické realizace DVPP v českých základních školách; analýza dokumentů vybraných zemí Evropské unie¹ zaměřených na zvolenou výzkumnou oblast; formulace jednoho z možných východisek pro stanovení dalšího postupu při dotváření koncepce DVPP v České republice.

Pokusme se tedy přijmout tezi, že existuje provázaný systém konceptů vzdělávání pedagogických pracovníků, dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, profesního standardu učitele (pedagogických pracovníků) a kariérního systému pedagogických pracovníků.

Přiblížíme si alespoň rámcově některé ze základních částí uvedeného systému.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků

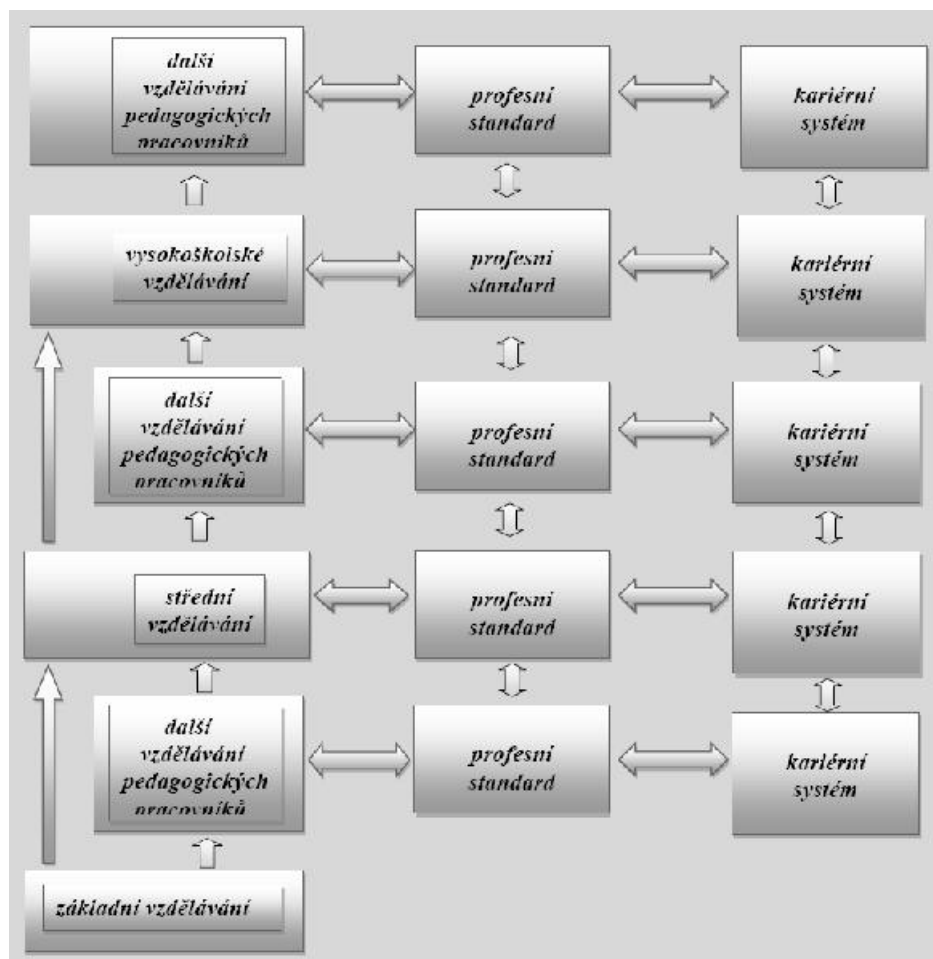
Podle Kohnové má další vzdělávání učitelů (DVU) již více než dvoustoletou tradici. Odkázat však lze i na dřívější dobu, kdy například již v době předbělohorské pražská univerzita pedagogicky řídila v Praze okolo sedmnácti „partikulárních“ škol a rektor univerzity byl nejvyšším správcem celého školského systému, který v Čechách a na Moravě podléhal univerzitě. K důležitým milníkům tvorby DVU náležel rok 1842, kdy byl v Praze, především zásluhou K. S. Amerlinga, zřízen učitelský ústav s názvem „Budeč“. Jedním z jeho hlavních úkolů bylo vzdělávat učitele v praxi prostřednictvím učitelských konferencí. Přelomovým rokem byl z hlediska DVU rok 1869, kdy byl vydán říšský zákon², který obsahoval povinnost zřizování okresních učitelských knihoven a konání každoročních okresních učitelských konferencí, kde se učitelé měli „*raditi a rokovati o věcech školství se týkající*.“ V době první Československé republiky významně pečovaly o DVU dvě vrcholové (centrální) organizace s názvy „Československá obec učitelská“ a „Svaz učitelstva československého“. V období po druhé světové válce a v období 70. až 80. let 20. století se postupně DVU legislativně ukotvovalo ve vzdělávacím systému. V roce 1945 byl založen³ „Výzkumný ústav pedagogický J. A. Komenského“ v Praze, s pobočkou v Brně, a v roce 1955 vznikly krajské ústavy pro DVU (pozdější krajské pedagogické ústavy) a okresní pedagogická střediska. V roce 1977 byl vytvořen jednotný systém

¹ Například v roce 2009 byl na Slovensku přijat zákon č. 317/2009 Z.Z., o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov, díky kterému dochází na Slovensku v oblasti DVPP k významným změnám, mimo jiné k provázanosti DVPP s kariérním systémem pedagogických pracovníků. Podle pracovníků MŠMT, odboru organizačně správních činností a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků by se nově přijatý legislativní předpis Slovenské republiky mohl v mnohém stát inspirací při tvorbě, popř. novelizaci legislativních předpisů ČR v oblasti péče o pedagogické pracovníky.

² Říšský zákon č. 62: Zákoník říšský pro království a země v radě říšské zastoupené ze dne 14. 5. 1869.

³ Dekretem prezidenta republiky ze dne 27. října 1945.

Obrázek 1: Vzdělávání pedagogických pracovníků



Zdroj: autor

DVU⁴ a v roce 1978 byla zákonem⁵ zakotvena do vzdělávacího systému zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. V dalších letech byla organizace a činnost těchto zařízení postupně legislativně upravována⁶ (Kohnová, 2004).

V roce 2003 definuje Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, a Mareš) další vzdělávání učitelů (angl. in-service teacher training) jako vzdělávání navazující na přípravné vzdělávání učitelů, jako právo i povinnost učitelů v činné službě. Podle výkladu těchto autorů plní další vzdělávání učitelů dvě hlavní funkce – standardizační a rozvojovou. První (standardizační) funkce slouží k zajištění a udržení kvality a úrovně stávajícího vzdělávacího systému a druhá (rozvojová) funkce podporuje jeho rozvoj a inovace.

Podle zmíněných autorů není DVU legislativně upraveno⁷, avšak postupně se vytváří jeho systém a institucionální struktura.

V materiálu MŠMT s názvem „Vize systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků do roku 2015“ (Tomek a kol., 2009) je DVPP popisováno jako systematický, nepřetržitý a koordinovaný proces, který navazuje na pregraduální vzdělávání a trvá po celou dobu profesní dráhy učitele, je zaměřeno na rozvoj vzdělávání, na školy a školského zařízení jako vzdělávací instituce, rozvíjí profesní kompetence pedagogů a umožňuje jejich trvalý osobnostní rozvoj. Autoři tohoto materiálu uvádějí, že se jedná o nejefektivnější formu vyrovnávání obsahu i metod vzdělávání a výchovy ve školství s rychlým vývojem a proměnami společnosti a o jeden ze základních předpokladů transformace školství.

V obou definicích je zmíněna návaznost DVPP na přípravné vzdělávání učitelů. Musíme však připustit, že podle § 2 odst. 2 písm. f) zákona o pedagogických pracovnících je pedagogickým pracovníkem také asistent pedagoga, kterému k získání kvalifikace k výkonu povolání, kromě jiného, postačuje základní vzdělání a absolutorium programu DVPP zaměřeného na jeho přípravu (§ 20 písm. e)). Tato skutečnost je zohledněna i ve schématu uvedeném na obrázku 1.

Další části, které bychom měli alespoň rámcově definovat, jsou profesní standard učitele a kariérní systém pedagogických pracovníků.

Profesní standard učitele

Využijeme další materiál MŠMT s názvem „Tvorba standardu profesní způsobilosti a výkonu profesní činnosti učitele (Rýdl a kol., 2009). Zde je profesní standard kvality učitele chápán jako rámec žádoucích

⁴ Vyhláška č. 80/1977 Sb., o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů škol poskytujících základní, střední a vyšší vzdělání a ostatních pedagogických a výchovných pracovníků.

⁵ Zákon č. 76/1978 Sb., o školských zařízeních.

⁶ Např. vyhláška č. 61/1985 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků.

⁷ Poznámka autora: V roce 2004 byl vydán zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (zákon o pedagogických pracovnících), ve znění pozdějších předpisů; v roce 2005 byla vydána vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění vyhlášky č. 412/2006 Sb. V těchto legislativních normách je problematika dalšího vzdělávání učitelů zakotvena.

kompetencí a činností učitele, kterých lze dosáhnout za podmínky, že bude vytvořena systémová podpora učitelů ve zvyšování kvality jejich práce.“

V pojetí autorů tohoto materiálu vyjadřuje profesní standard učitele průnik mezi „objektivními“ požadavky na plnění úkolu na určité úrovni a mezi realitou danou aktuálním stupněm profesního vývoje. Autoři uvádějí, že: *„Pro funkčnost standardu je velmi důležité, aby byl široce sdílen různými aktéry vzdělávání, aby byl vnitřně přijat samotnými učiteli, aby byl v souladu s tím, jak oni sami chápou podstatu své práce a jak vidí sami sebe jako profesionály, jak vnímají svou profesní identitu. Standardy jako normy kvality profese, explicitně definované indikátory kvality výkonu profese, by měly být vytvářeny v profesním „diskursu a široce sdíleny v profesní komunitě. Pouze profesní standard, který je sdílený a zvnitřněný, může být pro učitele motivací a motorem ke zkvalitňování vlastní činnosti.“*

Pro naše potřeby můžeme tuto široce pojatou definici zobecnit a hovořit o profesním standardu pedagogického pracovníka.

Kariérní systém pedagogických pracovníků

V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová a Mareš, 2003) je užit pojem kariérní růst učitele, jako *„gradace profesní dráhy učitele spojená s postupným přebíráním pozic ve škole (např. třídní učitel, uvádějící učitel, předseda předmětové komise) a řídicích funkcí (zástupce ředitele, ředitel, inspektor apod.)“*. Tentýž zdroj také upozorňuje na spojení kariérního růstu s platovým postupem a zdůrazňuje, že v ČR dosud nebyl systém kariérního růstu oficiálně přijat.⁸

Materiál a metody

Pokud budou všechny popsane části systému navzájem provázány, lze hovořit o koncepci vzdělávání pedagogických pracovníků (obrázek 1). V tomto složitém systému se jako pomyslné dějové „prvky“ pohybují aktéři, pedagogičtí a odborní pracovníci, ve svých jednotlivých rolích.

Tento systém by bylo jistě možno zkoumat z mnoha aspektů a úhlů pohledu. My se však soustředíme pouze na jeden prvek systému – na ředitele základních škol a jejich roli v tomto systému.

Nejdříve opět alespoň rámcová definice pojmu ředitel školy a nástin role ředitele a vedení školy v otázce řízení dalšího vzdělávání pracovníků školy.

Ředitel školy

Podle pedagogického slovníku (Průcha, Walterová a Mareš, 2003) je ředitelem školy zákonem pověřený pracovník zodpovědný za výkon některých funkcí státní správy ve školství, s rozsáhlými kompetencemi ve vztahu ke škole, veřejnosti, obci aj. Odpovídá zejména za plnění učebních plánů a učebních osnov, za

⁸ Poznámka autora: Zákon o pedagogických pracovnících upravuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků a jejich kariérní systém. Doplnujícím předpisem k zákonu o pedagogických pracovnících je vyhláška č. 317/2005 Sb., která mimo jiné vymezuje podmínky zařazení pedagogických pracovníků do kariérních stupňů.

odbornou, výchovnou a vzdělávací práci, efektivní využívání finančních prostředků, jmenuje své zástupce atd.

Pro naše potřeby rozšířme uvedenou definici o další povinnost ředitele školy, kdy podle § 164 odst. 1 písm. e) školského zákona vytváří podmínky pro DVPP a kdy podle § 24 odst. 3 zákona o pedagogických pracovnících organizuje DVPP podle plánu dalšího vzdělávání, s ohledem na studijní zájmy pedagogických pracovníků, potřeby a rozpočet školy.

Role vedení školy

Lazarová a kol. (2006) odkazuje na několik zahraničních autorů, kteří se na definování role vedení školy v oblasti podpory profesionálního rozvoje učitelů a organizování dalšího vzdělávání učitelů zaměřují. Jedním z nich je např. Drago-Severson (2004), který zdůrazňuje, že ředitelé nemohou dostatečně účinně podporovat učení dospělých ve školách, pokud nejsou schopni sami měnit své profesní chování a věnovat dostatek prostoru reflexi vlastních potřeb, a nastiňuje čtyři základní pilíře tzv. vedení zaměřeného na učení dospělých:

- týmování (tj. podpora spolupráce, tvorba a řízení práce v týmu, tzv. teambuilding);
- delegování (tj. delegování pravomocí, zplnomocňování učitelů, pověřování učitelů vedením a pravomocemi, vedení učitelů k přebírání odpovědnosti apod.);
- akční výzkum (podpora experimentování, inovování, reflexe praxe, dokumentace zkušeností, projekto-
vá práce, řízení změn apod.);
- mentoring (podpora mentorských programů, předávání zkušeností, supervize apod.).

Podle Lazarové a kol. (2006) patří mezi přední odborníky v této oblasti také Bredeson a Johansson (2000), kteří na základě rozhovorů s řediteli škol identifikovali konkrétní oblasti významného vlivu ředitelů na profesní rozvoj učitelů. Podle těchto autorů je ředitel školy mimo jiné modelem učícího se lídra, který se účastní akcí dalšího vzdělávání společně s učiteli, plánuje vlastní profesní rozvoj, orientuje se v problematice rozvoje lidí a vzdělávání dospělých. Podporuje učitele v plánování a realizaci aktivit profesního rozvoje v souladu s jejich potřebami. Hodnotí efektivitu dalšího vzdělávání, poskytuje učitelům pravidelné supervize, zpětnou vazbu a hodnotí jejich práci.

Autorka zde uvádí, že stanovit hlavní oblasti práce a úkoly ředitele školy v oblasti podpory profesního rozvoje, nemusí být příliš složité. Upozorňuje však na aspekty, které není možné detailně popsat, vymezit, ani k nim dát přesný návod. A to je podoba profesního chování a jednání, míra direktivity a přebírání odpovědnosti.

V této souvislosti autorka zmiňuje (s. 191) další dvojici odborníků, DuFoura a Berkeye (1995, podle Lazarové a kol., 2006), kteří vidí roli ředitelů především v podpoře, plánování a stimulaci učení učitelů, varují před tím, aby se ředitel školy stal hlídačem, kontrolorem a jedinou řídicí silou profesního rozvoje učitelů.

Lazarová a kol. (2006) uvádí i vlastní závěry podložené výzkumem. Jednalo se o tříletý projekt (2003 až 2005) s názvem „Psychologické aspekty dalšího vzdělávání učitelů“ podporovaný Grantovou agenturou

České republiky (grant č. 406/03/0700, spoluředitelka A. Prokopová) zaměřený na studium okolností a podmínek, které významně ovlivňují úspěšnost a efektivitu dalšího vzdělávání učitelů. Zajímavým postřehem (Lazarová a kol., 2006) je pohled na profesní dilemata jako nezbytnou součást práce ředitele školy. Vyčerpávající může být především neustálá oscilace a vyvažování postojů, kterým se nelze v rámci řízení rozvoje pracovníků vyhnout:

- viditelně řídit × zůstat v pozadí;
- nařizovat × dbát na dobrovolnost a spontaneitu;
- kontrolovat a hodnotit × podporovat sebehodnocení;
- důvěřovat × nedůvěřovat;
- delegovat × přebírat odpovědnost;
- opakovaně nabízet × rezignovat;
- odměňovat iniciativu × považovat ji za samozřejmost;
- respektovat vyčízenost a osobní problémy učitelů × vyžadovat aktivitu bez ohledů.

I některé další výzkumné závěry (Lazarová a kol., 2006) jsou velmi zajímavé. Nejdříve byla provedena identifikace řady jevů, o kterých lidé z vedení škol v souvislosti s řízením dalšího vzdělávání učitelů hovořili a které byly explicitně zdůrazněny v relevantních školních dokumentech. Tyto jevy byly rozděleny do několika kategorií. Zde je ukázka výčtu některých z nich:

- vyhledávání a distribuce nabídek DVU;
- spolupráce s vnějšími subjekty DVU;
- plánování DVU;
- motivování učitelů k dalšímu vzdělávání;
- uvolňování učitelů;
- kontrolování DVU.

Podle Lazarové a kol. (2006) je uvedený výčet neúplný, avšak naznačuje šíři úkolů, výzev a odpovědností vedoucích pracovníků škol v oblasti řízení DVU. Samotný výzkum následně sledoval angažovanost ředitelů škol (ve vybraných školách) při naplňování výše zmíněných rolí a úkolů.

Základní výzkumné okruhy

- role ředitele základní školy v procesu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků;
- problematika organizace DVPP základních škol;
- problematika priorit ředitele základní školy v oblasti DVPP;
- problematika studia ke splnění kvalifikačních předpokladů a dalších kvalifikačních předpokladů, studia k prohlubování odborné kvalifikace z pohledu ředitele základní školy;

- problematika vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti informačních a komunikačních technologií, cizích jazyků, předmětových didaktik z pohledu ředitele základní školy;
- analýza dokumentů vybraných zemí Evropské unie zaměřených na zvolenou výzkumnou oblast.

Připravovaný výzkumný projekt „Role ředitele základní školy v procesu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků“, jehož realizace je plánována na období 2010–2012, bude tematicky doplňovat výše zmíněný realizovaný projekt „Psychologické aspekty dalšího vzdělávání učitelů“ a také projekt s názvem „Ředitelé českých škol a jejich životní a profesní dráha“ podporovaný Grantovou agenturou České republiky (grant č. 406/07/0845, řešitelé: Milan Pol, Petr Novotný, Lenka Hloušková, Martin Sedláček), který proběhl v letech 2007–2009, se zaměřením na ředitele českých škol, skupinu pedagogických pracovníků, o níž existují dílčí poznatky, ale systematictěji zatím zkoumána v českém prostředí nebyla. V projektu šlo o zjištění, jak se existující koncepty a teoretické poznatky o řízení škol a vedení promítají do očekávání na roli ředitele školy. (Pol a kol., 2010) Závěry z tohoto projektu nebyly prozatím uceleně publikovány.

Design výzkumného projektu

Hlavními výzkumnými metodami tohoto projektu jsou analyticko-srovnávací metoda, dotazníkové šetření, analýza školní dokumentace a hloubkový rozhovor.

V první fázi projektu bude provedeno dotazníkové šetření, v němž bude osloven co největší počet ředitelů základních škol. Pro tyto potřeby bude vytvořen konkrétní dotazník.

V rámci pilotáže a předvýzkumu bude dotazník otestován na malém vybraném vzorku respondentů tak, aby bylo možno ověřit jeho vhodnost pro stanovenou cílovou skupinu a současně ověřit využitelnost vytvořeného výzkumného nástroje vzhledem k tématu výzkumného projektu.

Logistika dotazníkového šetření – průvodní dopis k dotazníkovému šetření bude s využitím databáze MŠMT rozeslán na kontaktní e-mailové adresy všech základních škol v ČR (cca 4200 škol). Průvodní dopis bude obsahovat odkaz na interaktivní dotazník, který bude uveřejněn po dobu čtyř měsíců na webových stránkách dané vzdělávací instituce.

V rámci druhé fáze projektu budou provedeny případové studie na 2–3 vybraných základních školách. Součástí případové studie bude provedení analýzy školní dokumentace a hloubkových rozhovorů s řediteli a pedagogickými pracovníky vybraných základních škol. Zjištěná data z provedených případových studií budou komparována s výsledky dotazníkového šetření, což umožní zvýšit míru validity provedeného výzkumu.

Výsledky a diskuse

Podle P. Urbánka, předsedy České asociace pedagogického výzkumu (ČAPV), se jedná o: „... *velmi užitečné, odborné a snad i výzkumně uchopitelné téma.*...“ (cit. e-mailové komunikace s autorem, r. 2009).

Z doposud provedených vstupních studií se zdá, že v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se objevují pro pedagogický výzkum velmi zajímavá „bílá místa“, která stojí za zmapování. Výzkumný

projekt „Role ředitele základní školy v procesu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků“ by k tomuto mohl svým dílem přispět.⁹

V systému DVPP jsou ředitelé škol jedním ze základních pilířů a – jak naznačují vstupní studie – existují sice o této heterogenní skupině dílčí poznatky, ale systematicky zatím zkoumána v českém prostředí nebyla.

Základní design projektu byl nastaven, je však možné, že se v průběhu výzkumu ukáže, že je vhodné provést vhodné doplňující studie či zařadit doplňující výzkumné metody.

Závěr

Ústav pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně připravuje v rámci své vědecko-odborné činnosti výzkumný projekt s názvem „Role ředitele základní školy v procesu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků“. Jeho cílem je konfrontace teoretických poznatků, výzkumu a praktické realizace dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků z pohledu ředitelů základních škol.

Literatura

- BREDESON, P. V., JOHANSSON, O. The school principal's role in teacher professional development. *Journal of in-service education*, 2000, roč. 26, č. 2, s. 385–401
- DRAGO-SEVERSON, E. *Helping teachers learn*. Thousand Oaks, (California) : Corwin Press, 2004
- DUFOUR, R., BERKEY, T. The principal as staff developer. *Journal of staff development*, 1995, roč. 16, č. 4, s. 2–6
- KOHNŮVÁ, J. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha : Univerzita Karlova. 2004, 181 s., ISBN 80-7290-148-6
- LAZAROVÁ, B. a kol. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno : Paido, 2006, ISBN 80-7315-114-6, s. 189–194
- MŠMT: Odborný růst pedagogického pracovníka. Část projektu Program Učitel. Materiál MŠMT. Praha, 1998
- MŠMT: Zásady ministerstva školství ČSR ze dne 9. října 1987 o organizaci a činnosti zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a pro tvorbu sítě těchto zařízení. Věstník MŠ a MK ČSR roč. XLIII. Praha, 1987
- MŠMT: Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989. Materiál MŠMT. Praha, 2009
- MŠMT: Výklad ministerstva školství ČSR k vyhlášce Vyhláška č. 61/1985 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. Věstník MŠ a MK ČSR roč. XLIII. Praha, 1987
- NIDV: Návrh řešení problematiky systému DVPP. Materiál NIDV. Praha, 2007
- POL, M., NOVOTNÝ, P., HLOUŠKOVÁ, L., SEDLÁČEK, M. Ředitelé českých škol a jejich životní a profesní dráha. Výzkumný projekt v období let 2007–2009 podporovaný Grantovou agenturou České republiky (grant č. 406/07/0845) [on-line]. [cit. 26. 4. 2010] <http://www.phil.muni.cz/wupv>
- PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha : Portál, 2002, ISBN 80-7178-621-7
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2003, ISBN 80-7178-772-8
- RÝDL, K. a kol. *Tvorba standardu profesní způsobilosti a výkonu profesní činnosti učitele*. Materiál MŠMT. Praha, 2009
- TOMEK, K. a kol. *Vize systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků do roku 2015* Materiál MŠMT. Praha, 2009.

⁹ Poznámka autora: Projektový záměr byl konzultován s pracovníky oddělení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků MŠMT a podle jejich vyjádření nebyl posud v této oblasti obdobný výzkum prováděn.

Súčasn^é celoživotné vzdelávanie učiteľov v SR

Contemporary Lifelong Teacher's Education in the Slovak Republic

ELEONÓRA ČERNÁKOVÁ

KPP, FEM, SPU v Nitre, tr. A. Hlinku 2, 949 01 Nitra, Slovenská republika
e-mail: eleonora.cernakova@fem.uniag.sk

Abstrakt

V súčasnosti je potrebné udržiavať tempo vzdelania s tempom nárastu zmien a poznatkov. Je potrebné podieľať sa na tvorbe a fungovaní systému celoživotného vzdelávania. Podľa koncepcie vzdelávania je potrebné zamerať sa hlavne na odborné vzdelávanie, prehlbovanie a zvyšovanie kvalifikácie, rekvalifikácie, doškoľovanie. V príspevku uvádzame možnosti kontinuálneho vzdelávania učiteľov v SR v súčasnosti, jeho legislatívne vysvetlenia.

Kľúčové slová celoživotné vzdelávanie; kontinuálne vzdelávanie učiteľov

Abstract

Currently it is necessary to keep the pace of educational changes and increase our knowledge. We should involve in development and operation of the lifelong learning system. The conception of education is to focus mainly on training, refreshing and upgrading skills, retraining and reskilling. The paper presents opportunities for continual teachers' education in Slovakia, and its legislative explanation.

Key words lifelong learning; continuing education of teachers

Úvod

Ak sa chce človek produktívne vyrovnáť s prudkými zmenami vo vede, technike, ekonomike, charaktere práce, musí sa učiť po celý život. Preto je potrebné vytvoriť efektívny systém celoživotného vzdelávania. Celoživotné vzdelávanie sa v súčasnosti stáva významným prostriedkom umožňujúcim absolventom štúdií, vzdelávacích aktivít a rôznych foriem tohto vzdelávania získavať požadovanú kvalifikáciu, resp. si kvalifikáciu zvyšovať a dosiahnuť výhodnejšie pozície na trhu práce. Príprava na povolanie sa stáva súčasťou celoživotného vzdelávania. Prehlbovanie kvalifikácie, rekvalifikácie, osvojovanie si nových poznatkov, zručností, spôsobilostí sa čím ďalej tým viac stáva súčasťou profesijného života (Obdržálek a Horváthová, 2004, s. 67).

Cieľ

Už niekoľko rokov sa v Európe kladie dôraz na rozvoj celoživotného vzdelávania s cieľom zabezpečiť vysokú úroveň zamestnanosti. Jedným zo strategických cieľov EÚ v oblasti vzdelávania do roku 2010 je zabezpečiť, aby sa na celoživotnom vzdelávaní každého členského štátu EÚ zúčastnilo najmenej 10 % jeho 25–64-ročných obyvateľov.

Na základe doterajších skúseností s ďalším vzdelávaním v SR na univerzitách a v podnikoch, by sa cieľmi vzdelávania dospelých mali stať rozvoj vzdelanosti, rozvoj a dotváranie osobnosti človeka, vzdelávanie zacielené na plnenie sociálnej a ekonomickej funkcie a výkon sociálnych rolí človeka, vytváranie efektívnych podmienok na výkon týchto rolí, vrátane ich permanentnej obnovy cestou reedukácie, resocializácie a rekvalifikácie a adaptovanie celého systému na meniace sa sociálne i ekonomické prostredie

Výsledky a diskusia

Súčasný stav v SR

V posledných desaťročiach sa vo vzdelávacej politike aj u nás presadzuje tendencia, že ľudia sa musia vzdelávať v priebehu celého života. Nejedná sa o predlžovanie školskej dochádzky ani o rozširovanie súčasného, ale o nový pohľad na rolu vzdelávania. Vzdelávanie má byť prístupné pre všetkých občanov, v akomkoľvek veku a to v súlade s ich potrebami a záujmami. K realizácii celoživotného vzdelávania prispieva prístupnosť sekundárneho a terciárneho vzdelávania a rozvoj rôznych foriem ďalšieho vzdelávania a vzdelávania dospelých (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 28). Účelom ďalšieho vzdelávania je umožniť každému občanovi SR doplniť, rozšíriť a prehĺbiť si získané vzdelanie a zdokonaľiť odbornú, prípadne pedagogickú spôsobilosť v súlade s najnovšími progresívnymi vedeckými poznatkami, spoločenskými potrebami a požiadavkami praxe.

Podľa súčasnej koncepcie vzdelávania v SR má celoživotné vzdelávanie zahŕňať najmä odborné vzdelávanie, prehlbovanie a zvyšovanie kvalifikácie, rekvalifikácie, doškoľovanie, získavanie nových spôsobilostí (Rosa, Turek a Zelina, 2000). Predpokladá sa rozšírenie dištančného a virtuálneho vzdelávania – jeho rozvoj je nevyhnutný pre celoživotné vzdelávanie, jeho širokú pôsobnosť, flexibilitu.

Program celoživotného vzdelávania na roky 2007–2013 schválilo predsedníctvo Európskeho parlamentu a Rady EÚ v novembri 2006. [http://www.esf.gov.sk/Európsky sociálny fond \(ESF\)](http://www.esf.gov.sk/Európsky_sociálny_fond_(ESF)_pomáha_rozvíjať_zamestnanosť_podporovaním_zamestnatelnosti,_podporovaním_rovnakých_príležitostí_a_investovaním_do_ludských_zdrojov) pomáha rozvíjať zamestnanosť podporovaním zamestnatelnosti, podporovaním rovnakých príležitostí a investovaním do ľudských zdrojov. Ďalšie vzdelávanie je súčasťou celoživotného vzdelávania. Zahŕňa odborné vzdelávanie a prípravu (prehlbovanie a zvyšovanie kvalifikácie, rekvalifikáciu, doškoľovanie a pod.) a to nielen na školách a špecializovaných vzdelávacích zariadeniach, ale najmä na pracoviskách, v podnikoch a v iných vzdelávacích ustanovizniach. Zabezpečuje tiež vzdelávanie občianske a sociokultúrne – záujmové. Celoživotné vzdelávanie sa týka aj povolání, v ktorých je nevyhnutné udržiavať krok s pokrokom vo vede, kultúre a mať všeobecný prehľad v dianí vo svete.

Osobitnou kategóriou je ďalšie - kontinuálne vzdelávanie učiteľov. Kontinuálne vzdelávanie ako súčasť celoživotného vzdelávania je sústavný proces nadobúdania vedomostí, zručností a spôsobilostí s cieľom udržiavania, obnovovania, zdokonaľovania, rozširovania a dopĺňania profesijných kompetencií pedagogického zamestnanca potrebných na výkon pedagogickej činnosti (zákon 317/2009). V súčasnosti sa v Slovenskej republike uskutočňuje v zmysle zákona 317/2009 Z. z. z 24. júna 2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. Ohľadne vzdelávania učiteľov pojednáva tento zákon o rozsahu, zameraní, organizácii a ukončovaní jednotlivých druhov kontinuálneho vzdelávania pedagogických zamestnancov; pojednáva o akreditácii programov kontinuálneho vzdelávania; o výkone činnosti poskytovateľov kontinuálneho vzdelávania a o získavaní kreditov za absolvované druhy kontinuálneho vzdelávania, seba vzdelávania, tvorivé aktivity pedagogického zamestnanca a o evidovaní kreditov. Kontinuálne vzdelávanie môže poskytovať škola alebo školské zariadenie, vysoká škola, organizácia zriadená ministerstvom na zabezpečenie alebo plnenie úloh v oblasti kontinuálneho vzdelávania, alebo iná právnická osoba, ktorá má v predmete činnosti vzdelávanie. Druhom ďalšieho vzdelávania je dopĺňujúce pedagogické štúdium (DPŠ) zriadené a organizované podľa vyhlášky MŠ SR 581/2007 Z. z. Je určené absolventom, prípadne frekventantom vysokých škôl a stredných škôl na získanie pedagogickej spôsobilosti na výkon výchovných a vzdelávacích činností na školách (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 48).

Predpoklady na výkon pedagogickej činnosti podľa zákona sú: kvalifikačné predpoklady, bezúhonnosť, zdravotná spôsobilosť, ovládanie štátneho jazyka. *Pedagogických zamestnancov* zákon delí na tieto kategórie: učiteľ, majster odbornej výchovy, vychovávateľ, pedagogický asistent, zahraničný lektor, tréner, korepetítor. V súčasnosti má škola možnosť zamestnávať aj tieto kategórie *odborných zamestnancov*: školský psychológ, školský logopéd, špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg, sociálny pedagóg.

Profesijný rozvoj je už dávnejšie predmetom pozornosti v učiteľskom povolaní. Je to proces prehlbovania, zdokonaľovania a rozširovania kvalifikácie a profesijných kompetencií v súlade s najnovšími vedeckými poznatkami, spoločenskými potrebami a požiadavkami na výkon pedagogickej činnosti a na výkon odbornej činnosti (zákon 317/2009 Z. z.). Profesijný rozvoj sa v kariérovom systéme uskutočňuje prostredníctvom

kontinuálneho vzdelávania, tvorivých aktivít súvisiacich s výkonom pedagogickej činnosti, seba vzdelávania. Pred niekoľkými rokmi prvkom ďalšieho vzdelávania učiteľov boli kvalifikačné skúšky učiteľov. Kvalifikačné skúšky pedagogických zamestnancov vykonávali vzdelávacie centrá podľa vyhlášky MŠ SR č. 41/1996 Z. z. a Zásad pre organizáciu, uskutočňovanie a ukončenie kvalifikačnej skúšky. Absolvovaním druhej kvalifikačnej skúšky získal pedagogický zamestnanec osvedčenie o zvýšení odbornej a pedagogickej spôsobilosti (§ 8, ods. 4). Pedagogickí zamestnanci sa v súčasnosti bez rozdielu dosiahnutého stupňa požadovaného vzdelania zaraďujú do týchto **kariérových stupňov**: začínajúci pedagogický zamestnanec, samostatný pedagogický zamestnanec, pedagogický zamestnanec s prvou atestáciou a pedagogický zamestnanec s druhou atestáciou. **Pedagogický zamestnanec s prvou atestáciou** je spôsobilý vykonávať činnosť uvádzajúceho pedagogického zamestnanca, pedagogického zamestnanca cvičnej školy, vedúceho pedagogického zamestnanca, učiteľa kontinuálneho vzdelávania, ak pedagogickú činnosť vykonával najmenej sedem rokov, člena skúšobnej komisie pre ukončenie adaptačného vzdelávania, člena skúšobnej komisie

pre prvú atestáciu. **Pedagogický zamestnanec s druhou atestáciou** môže robiť odborného garanta programu kontinuálneho vzdelávania, člena skúšobnej komisie pre druhú atestáciu, delegovaného člena medzinárodných expertných komisií a národných expertných komisií, prieskumno-analytickú činnosť týkajúcu sa poznania a vedúcu k zlepšeniu stavu vzdelávania a výchovy a odbornej činnosti. **Kariérové pozície** sú pedagogický zamestnanec špecialista a vedúci pedagogický zamestnanec. Činnosť pedagogického zamestnanca špecialistu môže vykonávať ten, kto spĺňa kvalifikačné predpoklady na výkon pedagogickej činnosti a má ukončené adaptačné vzdelávanie. *Pedagogickým zamestnancom špecialistom* je triedny učiteľ, výchovný poradca, kariérový poradca, uvádzajúci pedagogický zamestnanec, vedúci predmetovej komisie, vedúci metodického združenia alebo vedúci študijného odboru, koordinátor informatizácie, iný zamestnanec napríklad poradca pre vzdelávanie prostredníctvom informačno-komunikačných technológií, špecialista na výchovu a vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, cvičný pedagogický zamestnanec, koordinátor prevencie. *Vedúcim pedagogickým zamestnancom* alebo vedúcim odborným zamestnancom je riaditeľ, zástupca riaditeľa, hlavný majster odbornej výchovy, vedúci vychovávateľ, vedúci odborného útvaru.

Absolvovaním kontinuálneho vzdelávania pedagogický zamestnanec splní požiadavky na zaradenie do príslušného kariérového stupňa alebo kariérovej pozície, aktualizuje alebo inovuje svoje profesijné kompetencie. Druhy kontinuálneho vzdelávania sú adaptačné vzdelávanie, aktualizčné vzdelávanie, inovačné vzdelávanie, špecializačné vzdelávanie, funkčné vzdelávanie, kvalifikačné vzdelávanie. Kontinuálne vzdelávanie prostredníctvom programov kontinuálneho vzdelávania **akreditovaných** podľa tohto zákona. Overenie profesijných kompetencií získaných výkonom pedagogickej činnosti alebo seba vzdelávaním uskutočňuje pedagogický zamestnanec pred skúšobnou komisiou a v predpísanej forme programu kontinuálneho vzdelávania. Za plánovanie kontinuálneho vzdelávania zodpovedá riaditeľ školy a vypracuje naň ročný plán súvisiaci s výchovnovzdelávacími cieľmi školy. Je vypracovaný kreditný systém kontinuálneho vzdelávania učiteľov, umožňujúci rast a odmeňovanie učiteľov základných a stredných škôl. Po určitom raste je možné postúpiť atestáciu. Atestácia je overenie získaných kompetencií vymedzených profesijným štandardom pre príslušnú kategóriu pedagogických zamestnancov, ktorí ich získali kontinuálnym vzdelávaním, seba vzdelávaním a výkonom pedagogickej činnosti (zákon 317/2009 Z. z.). O vykonanie atestácie sa môže uchádzať pedagogický zamestnanec, ktorý získal 30 kreditov a absolvoval prípravné atestačné vzdelávanie v rozsahu 60 hodín alebo ktorý získal 60 kreditov. Po úspešnom vykonaní atestácie strácajú takto uplatnené kredity platnosť na účely priznania kreditového príplatku.

Výsledky, kvalitu a náročnosť výkonu pedagogickej činnosti, mieru osvojenia si a využívania profesijných kompetencií pedagogických zamestnancov hodnotí uvádzajúci pedagogický zamestnanec začínajúceho pedagogického zamestnanca alebo priebežne a na konci adaptačného obdobia, priamy nadriadený podriadeného jedenkrát ročne najneskôr do konca školského roka. O hodnotení sa vyhotovuje písomný záznam. Hodnotenie je podkladom na rozhodnutie riaditeľa o ukončení adaptačného vzdelávania, vypracovanie plánu kontinuálneho vzdelávania, odmeňovanie. Zamestnávateľ rozpracuje zásady hodnotenia pedagogických zamestnancov v pracovnom poriadku. Poslaním **vysokých škôl** je rozvíjať harmonickú osobnosť, vedomosti, múdrosť, dobro a tvorivosť v človeku a prispievať k rozvoju vzdelanosti, vedy, kultúry a zdravia pre blaho

celej spoločnosti. Toto poslanie naplňajú vysoké školy i tým, že prispievajú k rozvoju vzdelávania na všetkých úrovniach, od základného vzdelávania až po vysokoškolské vzdelávanie, a to najmä ďalším vzdelávaním učiteľov základných škôl, stredných škôl, školských zariadení a vysokých škôl (§ 1 Zákona č. 131/2002 o vysokých školách). Vysoké školy na Slovensku a v zahraničí sú prepojené v rámci spolupráce v programoch a projektoch; sú to napr. Univerzita Komenského, Univerzita Cyrila a Metoda v Trnave, SPU v Nitre, Žilinská univerzita, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici. Centrum celoživotného vzdelávania na Žilinskej univerzite poskytuje možnosti ďalšieho vzdelávania učiteľov najviac v oblasti informačných a komunikačných technológií so zameraním na učiteľov vysokých škôl (www.cdvu.uniza.sk). Univerzita Komenského má tiež veľký podiel na rozvoji celoživotného vzdelávania učiteľov na Slovensku. Centrum ďalšieho vzdelávania je poradenským a vzdelávacím pracoviskom Univerzity Komenského a jeho poslaním je zabezpečovať komplexnosť a systémovosť v ďalšom vzdelávaní, prispievať k rozvoju ľudského potenciálu. Svoju činnosť zakladá na základe študijných a vedných odborov Univerzity Komenského a ich aplikácie pri optimalizovaní podmienok kariérovej dráhy a úspešného pôsobenia občanov (<http://www.cdv.uniba.sk/www.cdv.uniba.sk>).

Program medzinárodného celoživotného vzdelávania v školstve zahŕňa štyri odvetvové programy týkajúce sa školského vzdelávania – Comenius, vyššieho vzdelávania – Erasmus, odborného vzdelávania – Leonardo da Vinci a vzdelávania dospelých - Grundtvig a dopĺňa ho program zameraný na politickú spoluprácu, jazyky, informačné a komunikačné technológie a na šírenie využívania výsledkov. Hlavným cieľom podprogramu Comenius je zvyšovať kvalitu a posilniť európsku dimenziu školského vzdelávania, predovšetkým podporou medzinárodnej spolupráce škôl, odborného rastu učiteľov a podporou výučby jazykov a interkultúrneho povedomia. Comenius sa týka všetkých zainteresovaných vo vzdelávaní – pedagogických pracovníkov i žiakov, môžu sa do neho zapojiť aj organizácie mimo škôl, ako napr. združenia rodičov, mimovládne organizácie, miestne orgány, podnikateľský sektor a sociálni partneri (Slovenská akademická asociácia pre medzinárodnú spoluprácu. Program celoživotného vzdelávania). Jeho aktivity sú Partnerstvá škôl, Vytváranie sietí, Ďalšie vzdelávanie učiteľov a pedagogických pracovníkov. Ďalšie vzdelávanie učiteľov a pedagogických pracovníkov zahŕňa vzdelávanie začínajúcich učiteľov s stáže pre učiteľov cudzích jazykov.

Záver

Celoživotné vzdelávanie je v súčasnosti nevyhnutnou súčasťou profesionálneho života. Ale vzdelávanie v priebehu praxe v učiteľskom povolaní má u nás svoje tradície. Pred niekoľko desať rokmi bolo zavedené pravidelné povinné postgraduálne štúdium pre učiteľov z praxe. K tejto myšlienke sa vraciame s návrhom profesijného rastu učiteľov ako povinnosti vyplývajúcej zo zákona o celoživotnom vzdelávaní učiteľov. Ohlasy na zákon, ktorý platí nie celý rok, sú rozporné. V prvom rade je zmien v školstve v SR zrazu príliš. Učitelia mali plné ruky a hlavy práce so zavedením novej koncepcie vyučovania v roku 2008. A znovu ďalšia zmena a to v oblasti ich celoživotného vzdelávania. Už predtým sa mohli vzdelávať, ale na báze dobrovoľnosti absolvovaním kvalifikačných skúšok. Tie teraz považujú učitelia za menšiu „stratu času“ – boli jednorazové a platné už do konca kariéry. Práve to, čo sa vyčíta teraz platnému systému vzdelávania učiteľov je „častý odchod“ z práce za vzdelávaním a získavaním kreditov, ktoré majú iba dočasnú platnosť.

Ďalej sa zistilo, že akreditované pracoviská „nestíhajú“ a objavili sa školiace strediská na komerčnej báze, kde ceny za kurz sú vyššie ako sľubované zvyšovanie platu po získaní kreditov. Plán bol ten, že kariérny a s tým súvisiaci platový postup učiteľov bude možný iba po absolvovaní takéhoto štúdia aj v podobe atestácií a že na učiteľov nebudú kladené iba ďalšie požiadavky, ale že sa takto vytvorí určitý nástroj na vyzdvihnutie a odmeňovanie práce učiteľov u nás aspoň tak, ako v iných európskych krajinách. No súčasná vláda a MŠ SR možno prehodnotia zákon o pedagogických a odborných zamestnancoch a snád sa pokúsia reagovať na ohlasy odbornej verejnosti v prospech všetkých – teda učiteľov, riaditeľov, rodičov ale hlavne v prospech kvality výučby a škôl.

Literatúra

- Centrum ďalšieho vzdelávania učiteľov Žilinskej univerzity [on-line]. Dostupné na: <http://cdvu.uniza.sk/> [cit. 2010-05-06].
- Centrum ďalšieho vzdelávania Univerzity Komenského [on-line]. Dostupné na: <http://www.cdv.uniba.sk/> [cit. 2010-05-06].
- Centrum celoživotného vzdelávania SPU v Nitre [on-line]. Dostupné na: <http://www.fem.uniag.sk/ccv/> [cit. 2010-05-06].
- Metodicko-pedagogické centrum. Centrum celoživotného vzdelávania.[on-line]. Dostupné na: <http://www.mctba.sk/> [cit. 2010-05-06].
- OBDRŽÁLEK, Z., HOVÁTHOVÁ, K. a kol. *Organizácia a manažment školstva. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN, 2004. 419 s. ISBN 80-10-00022-1.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 2. rozšírené vydanie. Praha: Portál, 1998, 336 s. ISBN 80-7178-252-1.
- ROSA, V., TUREK, I., ZELINA, M. Návrh koncepcie rozvoje výchovy a vzdelávania v SR Projekt Milénium. In *Technológia vzdelávania*, roč. X., č. 1 2000.
- Slovenská akademická asociácia pre medzinárodnú spoluprácu. *Program celoživotného vzdelávania* [on-line]. Dostupné na: <http://www.saaic.sk/> [cit. 2009-12-06].
- ZÁKON 131/2002 Z. z. z 21. februára 2002 o vysokých školách.
- ZÁKON 317/2009 Z. z. z 24. júna 2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch.
- ZÁKON 568/2009 Z. z. z 1. decembra 2009 o celoživotnom vzdelávaní.
- VYHLÁŠKA MŠ SR 581/2007 Z. z.
- VYHLÁŠKA MŠ SR 437/2009 Z. z. z 20. októbra 2009, ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov.
- VYHLÁŠKA MŠ SR 445/2009 Z. z. z 19. októbra 2009 o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov.

Vnímání nadaných žáků pedagogy středních škol

Secondary School Teachers' Perception of Gifted Children

JANA ČIHOUNKOVÁ

*Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, Česká republika, tel. 545 13 52 21
e-mail: cihouunko@mendelu.cz*

Abstrakt

Příspěvek upozorňuje na nízkou informovanost učitelů středních škol týkající se nadaných žáků. Shrnuje vybrané dílčí zjištění průzkumu zaměřeného na práci s nadanými a talentovanými žáky, upozorňuje na fakt, že mimořádné nadání není možné chápat pouze jako vynikající školní prospěch, a podává čtenáři základní zdroje, ze kterých mohou pedagogové i ostatní zájemci informace týkající se nadaných žáků a jejich vzdělávání čerpat.

Klíčová slova nadání; nadaný žák; dvojí výjimečnost; podvýkon

Abstract

The paper refers to the low awareness of teachers of secondary schools about gifted students. It summarises some findings from the survey focused on working with gifted and talented students, draws attention to the fact that extraordinary talent cannot be understood merely in terms of excellent school results, and gives a basic source in which teachers can find more information about gifted students.

Key words gift; gifted student; twice-exceptional, underachievement

Úvod

Péče o nadané děti zaznamenala v České republice během posledních několika let velký posun vpřed. Z hlediska systematizace a koncepce péče o nadané žáky představuje důležitý mezník Školský zákon č. 561/2004 Sb. (konkrétně § 17 a § 18), vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, která upravuje realizaci diagnostiky nadání a následných návrhů péče o nadané děti. Dále vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, která jasně vymezuje, kdo je nadaný žák a jaké jsou možnosti realizace jeho vzdělávání. To, co však i nadále zůstává jedním z hlavních problémů, je nedostatečná příprava budoucích pedagogů a psychologů v rámci povinné výuky na vysokých školách, kde se zatím tematické nadaných dětí, jejich identifikaci a vzdělávání věnuje pouze okrajová pozornost.

Cíl

Cílem příspěvku je upozornit čtenáře na vybrané problematické aspekty vzdělávání nadaných dětí na středních školách, zejména na fakt, že i přestože je vzdělávání nadaných žáků v současné době ukotveno v naší legislativě, povědomí a informovanost o specifikách nadaných žáků není mezi pedagogy stále dostačující. V závěru příspěvku jsou shrnuty základní dostupné odborné publikace v českém jazyce a centra věnující se problematice nadání, kde mohou učitelé, odborníci i laická veřejnost čerpat cenné rady a informace.

Materiál a metody

Pro zpracování příspěvku byla použita analýza odborných pramenů i webových portálů zabývajících se problematikou nadání. Příspěvek shrnuje také některá dílčí zjištění průzkumu, který byl na ICV realizován v rámci závěrečné práce doplňujícího pedagogického studia.

Výsledky a diskuse

V rámci průzkumného šetření zaměřeného primárně na zmapování financování výuky nadaných žáků (Roubíková, 2009) bylo prostřednictvím dotazníku osloveno celkem 135 středních škol – 95 gymnázií, 25 středních odborných učilišť (SOU) a 15 středních odborných škol (SOŠ). Dotazník vyplnilo celkem 7 gymnázií a 2 střední odborná učiliště. Žádná z oslovených 15ti středních odborných škol na dotazník nereagovala. Vzhledem k nízké návratnosti dotazníků, která činila 6,7 % (v rámci stejného průzkumu byly osloveny také základní školy, kde byla návratnost 52 %), byly střední školy kontaktovány telefonicky.

Všechna oslovená střední odborná učiliště (dále SOU) v průzkumu reagovala prakticky stejně (Roubíková, 2009), a to obecně v tom smyslu, že žádné nadané či talentované žáky na škole nemají a že žádný z jejich žáků nejeví známky nadání v žádném odborném předmětu. Dle názorů zástupců SOU se jedná o samozřejmou věc vzhledem ke špatnému prospěchu jejich žáků. Jedno SOU uvedlo jako argument průměrný prospěch přijímaných žáků, který se v posledních letech pohyboval kolem 2,57. Kromě jediného SOU, které připustilo, že vzdělává 0,5 % talentovaných a šikovných žáků, se nikdo z dotázaných myšlenkou, že by na jejich škole mohl být některý žák nadaný či mít vlohy pro jakoukoliv konkrétní činnost, nezabýval.

Tento převažující názor není podle našeho mínění způsoben pouze tím, že by se skutečně na SOU žádní nadaní žáci nevyskytovali, ale hlavně jedním z nejčastěji se vyskytujících mýtů o nadaných dětech, podle kterého musí mít nadaný žák vynikající prospěch ve škole (Lazníbatová, 2003). Pohledem většiny učitelů je nadaný žák nejčastěji nápadně úspěšný „jedničkář“. Naopak. Naše a především zahraniční výzkumy opakovaně prokazují mezi nadáním a školní úspěšností žáků či studentů poměrně nízké korelace. Důvodů, proč nadaný žák nevykazuje výborný nebo alespoň dobrý školní prospěch, může být celá řada. V případě SOU a SOŠ to může být přítomnost specifické vývojové poruchy učení či poruchy chování žáka, která může mít na jeho školní prospěch mnohem větší vliv než jeho nadání, dalším důvodem může být chybějící včasná identifikace nadání, rozvinutý podvýkon. Žáky, kteří jsou nadaní a současně trpí určitým handicapem (nejčastěji poruchou učení či chování, dílčím handicapem poznávacích schopností, ale i jakoukoliv jinou

fyzickou či duševní poruchou), označujeme jako tzv. twice-exceptional, tedy „dvakrát výjimečné“. Identifikace těchto dětí je samozřejmě poměrně náročná. S chápáním nadání jako koexistujícího faktoru k mnoha dalším aspektům osobnosti žáků mívají problém nejen učitelé středních, ale i základních škol (Portešová, 2010).

Nečekaným zjištěným průzkumu Roubíkové (2009) bylo i to, že dokonce ani oslovená gymnázia, o kterých si obecně myslíme, že s nadanými žáky na středoškolské úrovni pracují nejvíce, nedokázala zcela přesně definovat pojem nadaný či talentovaný žák. Pouze dvě gymnázia uvedla, že vzdělávají identifikované nadané žáky, další odpovědi byly pouze obecnými tvrzeními, že všichni jejich žáci jsou nadaní a talentovaní. Vzhledem k tomu, že by se podle normálního rozložení měla v populaci vyskytovat minimálně 2–3 % mimořádně nadaných žáků, jsou odpovědi z dotázaných gymnázií i středních odborných učilišť nepravděpodobné. Skutečnost, že identifikace nadaných a talentovaných dětí je stále problematickou záležitostí, potvrdil na základě výsledků analýzy zpracované Českou školní inspekcí i Entler (2008).

Nejen z výsledků našeho průzkumu vyplývá, že školy nemají zkušenosti s výukou nadaných žáků a je třeba dále pracovat na informovanosti škol a hlavně vzdělávání současných i budoucích pedagogů. Než se ve studijních programech učitelství na vysokých školách objeví ve větší míře předměty či kurzy zaměřené na problematiku nadání, jeho identifikace a vzdělávání nadaných žáků, ještě chvíli potrvá. V případě potřeby či zájmu se mohou pro informace, rady či podněty pedagogové, ale i laická veřejnost obracet na odborné publikace věnující se problematice nadání, jednak např. Hříbková (2009), Jurášková (2003), Portešová (2009), Dočkal (2005), Fořtík a Fořtíková (2007), jednak také webové stránky Centra nadání, o. s. (www.centrumnadani.cz), Centra rozvoje nadaných dětí (www.nadanedeti.cz), portálu Nadané dítě (www.nadanedite.cz), Institutu pedagogicko-psychologického poradenství (www.ipp.cz) a dalších.

Závěr

Přestože je vzdělávání nadaných žáků v současné době ukotveno v naší legislativě, povědomí a informovanost o specifikách nadaných žáků není mezi pedagogy stále dostačující. Z realizovaného průzkumu vyplývá, že oslovená střední odborná učiliště ani gymnázia nedokázala zcela přesně definovat pojem nadaný či talentovaný žák a nadání či talent svých žáků ztotožňují výhradně se školním prospěchem. Toto mylné přesvědčení je jedním z nejrozšířenějších mýtů panujících o nadaných žácích. Střední školy nemají zatím zkušenosti s výukou nadaných žáků a je třeba dále pracovat na informovanosti škol a hlavně vzdělávání současných i budoucích pedagogů v této oblasti.

Literatura

- DOČKAL, V. *Zaměřeno na talenty, aneb nadání má každý*. 1. vyd. Praha: NLN, 2005. 245 s. ISBN 80-7106-840-3.
- ENTLER, E. Umí školy pracovat s nadanými žáky? In *Práce s talentovanou mládeží. Sborník příspěvků z mezinárodní konference konané 25.–27. září v Brně*. 1. vyd. Brno: Jihomoravské centrum pro mezinárodní mobilitu, 2008, 239 s. ISBN 978-80-254-3376-8.
- FOŘTÍK, V., FOŘTÍKOVÁ, J. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007, 126 s. ISBN 978-80-7367-297-3.

- HŘÍBKOVÁ, L. *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009, 255 s. ISBN 978-80-247-1998-6.
- JURÁŠKOVÁ, J. *Základy pedagogiky nadaných*. 1. vyd. Pezinok: Formát, 2003. 151 s. ISBN: 80-89005-11-X.
- LAZNIBATOVÁ, J. *Nadané dieťa. Jeho vývin, vzdelavanie a podporovanie*. 2. vyd. Bratislava: IRIS, 2003. 394 s. ISBN 80-89018-53-X.
- PORTEŠOVÁ, Š. Nadaný? Vždyť neumí číst ani počítat! *Psychologie Dnes*, 2010, roč. 16, č. 6, s. 56-59. ISSN 1212-9607.
- PORTEŠOVÁ, Š. *Skryté nadání. Psychologická specifika rozumově nadaných žáků s dyslexií*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 164 s. ISBN 978-80-210-5014-3.
- ROUBÍKOVÁ, I. *Současný stav problematiky nadaných a talentovaných žáků v ČR a možnosti financování výuky těchto žáků*. Závěrečná práce Doplnujícího pedagogického studia. Brno: MZLU v Brně, 2009. 69 s.
- Výsledky zveřejněné v příspěvku jsou součástí projektu „Inovaci odborného, pedagogického a manažerského vzdělávání ke zvýšení konkurenceschopnosti, (číslo projektu:“ CZ.1.07/2.2.00/07.0158), realizovaného v rámci OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost, řešeného za finanční podpory MŠMT ČR a EU.

Analýza potřeb středních škol v oblasti spolupráce s vysokoškolskými poradenskými centry

Analysis of Needs of Secondary Schools through Cooperation with University Counselling Centers

JANA ČIHOUNKOVÁ

*Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, Česká
republika, tel. 545 13 52 21
e-mail: cihouunko@mendelu.cz*

Abstrakt

Příspěvek shrnuje vybrané výsledky průzkumu realizovaného na středních školách v ČR, jehož cílem bylo zjistit možnosti a zájem o spolupráci středních škol s vysokoškolskými poradenskými centry. V závěru příspěvku informujeme o konkrétních krocích, které byly na základě výsledků analýzy potřeb realizovány.

Klíčová slova výchovný poradce; kariérní poradenství; znevýhodněný žák

Abstract

The paper summarises selected results of the survey conducted in secondary schools in the Czech Republic. The aim was to explore possibilities and interest of secondary schools in cooperation with university counselling centres. In conclusion, specific measures are reported, which were taken on the results of analysis and needs.

Key words educational advisor; career counselling; disadvantaged student

Úvod

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR svými Dlouhodobými záměry (www.msmt.cz) a prioritami opakovaně vyzývá vysoké školy a jejich poradenská centra k rozšíření poskytovaných služeb na uchazeče o studium (tedy žáky středních škol), zejména na ty jakýmkoliv způsobem znevýhodněné, a k navázání spolupráce se středními školami. V rámci řešení Rozvojového projektu na rok 2010 s názvem „Inovace a rozšíření nabídky vysokoškolských poradenských center v Brně“, jehož řešitelem je společně s Mendelovou univerzitou v Brně také Masarykova univerzita a hlavní koordinátor projektu Vysoké učení technické v Brně, jsme provedli průzkumné šetření na středních školách. Cílem průzkumu bylo zjistit, zda existují oblasti, ve kterých by střední školy, a jejich výchovní poradci, uvítali spolupráci s vysokoškolskými poradenskými

centry, kolik žáků různým způsobem znevýhodněných střední školy navštěvuje a kolik z nich uvažuje o následném studiu na vysoké škole. Vysokoškolský zákon totiž na rozdíl od školského zákona, kterým se řídí střední i základní školy, neukládá vysokým školám povinnost se znevýhodněnými studenty a studenty se specifickými vzdělávacími potřebami pracovat, evidovat je či při studiu brát v úvahu jejich znevýhodnění.

Cíl

Cílem příspěvku je seznámit čtenáře s vybranými výsledky průzkumného šetření realizovaného na středních školách v ČR a informovat o připravovaném projektu, který jsme na základě průzkumu vytvořili a jehož aktivity chceme v příštím roce středním školám nabídnout.

Materiál a metody

Metodou použitou v rámci průzkumného šetření byl anonymní elektronický dotazník o celkem 15 otázkách. První čtyři otázky byly identifikační (kraj, ve kterém se škola nachází, typ školy, počet žáků celkem a v maturitních oborech a pozice pracovníka školy, který dotazník vyplnil). Další okruh otázek se zaměřoval na to, jaký typ poradenských služeb, v jakém rozsahu a jakou formou škola poskytuje, jakým způsobem školy řeší oblast kariérního poradenství, a také na to, zda by školy uvítaly v oblasti kariérního poradenství nějakou spolupráci s vysokoškolskými poradenskými centry. V druhé části dotazníku byly otázky orientované na znevýhodněné žáky – kolik a s jakým typem znevýhodnění jich na střední škole studuje a kolik z nich reálně uvažuje o dalším studiu na vysoké škole. Zjišťovali jsme také, zda by střední školy uvítaly spolupráci s vysokoškolskými poradenskými centry v oblasti práce se znevýhodněnými žáky a jakou konkrétně. Sestavený dotazník byl pilotně ověřen na 26 zástupcích středních škol, nejčastěji výchovných poradcích, upraven podle jejich připomínek a rozeslán všem středním školám v České republice, které vzdělávají žáky v maturitních oborech. Na náš e-mail s žádostí o vyplnění dotazníku reagovalo jeho otevřením na webových stránkách 277 zástupců středních škol, ve verzi nutné pro vyhodnocení jej vyplnilo auložilo pouze 155 z nich.

Získaná data byla vyhodnocena převážně pomocí deskriptivní statistiky, byla provedena analýza potřeb středních škol v oblasti spolupráce s vysokoškolskými poradenskými centry a na jejím podkladě byla vyhotovena a předána projektová žádost do 3. výzvy Jihomoravského kraje k předkládání projektů OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost oblasti podpory 7.1.1. Zvyšování kvality ve vzdělávání s názvem „Rozvoj kariérního poradenství na středních školách Jihomoravského kraje“.

Výsledky a diskuse

Do dotazníkového průzkumu se zapojilo celkem 155 škol ze všech 14 krajů. Kraje, které jsou v průzkumu zastoupeny nejvíce, shrnuje následující tabulka 1. Nejméně odpovědí přišlo z Karlovarského (3 odpovědi) a Libereckého kraje (4 odpovědi).

Dotazník vyplnilo celkem 43 gymnázií (27,7 %), 87 středních odborných škol (56,1 %), 18 středních průmyslových škol (11,6 %), 5 středních odborných učilišť (3,2 %) a jedna konzervatoř.

Tabulka 1: Zastoupení krajů

Kraj	Počet odpovědí	Relativní četnost (%)
Moravskoslezský	26	16,8
Hlavní město Praha	24	15,5
Jihomoravský	16	10,3
Ústecký	14	9,0

Zdroj: vlastní výsledky

Ve většině případů (94,2 %) vyplnil dotazník člověk zastávající na škole roli výchovného poradce. Samozřejmě nás zajímalo, jakým způsobem je na školách personálně poskytování poradenství zajištěno a v jakém rozsahu. Nejběžnějším úvazkem výchovných poradců na středních školách jsou 3 hodiny týdně, což uvedlo celkem 34 respondentů (tj. 22 %), 2 hodiny týdně uvedlo 26 (tj. cca 17 %) dotázaných. Práci výchovného poradce v rozsahu 18 hodin týdně až celého úvazku uvedlo 22 dotázaných (tj. cca 14 %). Celkem 27 (tj. cca 17 %) z dotázaných středních škol zaměstnává alespoň na jednu hodinu týdně speciálního pedagoga či psychologa, pouze 5 z nich na plný a 6 na poloviční až třičtvrtinový úvazek.

Nejčastějším typem poradenství, které v rámci poradenských služeb žákům školy poskytují, je podle výsledků průzkumu výchovné poradenství, a to prostřednictvím práce se žáky v rámci výuky. Druhým nečastěji poskytovaným typem poradenství je kariérní poradenství, které je již častěji poskytováno nad rámec výuky skupinovou i individuální formou. V dotazníku jsme se snažili zjistit také přibližný počet hodin, které výchovní poradci věnují jednotlivým typům poradenské činnosti. Při následném srovnání uvedených počtů hodin s výší úvazků výchovných poradců, jsme zjistili, že úvazky byly v mnoha případech dokonce i několikanásobně překročeny. Vysvětlení se nabízejí tři – buď výchovní poradci nedokázali správně určit počty klientů za rok a jejich počet v dotazníku nadhodnotili, nebo výchovní poradci pracují nad rámec svých úvazků, anebo jsme nevhodně otázku v dotazníku formulovali a nedostatečně ji vysvětlili.

Konkrétněji jsme se dále ptali na oblast kariérového poradenství – v tomto případě respondenti uvedli, že výchovného poradce s dotazem týkajícím se volby kariéry či vysoké školy navštíví v průměru 47 žáků ročně, což odpovídá přibližně počtu jednoho žáka týdně v průběhu školního roku. Zajímavé je zjištění, že ve větší míře navštěvují se zakázkou kariérního poradenství či volby povolání výchovné poradce žáci středních odborných či průmyslových škol (64 % zakázek), jejichž další studium či volba povolání by se na první pohled ve srovnání se studenty gymnázií (36 % z celkového počtu zakázek), mohla zdát jasnější a předem určená.

Dále jsme se v dotazníku ptali, zda by střední školy uvítaly spolupráci ze strany VŠ poradenských center, tedy jestli o ni, jak nás k tomu vyzývá MŠMT, stojí a pokud ano, tak o jakou konkrétně. Spolupráci s poradenskými centry jsme rozdělili do dvou oblastí: a) kariérní poradenství, resp. poradenství pro volbu VŠ, b) spolupráce týkající se žáků různým způsobem znevýhodněných. Zajímalo nás také, zda by výchovní poradci měli zájem o vzdělávání v oblasti kariérního poradenství, pokud bychom jim ho nabídli. Odpovědi

Tabulka 2: Zájem SŠ o spolupráci s VŠ poradenskými centry v oblasti kariérního poradenství

Odpovědi	Počet odpovědí	Relativní četnost (%)
Ano	71	45,81
Ne	26	16,77
Bez odpovědi	58	37,42
Celkem	155	100,00

Zdroj: vlastní výsledky

Tabulka 3: Zájem SŠ o spolupráci s VŠ poradenskými centry v oblasti práce s žáky různým způsobem znevýhodněnými

Odpovědi	Počet odpovědí	Relativní četnost (%)
Ano	47	30,32
Ne	17	10,97
Nevím	3	1,94
Bez odpovědi	88	56,77
Celkem	155	100,00

Zdroj: vlastní výsledky

Tabulka 4: Zájem SŠ o vzdělávání v oblasti kariérního poradenství

Odpovědi	Počet odpovědí	Relativní četnost (%)
Ano	91	58,71
Ne	53	34,19
Bez odpovědi	11	7,10
Celkem	155	100,00

Zdroj: vlastní výsledky

shrnují tabulky 2, 3 a 4.

U obou otázek týkajících se spolupráce s vysokoškolskými poradenskými centry nás zajímalo zejména, jakou konkrétní formu spolupráce by střední školy z naší strany uvítaly. V případě spolupráce v oblasti kariérního poradenství projevily školy v největší míře zájem o informace týkající se studia (přijímacího řízení, profilů absolventů, nabídky studijních oborů apod.), a to ve 28 případech (cca 18 %), a dále o komunikaci se zástupci vysokých škol formou prezentace, přednášky, besedy či workshopu, a to v 23 případech (cca 15 %). Respondenti, kteří o spolupráci s VŠ nemají zájem, uváděli jako hlavní důvod to, že jejich žáci

získají dostatečné množství informací z vyučování, internetu, z návštěv dnů otevřených dveří a z návštěv úřadů práce.

V případě zájmu o spolupráci v oblasti práce se znevýhodněnými žáky to byly opět informace o škole, dále zajištění možnosti úprav podmínek a podpor pro studium žáků se specifickými poruchami učení (SPU) ze strany vysokých škol a konzultace s poradenskými pracovníky.

Z celkového počtu žáků v maturitních oborech 23 471 jich podle výchovných poradců v průměru 61 % zvažuje další studium na vysoké škole. Údaje se samozřejmě liší podle typu střední školy – v případě gymnázií je to cca 84 %, v případě jiných typů středních škol 47 % žáků.

V největší míře evidují střední školy u svých žáků znevýhodnění v oblasti specifických poruch učení (celkově cca 14 % všech žáků), u 11 % žáků znevýhodnění vyplývající z nižšího vzdělání rodičů (tj. rodiče mají základní nebo nižší střední vzdělání, děti ve studiu nepodporují nebo je od něj zrazují) a cca 3 % žáků jsou znevýhodněna ekonomicky (tj. žáci, kteří i přes své schopnosti nemohou VŠ studovat kvůli nedostatku financí – existuje například tlak rodiny, aby žák kvůli finanční situaci rodiny nastoupil co nejdříve do zaměstnání). Zhruba třetina žáků se specifickými poruchami učení a ekonomickým znevýhodněním by chtěla skutečně na vysoké škole studovat, v případě žáků pocházejících z rodin s nižším vzděláním je to pouze asi 6 % žáků. Počet žáků s různými typy znevýhodnění, kteří se ke studiu na vysoké škole skutečně zapíší, máme v plánu ověřovat v navazujícím průzkumu v příštím roce.

Konsekvence výsledků průzkumu pro oblast VŠ poradenství

Na základě zjištění vyplývajících z výše popsaného průzkumného šetření vyvodila pro svoji činnost poradenská centra následující závěry.

V roce 2010 rozšířila poradenská centra Mendelovy univerzity, VUT v Brně a Masarykovy univerzity část nabídky svých služeb také o poradenství pro uchazeče o studium na VŠ (<http://www.studentoviny.cz/poradenstvi-pro-uchazece>).

Pro rok 2011 jsme zpracovali v rámci OP VK projektovou žádost, která je v současné době posuzována. V rámci projektu „Rozvoj kariérového poradenství na středních školách Jihomoravského kraje“ bychom rádi, pokud bude projekt schválen a realizován, nabídli středním školám služby, o které projevíly v rámci realizovaného průzkumného šetření zájem. Konkrétně cyklus akreditovaného vzdělávání pro výchovné poradce a učitele v oblasti kariérového poradenství, prezentace zástupců VŠ poradenských center na středních školách včetně informačních letáků, zajištění kariérního poradenství včetně diagnostiky žáků a jiné.

V roce 2011 plánujeme zmapovat počty a typy znevýhodnění studentů Mendelovy univerzity a následně navrhnout systém poradenské péče, který znevýhodněným studentům nabídneme.

Závěr

Hlavním cílem příspěvku bylo seznámit čtenáře s vybranými výsledky průzkumného šetření realizovaného na středních školách v ČR, jehož cílem bylo zjistit, zda existují oblasti, ve kterých by střední školy a jejich výchovní poradci, uvítali spolupráci s vysokoškolskými poradenskými centry. Dalším cílem bylo zjistit,

kolik žáků různým způsobem znevýhodněných střední školy navštěvuje a kolik z nich uvažuje o následném studiu na vysoké škole. Do průzkumu se zapojilo celkem 155 středních škol, z nichž většina o spolupráci s VŠ poradenskými centry projevila zájem, nejčastěji formou poskytování informací o vysokoškolském studiu. Z údajů týkajících se znevýhodněných žáků na SŠ, kteří by chtěli pokračovat dále ve studiu na vysoké škole, vyplývá, že nejčtenějším typem znevýhodnění jsou specifické poruchy učení a znevýhodnění vyplývající ze situace v rodině žáka (tj. ekonomická situace rodiny a nízká úroveň vzdělání rodičů). Kolik znevýhodněných studentů skutečně v příštím akademickém roce ke studiu VŠ nastoupí, chceme zjišťovat v navazujícím průzkumu příští rok. Pro rok 2011 byl na základě vyhotovené analýzy potřeb zpracován a předložen k posouzení projekt „Rozvoj kariérového poradenství na středních školách Jihomoravského kraje“, jehož cílovou skupinou budou v případě realizace žáci, učitelé a výchovní poradci středních škol JMK.

Příspěvek je součástí řešení Rozvojového projektu MŠMT na rok 2010 C43 „Inovace a rozšíření nabídky vysokoškolských poradenských center v Brně“, jehož hlavním koordinátorem je Vysoké učení technické v Brně.

Literatura

Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2011–2015 [on-line]. [cit. 2010-12-06] Dostupné na: <http://www.msmt.cz/>
<http://www.studentoviny.cz/poradenstvi-pro-uchazeze>

Analýza obsahu studijního programu připravujícího učitele odborných předmětů na profesní dráhu

Analysis of the Bachelor's Study Programme Preparing Teachers of Vocational Subjects to Their Professional Career

LENKA DANIELOVÁ

Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, Česká republika, tel. 545 13 52 21

e-mail: lenka.danielova@mendelu.cz

DITA JANDERKOVÁ

Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, Česká republika, tel. 545 13 52 33

e-mail: dita.janderkova@mendelu.cz

Abstrakt

Vzdělávání budoucích učitelů na VŠ je neustále v zorném poli nejen studentů, akademických pracovníků připravujících budoucí učitele, posuzovatelů studijních programů a expertních pracovníků ministerstva školství, ale také řady vědeckých výzkumů. Snahou Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity je na základě vlastního výzkumného šetření a analýzy obsahu stávajících bakalářských studijních programů inovovat vysokoškolskou přípravu učitelů tak, aby korespondovala s měnícími se požadavky na profesi učitele. Vysokoškolská příprava by měla být více orientována na získání praktických dovedností v návaznosti na teoretické znalosti. Snahou při zkvalitňování výuky je zařadit do přípravného vzdělávání takové předměty, které umožní učitelům lépe poznat výchovnou realitu žáků, řešit pedagogické problémy a získat adekvátní praktické zkušenosti.

Klíčová slova učitel odborných předmětů; vzdělávání učitelů; výzkumné šetření

Abstract

Training future teachers at universities is constantly in the field of vision not only of our students, academics preparing future teachers, curriculum evaluators and expert staff of the Ministry of Education, but also of a number of scientific research. The efforts of ICV (ILL) of Mendel university in Brno is based on investigation and analysis of existing study programmes, in view of their innovation, so that it would correspond with the changing requirements of professional teachers. Training at universities should be more focused on acquiring practical skills in relation to theoretical knowledge. Effort in improving education should include in training such subjects which will enable teachers to better understand the educational reality of students, solve teaching problems and acquire adequate practical experience.

Key words teacher of vocational subjects; teacher training; research survey

Úvod

Přípravné vzdělávání učitelů je permanentně předmětem zájmu nejen jeho aktérů, tvůrců a posuzovatelů studijních programů a zaměstnavatelů učitelů, ale stále častěji vstupuje jako vědecký problém do výzkumných úkolů a rozvojových programů. Vždy jsou nastolovány nové otázky vzhledem k měnícímu se vzdělávacímu kontextu a hledají se účinné zdroje pro zkvalitňování přípravy budoucích učitelů. Ty převážně směřují ke kurikulu a strukturování studijních programů, výběru uchazečů, systému zkoušek a hodnocení studentů učitelství, ale také poměru aprobačních a pedagogicko-psychologických disciplín, či poměru teorie a praxe (Vašutová, 2004). Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity (ICV) se podílí na přípravě budoucích učitelů odborných předmětů a učitelů praktického vyučování a odborného výcviku v bakalářském studijním programu Specializace v pedagogice. Snahou je poskytovat studentům, kteří se připravují pro výkon povolání učitele na SOŠ a SOU, jak teoretické znalosti, tak praktické dovednosti. Stále se hledá jistá míra vyváženosti těchto dvou složek.

Od roku 2008 se ICV podílí na interním vědeckovýzkumném projektu s názvem „Analýza vzdělávacích potřeb studentů ICV MZLU v Brně vzhledem k možnostem vzdělávací instituce a požadavkům praxe“. Jedním z dílčích úkolů tohoto projektu je zhodnocení kvality bakalářských studijních programů i vzdělávacích programů dalšího odborného vzdělávání a poradenské činnosti na ICV prostřednictvím rozboru vzdělávacích potřeb a požadavků praxe.

V příspěvku budou zhodnoceny výsledky výzkumného šetření zaměřené pouze na studenty studijního oboru Učitelství odborných předmětů (UOP).

Cíl

Cílem předkládaného příspěvku je specifikovat problematiku přípravy budoucích učitelů odborných předmětů, analyzovat stávající obsah bakalářského studijního programu Učitelství odborných předmětů a navrhnout změny ve vybraných pedagogicko-didaktických disciplínách.

Materiál a metody

Analýza vzdělávacích potřeb studentů studijního programu Specializace v pedagogice byla realizována prostřednictvím pedagogického výzkumu za použití dotazníkové techniky. Formou elektronického dotazníku, v prostředí Univerzitního informačního systému (UIS), byli osloveni také studenti bakalářského studijního programu Specializace v pedagogice, studijního oboru Učitelství odborných předmětů (UOP) a Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku (UPVOV). Dotazníky vyplnilo 71 studentů studijního oboru Učitelství odborných předmětů (UOP) a 102 studentů studijního oboru Učitelství praktického vyučování

a odborného výcviku (UPVOV). Na základě výsledků dotazníkového šetření a požadavků změn trhu práce byl ve třetí etapě interního výzkumného úkolu analyzován obsah stávajícího bakalářského studijního programu Učitelství odborných předmětů a navržené změny skladby a obsahu předmětů byly zakomponovány do nového inovativního návrhu akreditačního spisu.

V příspěvku byly použity také základní metody vědecké práce, především analýza, syntéza a komparace.

Výsledky a diskuse

Absolvent studijního oboru Učitelství odborných předmětů má získat odborné, pedagogické, psychologické a didaktické kompetence v oblasti učitelství odborných předmětů středních škol zaměřených na výuku zemědělských, potravinářských, ekologických, mechanizačních, ekonomických, informatických, lesnických, dřevařských, krajinářských, zahradnických, případně veterinárních oborů. Po absolvování tohoto oboru lze dále pokračovat v dalším studiu v rámci celoživotního vzdělávání v pedagogické oblasti, tak jak je to dnes nezbytné ve shodě s koncepcí celoživotního učení.

Studenti studijního oboru UOP mají být připraveni jak po teoretické, tak i praktické stránce k výuce odborných předmětů na středních odborných školách v rámci své vysokoškolské odbornosti. Cílem je, aby získali ucelený souhrn systém vědomostí, dovedností, návyků i postojů nejen z odborných pedagogicko-psychologických a didaktických disciplín, ale i z disciplín souvztažné povahy, jako jsou například Biologie mládeže a školní zdravotnictví, Hlasová výchova, Komunikační dovednosti, Kultura projevu učitele, Svět práce, Informační gramotnost, Marketing školy, Etika učitelství, Vybrané otázky veřejné správy.

Výsledky dotazníkového šetření ukazují, že studenti UOP se v převažující míře domnívají, že profil absolventa jejich studijního oboru spíše odpovídá požadavkům trhu práce (62 %). Nemůžeme ale přehlédnout fakt, že mnozí z nich (téměř 36 %) nedovedou tuto skutečnost posoudit. Studenti byli rovněž dotazováni na spokojenost se získáním ucelené struktury teoretických vědomostí z odborných disciplín, praktických dovedností a tolik diskutovanou propojenost těchto dvou složek studia. Všechny zmiňované otázky byly uzavřeného typu, respondenti měli na výběr ze čtyř možných odpovědí. U 39 studentů UOP ze 40 převažuje spokojenost se získáním ucelené struktury teoretických vědomostí v průběhu studia, ale jedná se pouze o částečnou spokojenost (23 odpovědí). V případě spokojenosti se získáním ucelené struktury praktických dovedností a návyků je plně spokojeno pouze 6 dotazovaných, zatímco částečně spokojeno je plných 29 studentů. Tyto zjištěné četnosti dobře korespondují i s výsledky výzkumného záměru Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu (1999–2003). (Vašutová, 2004)

V otázce propojenosti teoretických znalostí a praktických dovedností ve studovaném studijním oboru opět převažuje spokojenost. U studentů UOP převažuje částečná spokojenost (25 částečně spokojených, 8 zcela spokojených). Je nezbytné dodat, že s úbytkem spokojených studentů přibývá studentů, kteří jsou se získáním praktických dovedností zklamáni.

Na základě získaných výsledků v rámci dotazníkového šetření se jeví jako velice důležité klást u všech vyučovaných disciplín důraz na aplikaci teoretických poznatků do pedagogické praxe.

Absolvent diskutovaného bakalářského studijního programu má mít osvojeny následující kompetence:

1. dokáže transformovat poznatky příslušného oboru do vzdělávacího obsahu vyučovaného odborného předmětu;
2. vyhledává a zpracovává informace v oblasti svého oboru;
3. disponuje uživatelskými dovednostmi s informačními a komunikačními technologiemi;
4. předává znalosti v daném oboru žákům;
5. dokáže pružně reagovat na nejnovější trendy v souladu s vývojem vědeckého poznání v rámci své odbornosti;
6. vytváří strategii vyučování a učení skupiny vybraných odborných předmětů na středních odborných školách v teoretické a praktické rovině;
7. zohledňuje psychologické a sociální aspekty ve výuce.

Na základě zkušeností z evaluace studijního oboru a zmíněného dotazníkového šetření se jeví jako vhodné provést určité úpravy v obsahu studijního programu. Zařazují se některé nové povinné i povinné volitelné předměty, například Úvod do filozofie, Úvod do pedagogického výzkumu, Hlasová výchova, Teorie a metodika výchovy, Úvod do individuální řízené pedagogické praxe, Vybrané otázky veřejné správy, Svět práce nebo Marketing školy.

V souladu s požadavky praxe a zkušenostmi s výukou je také nutné posílit praktickou stránku výuky. Z tohoto důvodu jsou do studijního plánu nově vytvořeného bakalářského studia zařazeny předměty jako Tvorba školního vzdělávacího programu, Rozvoj didaktických kompetencí učitele, Rozvoj psychosociálních kompetencí učitele. Cílem předmětu Rozvoj psychodidaktických kompetencí učitele je rozvíjet tvůrčí přístup studentů k samostatnému i týmovému využívání tradičních i netradičních didaktických metod a postupů pro podporu tvorby příznivého klimatu ve vyučování. Celý obsah předmětu bude zaměřen především na získ praktických zkušeností a dovedností z oblasti přípravy a realizace vyučovací hodiny. Velká pozornost je věnována také mikrovýstupům. Předmět Rozvoj psychosociálních kompetencí učitele bude zaměřen na prožitkový nácvik vybraných psychosociálních aktivit, jež studenti pokládají za své vlastní slabiny. Pozornost je věnována například následujícím tématům: rozhodování se v neobvyklých školských situacích, řešení konfliktních situací s rodiči žáků, řešení konfliktních situací s kolegy ve škole atd.

Nedílnou součástí přípravného vzdělávání budoucích učitelů odborných předmětů je také Individuální řízená pedagogická praxe (IŘPP), která má v nově koncipovaném bakalářském studijním programu dvou-
stupňový charakter. Předmět IŘPP je posílen ještě o Úvod do Individuální řízené pedagogické praxe. V rámci tohoto předmětu se studenti seznamují se specifiky vyučování jednotlivých odborných předmětů a speciálních teorií vyučování na střední škole, učí se prakticky aplikovat moderní vyučovací metody do výuky odborných předmětů podle zvolené aproby a komplexně se připravují na Individuální řízenou pedagogickou praxi. Cílem vlastní pedagogické praxe studenta je poznat výchovnou a vzdělávací činnost školy ve výuce i mimo ni. Zejména se naučit připravovat, vést a vyhodnocovat vlastní výchovně-vzdělávací činnost nebo si tuto schopnost ze své dosavadní práce učitele rozšířit a prohloubit v podmínkách cvičné školy.

Důraz na užší propojení s praxí je kladen i v ostatních odborných předmětech. K tomu slouží například vypracování projektů, případových studií, seminárních prací většinou spojených s veřejnou obhajobou

a skupinovou diskusí. Studenti si tak vyzkouší zvládat modelové situace, se kterými se budou setkávat v běžném profesním životě.

K tomu lze jen dodat, že pokud chceme měnit koncepci odborného vzdělávání, jedním z nezbytných předpokladů je inovace v přípravě samotných učitelů. Jen učitel kvalitně připravený po všech stránkách je schopen připravit kvalitní žáky a vybavit je kompetencemi nutnými pro profesní ale i osobní život.

Budoucí učitelé odborných předmětů získají v průběhu studia kromě odborných kompetencí nezbytných pro kvalifikovaný výkon svého povolání také velice důležité klíčové kompetence.

V dotazníkovém šetření měli respondenti možnost seřadit podle důležitosti znalosti, dovednosti a schopnosti, které jsou podle nich pro absolventa UOP nejdůležitější a nejméně důležité. Studenti také klasifikovali vlastní úroveň nabízených kompetencí. Poznatky z dotazníkového šetření v oblasti zisku kompetencí byly následně zpracovány do obsahu konkrétních odborných předmětů.

Respondenti seřadili podle důležitosti pět znalostí, dovedností a schopností, které má získat absolvent studijního oboru UOP:

- schopnost objasnit význam ostatním (reagujeme například v rámci disciplíny Pedagogická komunikace);
- prezentační dovednosti (posilováno ve všech disciplínách, kdy jsou zadávány samostatné práce a ty je nutné veřejně prezentovat před ostatními);
- zběhlost ve vlastním oboru;
- schopnost řešit problém (podpořeno budováním komunikačních dovedností například v rámci disciplíny Pedagogická komunikace, zvládání výchovných a výukových problémů v rámci disciplíny Výchovné poradenství);
- orientace v oborové legislativě (posíleno v rámci jednotlivých pedagogických disciplín, například ve speciální pedagogice, kdy se studenti seznámí s některými Pokyny vydanými MŠMT).

Pokud měli respondenti pocit, že jim něco chybí v nabízeném přehledu, měli možnost to doplnit. Výpověď jedné z respondentek naznačuje, že je potřeba posilovat budování jednotlivých praktických dovedností v konkrétních pedagogických disciplínách. Proto má své místo Pedagogická komunikace, Kultura projevu učitele, Výchovné poradenství a mnohé další předměty.

Doslova respondentka píše:

„Schopnost naslouchat jiným, empatie“ a „Myslím, že je třeba nás budoucí učitele připravit na konkrétní situace, které při výuce mohou nastat. Jak jednat se studenty, aby nás „poslouchali“ a respektovali nás. Jak tyto konkrétní situace řešit. Víím, že tím „kouzlem“ je přirozená autorita učitele, ale těžko říct, jak toho dosáhnout. Zda se studentům otevřít a být přátelský, nebo naopak přísný. Jsem studentkou prvního ročníku a je možné, že jsem jen ještě nepotkala ten správný předmět. V tom případě by mi ve výuce nechybělo nic“.

Při pohledu na sebe sama respondenti nejlépe hodnotili tyto osobní kompetence učitele:

- ochotu k dalšímu vzdělávání,
- adaptabilitu a flexibilitu,

- komunikační schopnosti,
- schopnost týmové práce,
- používání výpočetní techniky.

Také poukazovali na jisté vlastní rezervy (průměrná známka 3,3–2,3). Za ty pokládali především:

- orientaci v oborové legislativě (posíleno v novém akreditačním spise v rámci jednotlivých disciplín například ve Speciální pedagogice);
- znalost cizího jazyka;
- orientaci v informačních zdrojích (například v rámci Pedagogické komunikace se studenti naučí orientovat v základních zdrojích, jako jsou knihovny a jiné, kdy bývá realizována i návštěva některé z knihoven);
- schopnost rozhodovat se (podpořeno například předmětem Etika učitelství);
- zběhllost ve vlastním oboru;
- schopnost učit se.

Dotazovaní vybrali a seřadili pět dle jejich názoru nejméně důležitých znalostí, dovedností a schopností, které má získat absolvent studijního oboru UOP.

Mají za to, že nejméně důležité je používání výpočetní techniky a znalost cizího jazyka a také orientace v informačních zdrojích.

Studenti označili těchto podle jejich názoru pět schopností, které získají v dalších letech na významu.

- znalost cizího jazyka,
- komunikační schopnosti (posilováno mimo jiné v jednotlivých pedagogických disciplínách například zařazováním prezentací a obhajobami spojenými s diskusemi seminárních prací, dále zařazení jednotlivých disciplín, jako je Pedagogická komunikace a Kultura projevu učitele);
- adaptabilita a flexibilita (propojování s osobními sociálními i přírodními vědami – psychologie, filozofie apod.);
- orientace v informačních zdrojích (například i v oblasti pedagogických disciplín podpořeno seznámením se s informačními zdroji na internetu – různé databáze, ale i osobní návštěva knihoven a seznámení se s jejich činností);
- používání výpočetní techniky (podpořeno požadavkem odevzdávat vypracované seminární práce na patřičné nejen odborné, ale i formální úrovni).

Závěr

Problematika vysokoškolské přípravy budoucích učitelů odborných předmětů je velice široká. Snahou všech vysokých škol podílejících se na přípravě budoucích učitelů odborných předmětů je, aby studenti získali co nejucelenější teoretické znalosti i praktické dovednosti a aby je také byli schopni aplikovat v pedagogické

praxi. ICV se ve třetí etapě interního vědecko-výzkumného projektu zabýval analýzou obsahu existujícího bakalářského studijního programu. Jak z výzkumu vyplývá, studenti jsou převážně spokojeni s obsahem studia, ale pocítují určitou nedostatečnost v praktické výuce pedagogických i didaktických disciplín. Snažou vysokoškolského ústavu Institutu celoživotního vzdělávání bylo inovovat stávající bakalářský studijní program Specializace v pedagogice a zakomponovat do něj i výsledky výzkumného šetření tak, aby do praxe odcházeli absolventi komplexně vybaveni profesními kompetencemi požadovanými při výkonu jistě nelehkého povolání, učitele odborných předmětů.

Literatura

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, 2004. 190 s. ISBN 80-7315-082-4.

Výsledky zveřejněné v příspěvku jsou součástí projektu „Inovaci odborného, pedagogického a manažerského vzdělávání ke zvýšení konkurenceschopnosti, (číslo projektu: CZ.1.07/2.2.00/07.0158), realizovaného v rámci OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost, řešeného za finanční podpory MŠMT ČR a EU.“

Názorné zobrazování technických aplikací s exponenciálním průběhem

Visualisation of Technical Applications with Exponential Development

JOSEF FILÍPEK

*Ústav techniky a automobilové dopravy, Agronomická fakulta, Mendelova univerzita v Brně,
Zemědělská 1, 613 00 Brno, Česká republika
e-mail: filipek@mendelu.cz*

MIROSLAV NAVRÁTIL

*Ústav matematiky, Lesnická a dřevařská fakulta, Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 1,
613 00 Brno, Česká republika
e-mail: navratil@mendelu.cz*

Abstrakt

V technické praxi se často setkáváme s procesy s exponenciálním průběhem, které se zdánlivě jeví jako lineární. Autoři s využitím animace zobrazují podstatu zeslabení rentgenového záření, viskoelastického chování plastů a spolehlivosti strojní soustavy s náhlými poruchami. I když se jedná o zcela rozdílné technické aplikace, společné je pro ně, že poměr změny sledovaného parametru k jeho okamžité hodnotě je konstantní.

Klíčová slova

exponenciální průběh; animace; rentgenové záření; viskoelastický materiál; spolehlivost strojů; didaktika

Abstract

In technical practice, there are many processes with exponential development which at first sight seem to be linear. Using animations, the authors illustrate the principles of X-ray attenuation, viscoelastic behaviour of plastic materials, and reliability of machine works with sudden defects. Although the mentioned technical applications differ much from each other they have in common constant ratio between the change of the monitored parameter and its momentary value.

Key words

exponential development, animation, X – ray radiation, viscoelastic material, machines reliability, didactics

Úvod

Matematika je důležitá teoretická disciplína, která se vyučuje na MZLU v Brně na všech fakultách u všech oborů. Největší význam má výuka matematiky u oboru Provoz techniky, protože zde nachází uplatnění v řadě technických aplikací. Dlouholetá pedagogická zkušenost vedla autory k poznatku, že studenti většinou neumí aplikovat vyšší matematiku v odborných předmětech. Je to dáno jednak nižší úrovní výuky matematiky na některých odborných středních školách, malou dotací hodin matematiky na MZLU, ale i obtížností a náročností na představivost.

Cíl

Autoři si kladou za cíl sestavit multimediální interaktivní výukový program, který studentům pomocí animací zobrazí princip technických procesů a umožní aplikovat matematický aparát. Protože se jedná o velmi rozsáhlou a různorodou problematiku, autoři se ve svém příspěvku soustředili jen na děje, které vedou k exponenciálnímu průběhu.

Materiál a metody

V matematice hraje významnou roli tzv. přirozená exponenciální funkce, která má za základ Eulerovo číslo e (obrázek 1). Jedná se o funkci procházející bodem $[0; 1]$, zdola omezenou, prostou, monotónní, neperiodickou, spojitou, konvexní a rostoucí. Jde o jedinou netriviální funkci, kterou, když zderivujeme, obdržíme zase tu samou funkci (Rychnovský, 1968).

$$y = e^x, y' = e^x = \frac{dy}{dx} = \operatorname{tg} \alpha$$

Například z animace na obrázku 1 je zřejmé, že když:

$$x = 0 \Rightarrow y = 1 \Rightarrow y' = 1 \Rightarrow \operatorname{tg} \alpha = 45^\circ$$

$$x \times = 1 \Rightarrow y = 2,718.. \Rightarrow y'k = 2,718.. \Rightarrow \operatorname{tg} \alpha = 70,2^\circ$$

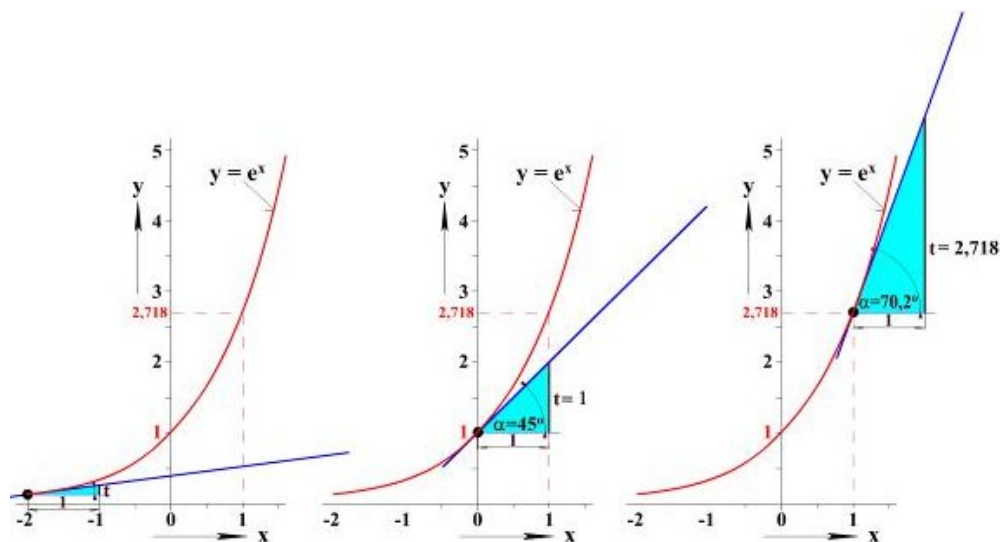
K vytvoření vlastních grafů, obrázků a animací byl využit program Microsoft Excel, Adobe Photoshop a Adobe Flash.

Výsledky a diskuse

V technické praxi se setkáváme často s průběhem procesů, které mají exponenciální charakter. Jako příklad lze uvést:

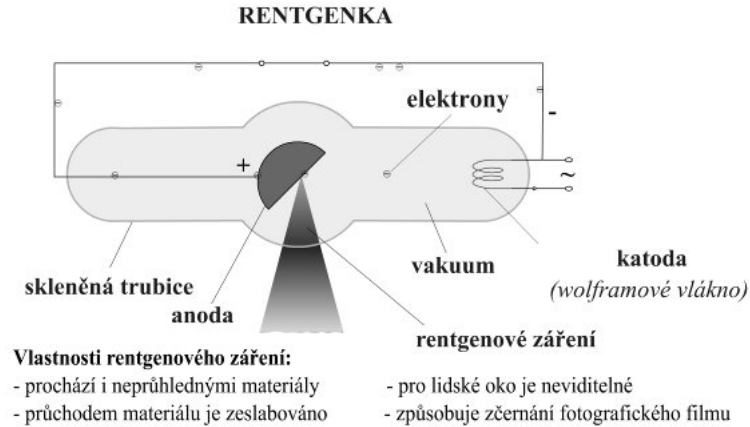
- rychlost chladnutí tělesa na vzduchu;

Obrázek 1: Plynulá derivace přirozené exponenciální funkce



- zeslabení rentgenového záření průchodem materiálu;
- tlumený harmonický pohyb;
- viskoelastická deformace plastů při konstantním zatížení;
- ohebné neroztažitelné lano zavěšené na obou koncích (*řetězovka*);
- volný pád tělesa, kdy odpor prostředí je přímoúměrný rychlosti;
- časový průběh rozpadu radioaktivních prvků;
- rychlost chemické reakce, která je přímoúměrná množství látky, jež dosud nevstoupila do reakce;
- časový průběh rychlosti pohybu bodu, na který působí síla F , přihlíží-li se ke tření;
- cívka s ohmickým odporem R a samoindukcí L připojená na zdroj stejnosměrného proudu;
- stanovení průřezů prutů tak, aby napětí způsobené vlastní vahou bylo všude konstantní;
- intenzita vyzařování černého tělesa při různých teplotách;
- migrace bodových poruch v kovech;
- napětí potřebné k uvedení dislokací do pohybu;
- vliv teploty na rychlost difúze v kovech;
- kinetika fázových přeměn v diagramech IRA a ARA;
- bezporuchovost soustavy s prvky, u kterých nastávají náhlé náhodné poruchy;

Obrázek 2: Animovaný model rentgenky



- rychlost tečení (creepu) za vyšších teplot;
- průběhy izochor, izobar, polytrop v $T - S$ diagramu;
- tlak páry jako funkce teploty varu;
- změna objemu při izotermické kompresi atd.

Z této široké škály procesů s exponenciální závislostí se autoři na konferenci soustředili na tyto tři demonstrace:

- zeslabení rentgenového záření průchodem materiálu;
- viskoelastická deformace plastů při konstantním zatížení;
- bezporuchovost soustavy s prvky, u kterých nastávají náhlé náhodné poruchy.

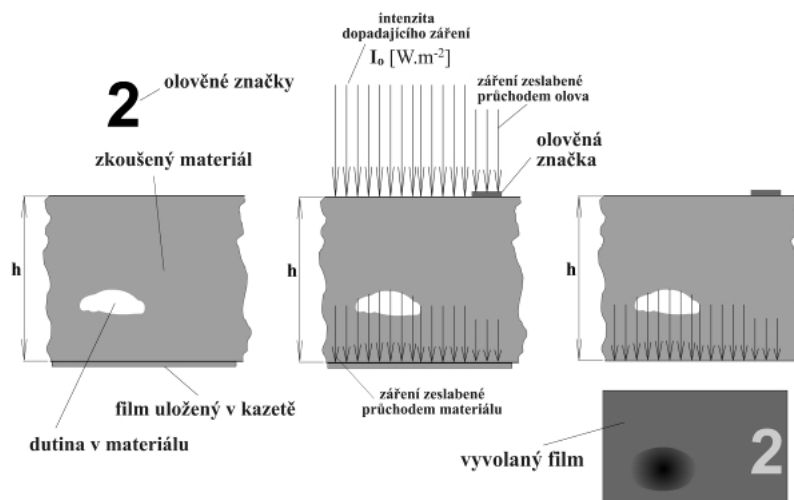
Zeslabení rentgenového záření průchodem materiálu

Rentgenové záření se využívá k defektoskopické kontrole materiálu (Filípek, 1999). Princip rentgenky, vlastní uspořádání zkoušky a matematické odvození výsledné rovnice jsou zřejmé z animací na obrázcích 2, 3 a 4.

Viskoelastická deformace plastů při konstantním zatížení

Plasty při zatěžování vykazují tvarové změny, které závisejí na struktuře, teplotě a času (Filípek a Černý, 2005). Mezními případy jsou (obrázek 5):

Obrázek 3: Defektoskopická zkouška prozařováním



- ideálně elastický stav (*deformace se ustaví okamžitě a její velikost je úměrná napětí a s časem se nemění*)
- ideálně viskózní stav (*deformace narůstá po celou dobu působící síly*)

Při viskoelastickém chování (*paralelní řazení*) se stav elastický i viskózní kombinují. Rovnice časového průběhu deformace je odvozena v animaci na obrázku 6.

Bezporuchovost soustavy s prvky s náhlými náhodnými poruchami

Na obrázku 7 je velkoplošné svítidlo, které obsahuje $n_0 = 800$ žárovek. Nebezpečí spálení u každé žárovky v libovolném okamžiku je stejné. V průběhu provozu svítidla dochází postupně k poškození žárovek.

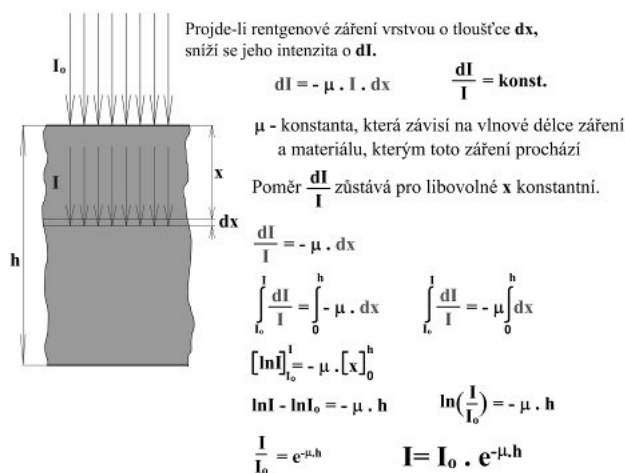
Poměr $\frac{\text{spálené žárovky za 1 h}}{\text{dosud svítící žárovky}} = \frac{\Delta n}{n} = \frac{8}{800} = \frac{6}{600} = \frac{4}{400} = 0,01 = \lambda$ je stále stejný.

Při $\Delta t \rightarrow 0$ obdržíme diferenciální rovnici $\frac{dn}{n} = -\lambda \cdot dt$, jejímž řešením získáme výsledný vztah $n = n_0 \cdot e^{-\lambda t}$.

Závěr

Rozvoj moderní výpočetní techniky umožňuje pedagogům i bez znalosti programování vytvářet multime-

Obrázek 4: Postupné sestavení a řešení výsledné rovnice

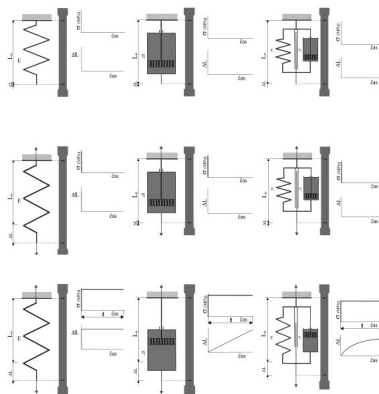


diální výukové pomůcky (Vrba a Všetulová, 2005). Tyto učební opory pomohou studentům vyvarovat se zkresleným představám o podstatě zkoumaných jevů a usnadní jim aplikaci matematických vztahů.

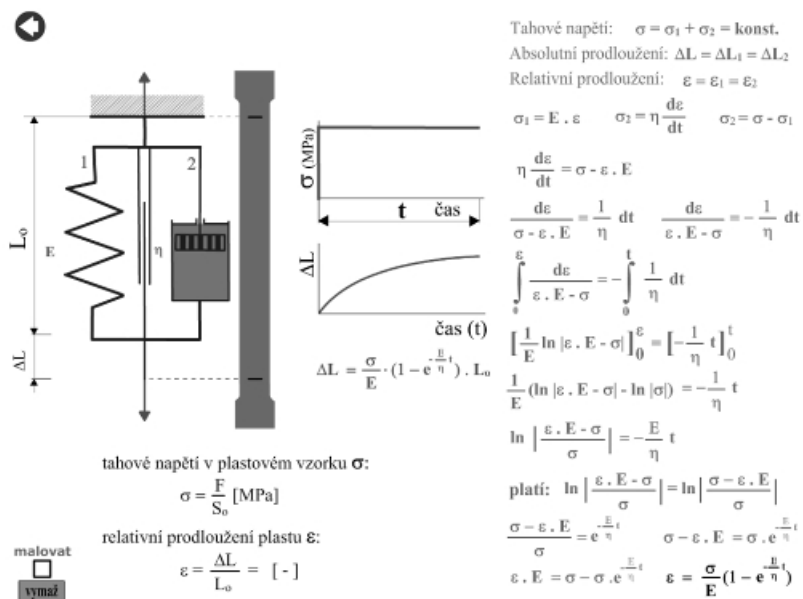
Literatura

- FILÍPEK, J. *Nauka o materiálu (příklady)*. 1. vyd. Brno : MZLU, 1999, 102 s. ISBN 80-7157-351-5.
- FILÍPEK, J., ČERNÝ, M.: Deformační chování plastů. *Konference kateder Částí a mechanismů strojů*. Technická univerzita Liberec, 2005. s. 71 -74. ISBN 80-7083-951-1.
- RYCHNOVSKÝ, R.: *Úvod do vyšší matematiky*. 3. vydání Praha : SZN, 1968, 518 s.
- VRBA, J., VŠETULOVÁ, M.: *Multimediální technologie ve zdělávání*. 1. vyd. Olomouc : UP Olomouc, 2005, 70 s., ISBN 80-244-0562-8.

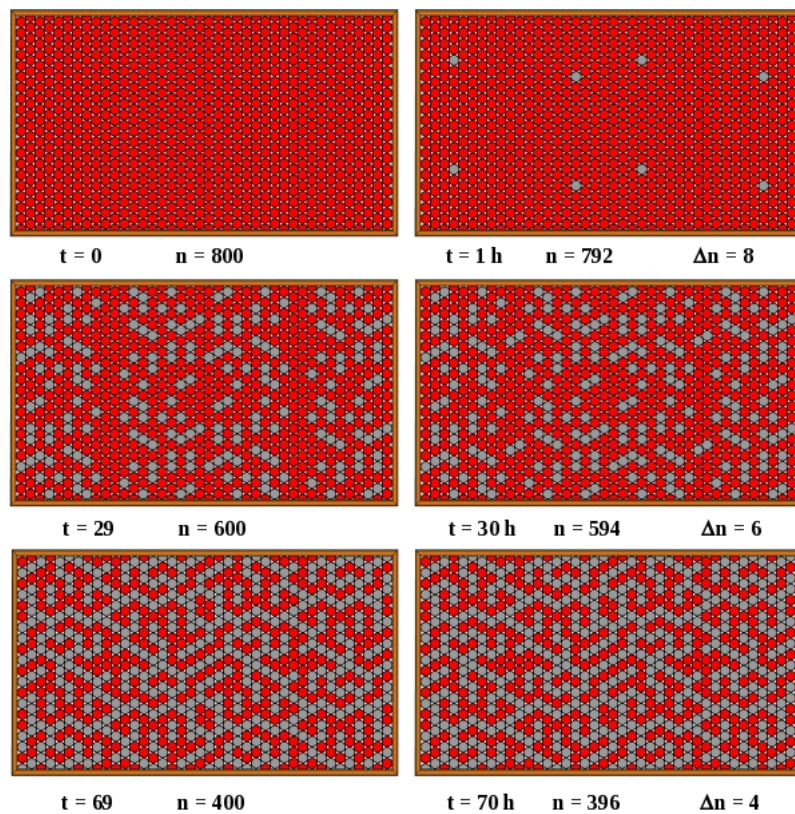
Obrázek 5: Animace zatěžování plastu



Obrázek 6: Postupné odvozování výsledné rovnice



Obrázek 7: Časový průběh poškození žárovek na velkoplošném svítidle



Propojení experimentu s animací v technickém předmětu

Coupling Experiment and Animation in Technical Education

JOSEF FILÍPEK

*Ústav techniky a automobilové dopravy, Agronomická fakulta, Mendelova univerzita v Brně,
Zemědělská 1, 613 00 Brno, Česká republika
e-mail: filipek@mendelu.cz*

JIŘÍ VOTAVA

*Ústav techniky a automobilové dopravy, Agronomická fakulta, Mendelova univerzita v Brně,
Zemědělská 1, 613 00 Brno, Česká republika
e-mail: jiri.votava@mendelu.cz*

Abstrakt

Příspěvek je zaměřen na oblast odborného vzdělávání ve strojírenství. Předmětem vystoupení je praktické kalení, žíhání a popouštění ocelí s různým obsahem uhlíku. Bude předvedeno, jaký vliv má výška teploty ohřevu, rychlost ochlazování a chemické složení na tvrdost a houževnatost oceli. Praktické ukázky jsou provázeny promítáním multimediálních interaktivních animací vlastní tvorby, které názorně zobrazují teoretickou podstatu strukturních změn při konkrétním tepelném zpracování.

Klíčová slova tepelné zpracování; experiment; animace; názornost; odborné vzdělávání

Abstract

This contribution is focused on vocational training in mechanical engineering. The content of this performance is practical hardening, normalising and tempering of steel of different carbon content. It will be demonstrated what influence on hardness and ductility of steel have heating temperature, cooling rate and chemical composition have. Practical demonstrations are accompanied by projections of self-made multimedia interactive animations which visually demonstrate theoretical principles of structural changes depending on the heat treatment.

Key words heat treatment; experiment; animation; clearness; vocational training

Úvod

Tepelné zpracování oceli znali kováři už před naším letopočtem. Pracovali na základě dlouhodobých praktických zkušeností jednak vlastních, jednak děděných z pokolení na pokolení. Řízeným ohřevem a ochlazením výrobky nemění svůj tvar, nýbrž pouze své vlastnosti. Jaká je teoretická podstata strukturních

změn, o tom však staří mistři neměli ani tušení. Současná metalografie však zná teoretickou podstatu tepelného zpracování a s využitím počítačového modelování je možné s ní seznámit studenty.

Cíl

Cílem vystoupení na konferenci ICOLLE je představit odborné veřejnosti možnost vzájemného propojení experimentu s multimediální prezentací při kalení, žíhání a popouštění oceli. Toto spojení je obzvlášť v oblasti tepelného zpracování velmi prospěšné, protože se zde snoubí empirie s teorií.

Materiál a metody

K vlastnímu experimentu a následné prezentaci je třeba následující technické vybavení:

- malá elektrická pec, vaříč, ocelové vzorky různého chemického složení (12 010, 12 051), pracovní stůl, svěrák, pilník, kleště, azbestová deska, nádoba s vodou, plakát s barvami žhavé oceli, mikroskop, stolní bruska, pyrometr, tvrdoměr;
- multimediální výukový program FLASH (Adobe Creative team, 2008), notebook, dataprojektor, promítací plátno.

Postup přípravy a provedení experimentu je následující:

- nastříhání ocelových plechů na rozměry $100 \times 10 \times 1$ mm
 - * 6 ks – ocel 12 010 (0,1 % C);
 - * 6 ks – ocel 12 051 (0,5 % C);
- vložení plechů do elektrické pece vyhřáté na kalící teplotu, výdrž na teplotě;
- ochlazení ocelových plechů
 - * na vzduchu – 3 ks ocel 12 010, 3 ks ocel 12 051;
 - * ve vodě – 3 ks ocel 12 010, 3 ks ocel 12 051;
- změření tvrdosti;
- postupné upnutí vzorků do svěráku a deformace ohybem;
- popouštění zakalených vzorků z oceli 12 051 na vaříči (*kontrola teploty podle popouštěcích barev a pomocí pyrometru*);
- změření tvrdosti popouštěných vzorků;
- upnutí popouštěných vzorků do svěráku a deformace ohybem.

Výsledky a diskuse

Jak se kvalitatativně změní vlastnosti ocelových vzorků tepelným zpracováním?

- nízkouhlíková ocel (12 010);
 - * vyžíhaný vzorek bude velmi měkký, zakalením se tvrdost mírně zvýší;
 - * ohýbáním ve svěráku se oba vzorky plasticky deformují, ale neprasknou;
- ocel s vyšším obsahem uhlíku (12 051);
 - * vyžíhaný vzorek bude tvrdší než vzorek z nízkouhlíkové oceli, zakalením se tvrdost výrazně zvýší;
 - * ohýbáním ve svěráku se vyžíhaný vzorek deformuje, ale nepraskne, zatímco zakalený vzorek se při ohybu zlomí.

Popuštěním zakalené oceli mírně poklesne tvrdost, ale zvýší se houževnatost.

Změny mechanických vlastností jsou vyvolány odlišnými režimy ohřevu a ochlazování (Fiala, Mentl a Šutta, 2003). Podstatu těchto změn lze názorně vysvětlit pomocí animací (Filípek, 2007). Při tvorbě výukového programu autoři vycházeli z předpokladu, že studenti mají základní znalosti z metalografie (tuhý roztok, intermediární fáze, difúze, polymorfie slitin železa, diagram Fe – Fe₃C, atd.).

Nejnázornější je zobrazování strukturních změn u eutektoidní oceli s obsahem 0,8 % C (i když zkušební vzorky mají obsah uhlíku nižší). Výchozí struktura oceli odpovídá vyžíhanému stavu (obrázek 1). Strojní součást se přesune do vyhřáté pece a za teploty 780 °C vzniká vysokoteplotní tuhý roztok uhlíku v železe (obrázek 2). Průběh ohřevu a výdrže na teplotě je stejný pro kalení i žíhání (obrázek 3), intenzita ochlazování je však rozdílná. Při ochlazení do vody se neuplatní difúze a vysokoteplotní tuhý roztok uhlíku v železe se změní na přesycený nízkoteplotní tuhý roztok stejného chemického složení, zatímco při chladnutí na vzduchu se struktura zatím nezmění (obrázek 4).

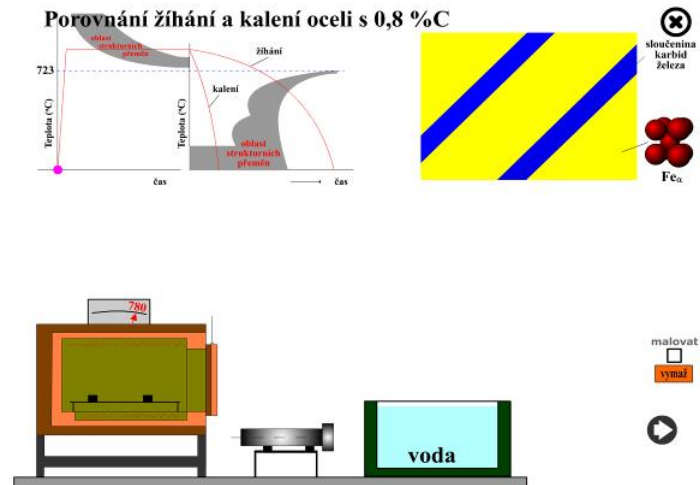
V průběhu pomalejšího chladnutí na vzduchu se působením difúze rozpadá vysokoteplotní tuhý roztok na směs železa a karbidu železa (obrázek 5). Za teploty okolí je struktura i tvrdost zakalené a vyžíhané oceli odlišná (obrázek 6). Při popouštění zakalené oceli nastávají ve struktuře další strukturní změny (obrázek 7).

Program je koncipován tak, aby studenti nejen pochopili podstatu strukturních změn při tepelném zpracování oceli, ale aby porozuměli i procesům probíhajícím při nesprávném technologickém postupu (např. *nízká kalicí teplota, krátká anebo příliš dlouhá doba výdrže na teplotě, pomalé ochlazování při kalení apod.*).

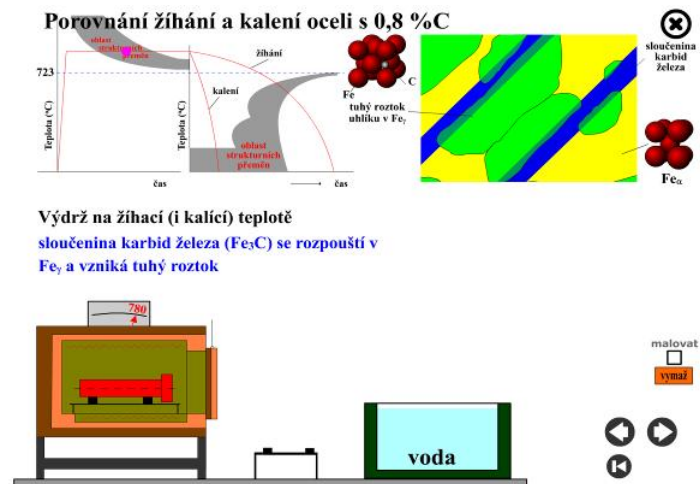
Závěr

Spojení empirie založené na pozorované skutečnosti s multimediálními interaktivními animacemi zvyšuje účinnost a kvalitu vzdělávacího procesu v porovnání s klasickými výukovými metodami. Nevýhodou však

Obrázek 1: Strojní součást připravena pro vložení do vyhřáté pece

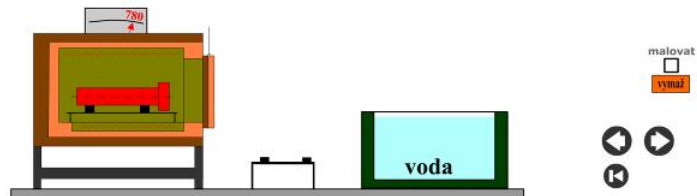
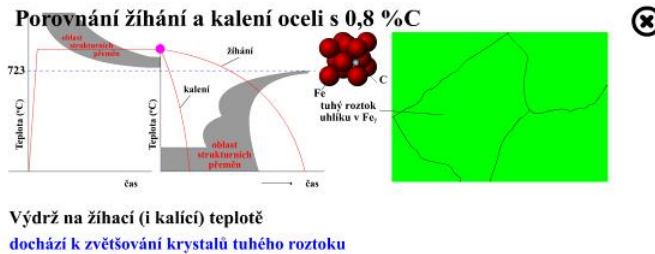


Obrázek 2: Průběh austenitizace oceli

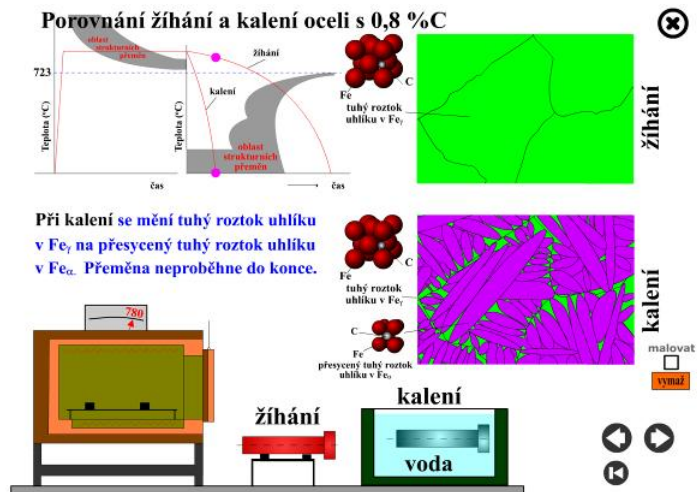


Výdrž na žhací (i kalicí) teplotě
sloučenina karbid železa (Fe_3C) se rozpouští v
 Fe_γ a vzniká tuhý roztok

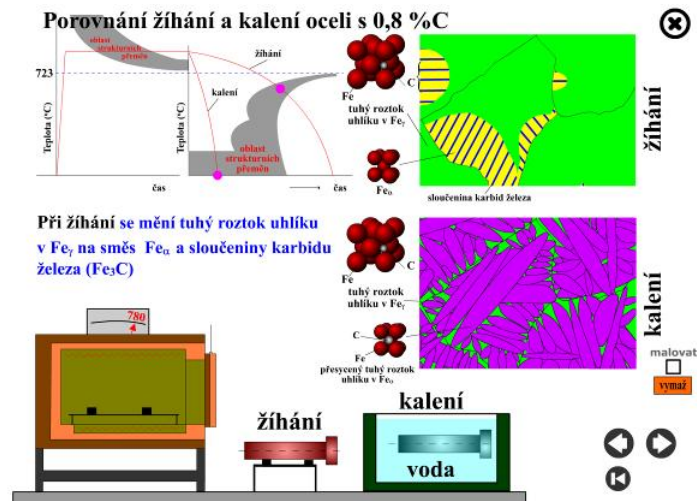
Obrázek 3: Austenitizovaná ocel před vlastním ochlazováním



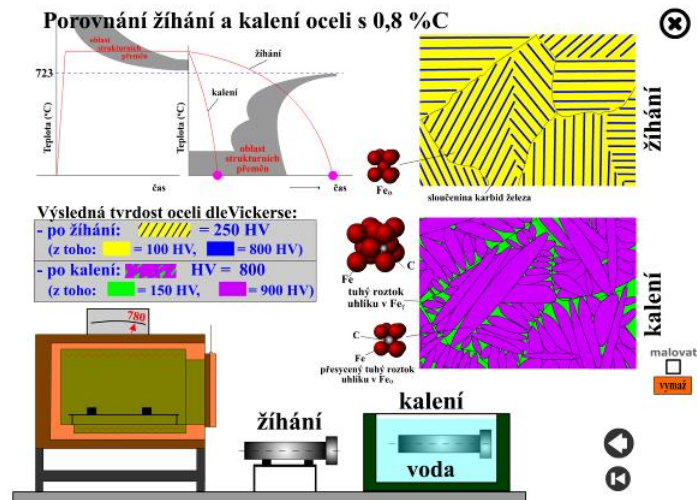
Obrázek 4: Strojní součást vložená do vody je zakalena



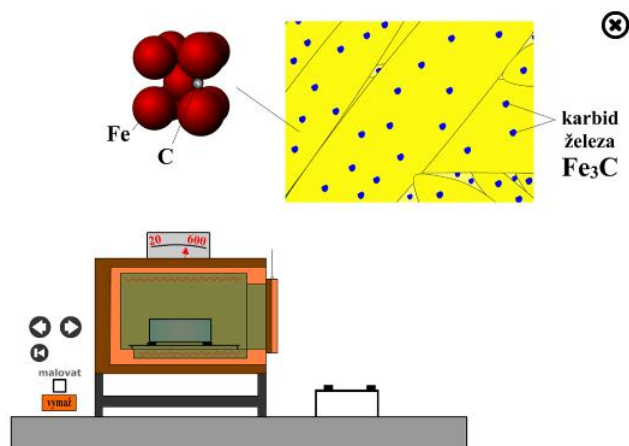
Obrázek 5: Průběh perlitické přeměny strojní součásti chladnoucí na vzduchu



Obrázek 6: Struktura a tvrdost oceli po zakalení a vyžihání



Obrázek 7: Strukturní změny při popouštění zakalené oceli



je, že ve vysokoškolském vzdělávání existuje velmi málo dostupných multimediálních opor. Učitelé, kteří je chtějí využívat, si je většinou musí vytvářet sami, což je časově velmi náročné.

Literatura

Adobe Creative team: *Adobe Flash CS3*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2008, 341 s. ISBN 978-80-251-2109-2.

FIALA, J., MENTL, V., ŠUTTA, P.: *Struktura a vlastnosti materiálů*. 1. vyd. Praha : Academia 2003, 572 s. ISBN 80-200-1223-0.

FILÍPEK, J. Strukturní změny při tepelném zpracování eutektoidní oceli. *Essentia* – internetový časopis pro vědu a výzkum 2007, č. 1, s. 1–8. ISSN 1214-3464.

Edukácia v senu – jej východiská a význam

Education in the Senior Age – Its Bases and Significance

CTIBOR HATÁR

Katedra pedagogiky, PF, UKF, Drážovská 4, 949 74 Nitra, Slovenská republika
e-mail: chatar@ukf.sk

Abstrakt

Predkladaná štúdia, empirického charakteru, vznikla ako autorov výstup z riešenia vedecko-výskumnej úlohy VEGA č.1/0244/08. Vnútorne je diferencovaná na dve kľúčové kapitoly. Prvá pojednáva o programových a legislatívnych dokumentoch, ktoré možno vnímať ako určité východisko seniorskej edukácie v národnom i medzinárodnom meradle. Druhá kapitola je venovaná analýze partikulárnych výsledkov objektívneho poznávania edukačnej reality dospelých s akcentom na význam edukácie v starobe, a to tak vo vzťahu k seniorom, ktorí žijú v rezidenčných, ako aj v prirodzených podmienkach.

Kľúčové slová

senior; edukácia seniorov; strategické programy a dokumenty o edukácii seniorov; význam edukácie v starobe

Abstract

The submitted paper, of empirical character, is the outcome of author's contribution to the research project VEGA no. 1/0244/08. It is divided into the two key chapters. The first one discusses programme and legislative documents which can be seen as a base for senior education in the national and also international context. The second chapter deals with an analysis of particular results of objective recognition of adult education. Emphasis is laid on education of seniors who live in residential as well as in natural family conditions.

Key words

senior; senior education; strategic programmes and documents on senior education; significance of education in senior age

Úvod

Celoživotné vzdelávanie predstavuje jeden z najefektívnejších nástrojov na budovanie spoločnosti založenej na vedomostiach. Ide o dlhodobú výzvu širšieho európskeho spoločenstva, ktorú sa zaviazali plniť i jednotlivé členské štáty Európskej únie, a Slovenskú republiku z tejto kategórie nevynímajúc.

Jednotlivé všeobecne formulované požiadavky si každá vláda premietla do svojho environmentu a následne predložila dokumenty a programy národného charakteru, avšak s internacionálnym ukotvením. S ohľadom na seniorov ako cieľovú skupinu si osobitnú pozornosť zasluhuje najmä *Memorandum o celoživotnom vzdelávaní* (2000), revidovaný *Medzinárodný akčný plán o starnutí* (2002), *Národný program výchovy a vzdelávania v SR* (2001), *Národný program ochrany starších ľudí* (1999) a viaceré projekty zastrešované *Radou vlády SR pre seniorov*.

Ukazuje sa, že edukácia v každej etape ľudského života, a teda aj v starobe, predstavuje určitý spoločný menovateľ skloňovaných dokumentov, resp. programov, pričom jej najväčší potenciál nespočíva len v budovaní (udržiavaní) vyššej vzdelanostnej úrovne obyvateľstva, ale tiež v zvyšovaní kvality života jednotlivých členov spoločenskej štruktúry, v efektívnejšom riešení vzniknutých alebo potenciálnych problémov, v ich prevencii a pod. Využitie edukácie za týmto účelom, a to i vo vzťahu k seniorskej populácii, je však možné tak v prirodzených, ako aj v rezidenčných podmienkach.

Preto je nevyhnutné zodpovedne a najmä flexibilne reagovať na demografické zmeny, ktoré už niekoľko desaťročí upozorňujú na trend starnutia populácie, a to nielen z hľadiska ekonomického, ale tiež sociálno-edukačného, a tým splácať seniorom určitý starý dlh a tiež prispievať k ich osobnej spokojnosti so svojim vlastným životom.

Cieľ

Pre efektívne manažovanie a celkový priebeh seniorskej edukácie je dôležité poznať tak jej kurikulárne a metodické fundamenty, ako aj východiská v podobe legislatívnych a programových dokumentov na národnej i medzinárodnej úrovni, aby sme tieto mohli následne premietnuť do konkrétnej spoločenskej i edukačnej praxe, a tam naplňovať ich podstatu.

Nakoľko predkladaná štúdia je vnútorne rozčlenená na dve kľúčové kapitoly, a to na teoretickú (pojednávajúca o východiskách seniorskej edukácie) a empirickú (hovoriaca o význame edukácie pre seniorov), sme aj jej ciele diferencovali do dvoch kategórií. Vo vzťahu k teoretickej časti našej práce bolo cieľom predkladanej štúdie *analyzovať: 1) koncepciu celoživotného vzdelávania a poradenstva v SR s identifikáciou oblastí vzťahujúcich sa na seniorov, 2) koncepciu sociálnej starostlivosti štátu o seniorov, žijúcich v rezidenčných podmienkach a v prirodzenom prostredí (analýza platnej nomenklatúry) a 3) sociálne a edukačné programy (plány) pre seniorov*. Vo vzťahu k empirickej časti predkladanej štúdie sme si stanovili za cieľ, a to na základe uskutočneného terénneho výskumu, ktorého cieľom bolo okrem iného zistiť význam edukácie pre seniorov, ktorí sú klientmi sociálneho zariadenia (Határ, 2008), resp. ktorí navštevujú univerzitu tretieho veku (Balogová, 2008), ako aj na základe doposiaľ publikovaných prác z predmetnej oblasti vedy a praxe, *zovšeobecniť výsledky uskutočnených výskumov a načrtnúť možnosti individuálneho a spoločenského využitia edukácie seniorov* (význam seniorskej edukácie).

Materiál a metódy

Na jednej strane predstavovali výskumný (výberový) súbor legislatívne a programové dokumenty oficiálnej

povahy, ktoré sme pomocou (metódy) *obsahovej analýzy textových dokumentov* podrobili stručnej analýze a hodnoteniu, na strane druhej tvorili výberový súbor klienti sociálnych zariadení a univerzity tretieho veku (bližšie o tom v kapitole o význame edukácie seniorov), ako aj teoretické práce viacerých významných domácich i zahraničných odborníkov, ktorí podrobnejšie zhodnotili opodstatnenie edukácie v senu. Na získavanie nových empirických dát (od seniorov) v terénnych podmienkach bol použitý *dotazník* (vlastnej konštrukcie) a na spracovanie predmetných údajov boli využité jednoduché *matematické operácie* (aritmetický priemer) a *metódy logických operácií* (analýza, syntéza, indukcia, dedukcia a komparácia).

Výsledky a diskusia

Legislatívne a programové východiská seniorskej edukácie

Problematikou staroby, starnutia a možnosťami aktívneho prežívania jesene života sa od druhej polovice 20. storočia začali intenzívne zaoberať viaceré organizácie celosvetového formátu (napr. OSN, WHO), ktoré si v plnej miere uvedomovali sociálne a ekonomické dôsledky populačného vývoja Európy, ktorých odraz bolo a je možné badať v rôznych sférach spoločenského života. Azda najzjavnejšie progresívne zmeny, čo sa týka legislatívy o senioroch a pre seniorov, sme mohli zaznamenať práve v oblasti sociálnej politiky štátu, ktorá sa pomaly ale isto začala vyrovnávať s touto skutočnosťou. Niektoré národné i nadnárodné výstupy, v podobe akčných plánov, programov či legislatívy, podrobujeme stručnej analýze s akcentom na tie klauzuly, ktoré predstavujú určité východisko pre vlastnú seniorskú edukáciu a rezidenčnú sociálno-výchovnú starostlivosť o seniorov.

Na prvom svetovom summite o starnutí (1982) vo Viedni bol prijatý *Medzinárodný akčný plán o starnutí*, ktorý jednotlivé krajiny vyzval k plneniu istých opatrení súvzťažných k aktívnemu starnutiu. Medzi kľúčové komponenty aktívneho starnutia boli zaradené nasledovné stratégie – *posunúť proces celoživotného vzdelávania aj za hranice odchodu do dôchodku, prispôbovanie politiky zamestnanosti procesu starnutia obyvateľstva, zníženie citlivosti agendy dôchodkovej reformy na demografické a iné zmeny, zdravé starnutie prostredníctvom rozšírenia zdravotníckych a sociálnych služieb a aktívna práca starších ľudí v mimovládnom dobrovoľníckom sektore*. V roku 2002 na druhom svetovom summite o starnutí v Madride bol predmetný plán OSN revidovaný. V jeho intenciách sa i SR zaviazala tvoriť a naplňovať politiku starnutia na všetkých úrovniach, najmä však v troch základných oblastiach, a to *starší ľudia a rozvoj, pokrok v oblasti zdravia a blaha vo vyššom veku a vytváranie priaznivého a podporujúceho prostredia*.

Vo vzťahu k tvorbe a modifikácii politiky zamestnanosti s ohľadom na trend starnutia je veľmi dôležité doceniť tiež prípravu dospelých na odchod z pracovného života. Hlavným cieľom tejto prípravy je naučiť dospelého jednotlivca aktívne prežívať jeseň svojho života. Ako píše Balogová (2005), príprava na starnutie nás musí naučiť starnúť a nie sa mu pasívne poddávať. Preto je úplne prirodzené a priam žiaduce, aby sa aktívni seniori angažovali aj v treťom sektore, zvlášť v rámci rôznych svojpomocných združení, hnutí či spolkov, kde môžu poskytovať sociálnu oporu, prípadne pomoc seniorom na nej závislým. Osobitný zreteľ je však potrebné klásť aj na skvalitňovanie a rozširovanie repertoára sociálnych a zdravotníckych služieb

určených seniorom. Nie náhodou sa vraví, že vzdelanie, zdravie a sociálna zábezpeka predikujú kvalitu života obyvateľstva.

Výzvu OSN na margo vytvorenia adekvátnej stratégie na uspokojovanie potreby starostlivosti a podpory starších ľudí, a to tak na národnej, ako aj regionálnej a miestnej úrovni, naplnila i Vláda SR, ktorá v roku 1999 schválila *Národný program ochrany starších ľudí*, ktorého cieľom je v rámci sociálnej politiky prezentovať požiadavku dosiahnutia sebestačnosti, sociálnej participácie a integrácie seniorov spolu s formulovaním realizačných prostriedkov na dosiahnutie uvedeného cieľa v pôsobnosti zainteresovaných rezortov.

Do predmetného programu boli integrované aj princípy OSN pre starších ľudí, ktoré v súčasnosti predstavujú fundamentálne zásady štátnej politiky Slovenska vo vzťahu k seniorom. K predmetným princípom radíme *princíp nezávislosti, zúčastnenosti, starostlivosti, sebarealizácie a princíp dôstojnosti*. Načrtnuté zásady slovenskej i svetovej sociálnej politiky o senioroch a pre seniorov sa ďalej bližšie konkretizujú v rôznych programoch a reformách predkladaných jednotlivými rezortmi. Ide najmä o reformné opatrenia (kroky) v oblasti *sociálneho zabezpečenia a rodinnej politiky, zdravotnej starostlivosti, bývania, kultúry a mediálnej politiky, daní a poplatkov, dopravy, pôšt a telekomunikácií, bezpečnosti, súdnej ochrany, hospodárstva, pôdohospodárstva, životného prostredia, informačných systémov*, ako aj v oblasti *výchovy a vzdelávania*. Koordinačná úloha pri napĺňaní cieľov *Národného programu ochrany starších ľudí*, ktorý sa v dvojročných intervaloch vyhodnocuje a aktualizuje, prináleží Ministerstvu práce, sociálnych vecí a rodiny SR ako centrálnemu iniciátorovi zmien a koordinátorovi vládnej politiky vo vzťahu k starším ľuďom.

Považujeme za správne pristupovať k riešeniu problematiky ochrany či zvyšovania celkovej kvality života starších obyvateľov z pohľadu viacerých ministerstiev, čím možno doceliť progresívnejšie a komplexnejšie uskutočňovanie partikulárnych cieľov *Národného programu ochrany starších ľudí*.

Memorandum o celoživotnom vzdelávaní (2000) bližšie konkretizuje vzdelávacie potreby európskej spoločnosti aj v 21. storočí. Prostredníctvom svojich šiestich základných posolstiev preniká do podstaty celoživotnej edukácie. I keď hlavný akcent je kladený najmä na osobnostný rozvoj detí, mládeže a dospelých v produktívnom veku, je však potrebné rovnako doceniť tiež edukáciu seniorov, ktorá dotvára biodromálny kontext výchovy a vzdelávania.

Prvé posolstvo sa zmieňuje o *nových kľúčových kvalifikáciách pre všetkých*. Podľa *Európskeho referenčného rámca* (2006) možno ku kľúčovým kompetenciám pre celoživotné vzdelávanie zaradiť najmä komunikáciu v materinskom jazyku, v cudzích jazykoch, matematickú kompetenciu a kompetencie v oblasti vedy a technológií, práce s digitálnymi technológiami, kompetencie k učeniu, sociálne a občianske kompetencie, zmysel pre iniciatívu a podnikavosť, kultúrne povedomie a vyjadrenie (in: Veteška a Tureckiová, 2008). Druhé posolstvo poukazuje na nevyhnutnosť *investovať viac prostriedkov do rozvoja ľudských zdrojov*. Chceli by sme však pripomenúť, že ľudským zdrojom sa nechápe iba produktívny človek, ale tiež jednotlivec v dôchodkovom veku. Tretie posolstvo apeluje na *reformu (inováciu) koncepcie výchovy a vzdelávania*. V našich podmienkach už bola podobná reforma spracovaná a ratifikovaná v podobe *Národného programu výchovy a vzdelávania v SR* (2001), ktorý sa však edukácii seniorov venuje len okrajovo. Štvrtým, a domnievame sa, že aj veľmi výstižným posolstvom je *oceňovanie ľudí za to, že sa ďalej vzdelávajú*.

Z nášho pohľadu vnímame predmetné poslanstvo ako finančnú, sociálnu, osobnú a inú podporu seniorov v ich (auto)edukačných intenciách. Je zarážajúce, že v našej spoločnosti ešte stále pretrvávajú prípady zosmiešňovania (diskriminácie) starších ľudí, ktorí sa ďalej vzdelávajú napríklad na univerzitách tretieho veku. Netreba zabúdať na to, že vzdelávanie v senu je tiež základným právom človeka. Veľmi dôležitú úlohu v celom tomto transformačnom procese zohráva tiež *profesijné poradenstvo*, ktoré je potrebné ďalej skvalitňovať za účelom progresu až transgresu nielen osobnosti samotného seniora, ale aj celej spoločnosti. Poradenstvo pre seniorov má byť zacielené tak na profesijné, ako aj záujmové a občianske vzdelávanie. Šieste poslanstvo požaduje *priblížiť vzdelávanie k domovom účastníkov*. Ak sa však zamyslíme na tým, že mnohých seniorov delí od vzdelávacej ustanovizne niekoľko kilometrov či hodín, prípadne koľko financií a energie musia vynaložiť, kým sa k nej dostanú, získame i odpoveď na otázku, prečo mnohí seniori, ktorí majú predpoklady i záujem, nenavštevujú napríklad univerzitu tretieho veku. Jedno z riešení vidíme aj v zriaďovaní tzv. detašovaných pracovísk, ktoré by sa priblížili viac k domovom potenciálnych poslucháčov. Významnú úlohu tiež zohrávajú akadémie tretieho veku, prípadne denné centrá (bývalé kluby dôchodcov).

Prihliadajúc na tému štúdie, sa predmetom nášho záujmu stáva tiež *Národný program výchovy a vzdelávania v SR* (2001). V rámci neho si osobitnú pozornosť zasluhuje najmä koncepcia ďalšieho vzdelávania, ktorá sa seniorskej populácie bezprostredne dotýka. V zmysle uvedeného programu ide o *vzdelávanie dospelých prostredníctvom krátkodobejších i dlhodobejších kurzov a vzdelávacích programov zameraných na získanie, zvýšenie alebo zmenu pracovnej kompetencie (kvalifikácie), ďalej môže ísť o rekvalifikácie predovšetkým nezamestnaných, ako aj o poskytnutie tzv. druhej šance tým, ktorí nevyužili predchádzajúce možnosti vzdelávania*.

Autori národného programu o edukácii zaraďujú do systému ďalšieho vzdelávania aj sociokultúrne, občianske, voľnočasové, záujmové vzdelávanie obyvateľov, vrátane seniorov (univerzity tretieho veku). Dá sa povedať, že podobné vymedzenie ďalšieho vzdelávania nachádzame tiež v *Zákone č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní* v znení neskorších predpisov, v ktorom sa uvádza, že ďalšie vzdelávanie, nadväzujúce na školské vzdelávanie, umožňuje získať čiastočnú alebo úplnú kvalifikáciu, prípadne doplniť, obnoviť, rozšíriť alebo prehĺbiť si kvalifikáciu nadobudnutú v školskom vzdelávaní a v konečnom dôsledku tiež umožňuje *uspokojiť záujmy a získať spôsobilosť zapájať sa do života občianskej spoločnosti*. Ďalšie vzdelávanie teda predstavuje súčasť celoživotného vzdelávania. K jeho jednotlivým druhom predmetný zákon radí nielen ďalšie odborné a rekvalifikačné vzdelávanie v akreditovanom vzdelávacom programe, kontinuálne vzdelávanie vo vzdelávacích programoch, ale tiež *záujmové vzdelávanie, občianske vzdelávanie, vzdelávanie seniorov a iné vzdelávanie*, ktoré umožňujú účastníkovi saturovať jeho záujmy a zapojiť sa do života občianskej spoločnosti.

S ohľadom na trend populačného vývoja, sa domnievame, že problematika edukácie seniorov mohla byť v predmetnom programe viac systémovo i koncepcie rozpracovaná, a to nielen na podmienky univerzít tretieho veku, ale aj iných inštitúcií, organizácií a zariadení pre starších ľudí, ktoré na vlastnej seniorskej edukácii participujú. Nakoľko ide o národný edukačný program, koncipovaný na základoch celoživotnej výchovy a vzdelávania, mali byť jeho dominantou všetky vekové kategórie.

Viaceré hospodárske a spoločenské zmeny v našej krajine viedli vládu SR k profilovaniu *Stratégie ce-*

loživotného vzdelávania a celoživotného poradenstva do roku 2015, ktorej prioritným poslaním je formovať spoločnosť založenú na vedomostiach, a to prostredníctvom všetkých systémov i stupňov vzdelávania. Predmetná stratégia našla isté politické východiská najmä v *Lisabonskej stratégii*, *Národnej lisabonskej stratégii* a *Národnom programe reforiem*, v *Programovom vyhlásení Vlády SR na roky 2006-2010*, v *Národnom strategickom referenčnom rámci SR na roky 2007-2013*, ako aj v *Rezolúcii Rady EÚ o posilňovaní politik, systémov a aktivít v oblasti celoživotného poradenstva*. *Národný program výchovy a vzdelávania v SR* (2001), *Koncepcia celoživotného vzdelávania v SR* (2004) a tiež národný projekt *Tvorba, rozvoj a implementácia otvoreného systému celoživotného vzdelávania v SR pre potreby trhu práce* (2004) predstavujú určité odborné východiská pre koncipovanie stratégie celoživotného vzdelávania a celoživotného poradenstva. I keď stratégia často operuje najmä s udrzaním zamestnania, resp. so zvyšovaním a nadobúdaním novej kvalifikácie počas aktívneho života človeka (Vzdelávanie dospelých, 2007), domnievame sa, že niektoré jej ciele, napr. zvýšiť účasť populácie na celoživotnom vzdelávaní na 15% pri dodržaní rovnosti príležitostí, sa vzťahujú aj na obyvateľov v postproduktívnom veku.

Potreba celoživotnej edukácie sa stáva čoraz aktuálnejšou. Ak chceme udržať istý vývojový trend spoločnosti, ktorá explicitne starne, bude nevyhnutné zapájať do vzdelávacích programov všetky vekové kategórie populácie. Moderná európska spoločnosť 21. storočia sa nesmie ukrývať len za akési úmysly, neuskutočniteľné plány, či ďalekosiahle vízie, ale sa hrdlo stavať za reálne kroky, sociálno-politické opatrenia implementované do praxe, ktoré posunú problematiku edukácie aj za bránou starobného dôchodku výrazne dopredu.

Individuálny a spoločenský význam edukácie seniorov

O pozitívnom význame edukácie pre starších ľudí vypovedajú viaceré vedecké i odborné práce domácich a zahraničných autorov (napr. Kade, 1994; Čornaničová, 1998; Hrapková a Ballová, 2002; Mühlpachr, 2004; Balogová, 2005, 2008; Határ, 2008, a i.), ktorých zámerom bolo spopularizovať a posilniť kredit edukácie v starobe a k starobe.

Celkový prínos edukácie pre seniorov empiricky podkladáme vlastnými výskumnými zisteniami (Határ, 2008), ako aj o výskumom Balogovej (2008). Zatiaľ čo našim predmetom výskumu boli klienti sociálnych zariadení, teda seniori pochádzajúci z rezidenčného prostredia, predmetom výskumu Balogovej boli seniori, ktorí študujú na univerzite tretieho veku. Našu výskumnú vzoru tvorilo 111 respondentov (z toho bolo 27 mužského a 84 ženského pohlavia) zo šiestich ($N1 - N6$) náhodne vybraných domovov-penziónov pre dôchodcov (dnes zariadenie pre seniorov) z východného, stredného a západného Slovenska. Výskumnú vzorku Balogovej tvorilo 51 respondentov (z toho bolo 12 mužov a 39 žien), študujúcich v 1. ročníku štúdia na UTV Prešovskej univerzity v Prešove.

Tabuľka 1 uvádza zastúpenie jednotlivých odpovedí u respondentov na otázku, čo im dáva štúdium na UTV. Na základe uvedeného možno konštatovať, že až 88 % respondentov sa ďalej vzdeláva preto, aby nadobudli nové vedomosti, u 65 % seniorov spočíva význam štúdia na UTV v nadväzovaní nových sociálnych kontaktov a 57 % respondentov si štúdiom zvyšuje svoje sebavedomie. 26 % respondentov získava na základe štúdia na UTV iný pohľad na svet a 24 % seniorov štúdium umožňuje lepšie pochopiť zmeny v spoločnosti.

Tabuľka 1: Význam štúdia pre seniorov na UTV

Nové vedomosti	45
Stretnutia s ľuďmi	33
Silnejšia osobnosť – zvýšenie sebavedomia	29
Iný pohľad na svet	13
Lepšie pochopenie zmien v spoločnosti	12
Vedomosti v oblasti nových technológií	7
Ľahšie riešenie problémov	5

Zdroj: Balogová (2008, s. 21)

14 % opýtaných vidí význam štúdia v osvojovaní si nových poznatkov z oblasti informačných technológií a 10 % respondentov štúdium pomáha ľahšie riešiť vzniknuté problémy.

Jednotlivé premenné dokazujú, že seniori vidia hlavný význam štúdia na UTV v tom, že rozširujú svoj obzor poznania, kreujú svoju osobnosť, uspokojujú svoje psychosociálne potreby (nadväzovanie nových sociálnych kontaktov), posilňujú svoje sebavedomie a ľudskú dôstojnosť a reflektujú požiadavky meniacej sa spoločnosti na margo jej informatizácie a modernizácie.

Údaje v tabuľke 2 dokumentujú, v čom edukačné aktivity ponúkané sociálnym zariadením naplňajú samotných seniorov – klientov.

Efektívne a zmysluplné trávenie voľného času nielen ako prevencia nudy (49 %), ale hlavne ako nástroj prirodzeného angažovania seniorov do spoločenského života, oddych a odreagovanie sa od stereotypu každodennej reality (40 %), nachádzanie zmyslu života (35 %), načerpanie nových síl a chuti do života (32 %), sú najpočetnejšie zastúpené premenné, ktoré svedčia o celkovom význame seniorskej edukácie pre inštitucionalizovaných seniorov. V rámci kategórie *iné* respondentky bližšie identifikovali tak spoločenský (mám kontakt s ľuďmi – N4), ako aj spirituálny a duchovný (stretnutia na fare a Boh – N6) význam aktivít. Hoci jedna klientka (N6) si vybrala odpoveď zmysel života, i napriek tomu, že ho má aj bez edukačných aktivít, ako sama dodala. Opozičné stanovisko nachádzame u respondentky zo súboru N4 a respondenta zo súboru N5, ktorí uviedli – „o aktivity nemám záujem“ (N4) a „nemám chuť do života“ (N5). K predmetnej otázke nezaujalo žiadne stanovisko sedem žien (1 z N5 a 6 z N6).

Na základe viacerých výskumných zistení možno konštatovať, že edukácia v starobe má svoje individuálne i (celo)spoločenské opodstatnenie. Jej celkový význam pre staršieho človeka a jeho okolie by sme mohli vymedziť nasledovne:

Edukácia ako prevencia sociálnej segregácie seniorov

S odchodom človeka z verejného života z dôvodu jeho vstupu do starobného dôchodku sa zvyšuje tiež riziko jeho sociálnej segregácie a nedostatočnej, prípadne žiadnej sociálnej participácie na akomkoľvek spoločenskom dianí. Tento problém sa stáva čím viac aktuálnejším, ak pomyslíme na to, že populácia Európy

Tabuľka 2: Význam edukačných aktivít pre klientov D-PD

	okres												Spolu
	N1		N2		N3		N4		N5		N6		
	M	Ž	M	Ž	M	Ž	M	Ž	M	Ž	M	Ž	
mám čo robiť a nenudím sa	1	6	4	6	1	4	1	6	1	11	3	10	54
rozširujem si svoj obzor poznania	0	5	0	2	0	3	0	4	0	1	4	4	23
udržiujem svoje telo i myseľ v kondícii	1	3	2	3	0	2	0	0	3	3	2	2	21
oddýchnem si a odreagujem sa	1	6	1	6	0	3	1	6	2	8	5	5	44
je to môj koníček	0	0	1	1	1	1	0	0	2	1	1	3	11
načerpám nové sily a chuť do života	1	6	2	5	1	4	0	4	3	4	1	5	36
môžem vyjadriť svoje pocity a názory	0	4	0	4	0	2	1	1	1	4	4	1	22
môžem dostatočne komunikovať a vymieňať si skúsenosti s ostatnými	0	7	2	5	1	3	0	2	1	6	1	2	30
môžem robiť to, čo som v minulosti nemohol(a)	0	1	0	1	0	1	0	1	0	3	1	1	9
môžem spoznávať nových ľudí	0	5	0	2	1	1	0	4	0	5	1	3	22
mám zmysel života	0	5	2	5	0	2	0	8	2	7	3	5	39
iné	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	2	5

Zdroj: Határ (2008, s. 50)

starne a požiadavky na nezávislého, flexibilného a informačne vybaveného človeka, a to v každom veku, naberajú na intenzite. Problematika sociálneho vylúčenia je však omnoho viac markantnejšia v prípade seniorov, žijúcich v rezidenčných podmienkach. Podpisuje sa pod to nielen zhoršený zdravotný stav staršieho človeka, či jeho celková rezignácia, ale v niektorých prípadoch aj nevhodná filozofia manažmentu sociálnych zariadení pre seniorov. Je na škodu veci, ak zariadenie podporuje alebo dokonca vytvára klientovi podmienky na to, aby mohol zostať pasívny a závislý na pomoci inštitúcie v každom smere, a dokonca i tam, kde by si mohol byť sebestačný. Domnievame sa, že nie je potrebné pripomínať, ktoré stratégie práce s klientom v inštitucionálnom prostredí majú pre samotného seniora, jeho rodinu i celú spoločnosť najväčšiu relevanciu. Faktom však zostáva, že ešte stále ide či už o vedomý alebo nevedomý problém sociálnej praxe, ktorý je potrebné urgentne riešiť.

Edukácia ako prevencia psychosomatických chorôb a nástroj eliminácie dôsledkov chorôb v séniu

Azda najviac skloňovanou politikou vo vzťahu k seniorom sa stala najmä sociálna, zdravotnícka a vzdelávacia politika. Niet sa čo diviť, nakoľko práve zdravie, sociálne zabezpečenie, osobnú spokojnosť a vzdelanie možno vnímať ako významné indikátory kvality života seniorov. Domnievame sa, že ak je senior psychicky,

fyzicky i duchovne zdravý, sociálne zabezpečený a má možnosť naplňovať svoje potreby podľa vlastných predstáv, tak nastúpil cestu aktívnej a spokojnej staroby. A preto je nesporné, že vzdelávacia, sociálna a zdravotnícka politika spolu úzko súvisia. Dokumentujú to tiež názory lekárov-geriatrov, ktorí už v 70-tych rokoch 20. storočia pripisovali edukácii v seniorskom veku významnú úlohu, a to najmä z aspektu prevencie viacerých psychosomatických chorôb a spoločenskej segregácie (izolácie) starších ľudí.

Stratou sebestačnosti majú mnohí seniori tendenciu rezignovať na svoje perspektívne smerovanie, prestanú vykonávať sebaobslužné činnosti, zbavujú sa zodpovednosti za vlastné správanie a konanie, čo možno vnímať ako symptómy závislostnej adaptačnej stratégie. Podľa Kalvacha a kol. (1995) má preto longitudinálna starostlivosť o seniorov v inštitucionálnom prostredí nielen zdravotnícky, ale tiež sociálny charakter. Stotožňujeme sa s názorom autora a jeho tvrdenie dopĺňame o skutočnosť, že v procese práce s geriatrickým klientom zohráva dôležitú úlohu aj jeho edukácia, ktorá je vo väčšine prípadov orientovaná na správnu životosprávu, nácvik bežných denných činností, pozitívne myslenie, informovanie o možnostiach využívania sociálnych, zdravotníckych a iných služieb garantovaných štátom, druhým alebo tretím sektorom a pod.

Pravdou však zostáva, že celkový záujem seniorov o dianie okolo seba, o kultúrny a spoločenský život, o riešenie vzniknutých ťažkostí, o pomoc iným atď. je predikovaný aj samotným zdravotným stavom človeka. Je veľmi obtiažne zapojiť seniora do edukačných programov, ktoré mu rodina alebo zariadenie ponúka, ak už on sám z dôvodu svojej choroby rezignoval a nejaví o nič záujem. Žiaľ, táto etapa života je sprevádzaná mnohými zdravotnými ťažkosťami, s ktorými sa vekom oslabený ľudský organizmus ťažko vyrovnáva. Zároveň však treba pripomenúť, že mnohé choroby a ochorenia v seniorskom veku majú ale psychosomatický charakter a môžu byť dôsledkom iracionálneho trávenia voľného času (napr. čítanie príbalových letákov liekov s následným hľadaním kontraindikácií, so somatizáciou alebo s chronifikáciou už jestvujúcich zdravotných ťažkostí, ako aj bezduché posedávanie na izbe a uvažovanie o svojich problémoch atď.). Faktom tiež zostáva, že liečba mnohých chorôb sa komplikuje zvlášť vtedy, ak senior trpí tiež geriatrickou depresiou. Vhodným terapeutickým nástrojom okrem farmakoterapie a psychoterapie je aj využívanie zmysluplných tvorivých aktivít s edukačným podtónom, ktoré môžu pôsobiť nielen preventívne, ale tiež kuratívne vo vzťahu ku klientovej depresii.

Edukácia ako nástroj budovania znalostnej spoločnosti v biodromálnom kontexte a nástroj osobnostného progresu, resp. stabilizácie (udržiavania) osobnostného potenciálu seniorov

Na to, aby sa človek stal plnohodnotným členom spoločnosti, je potrebné, aby tvorivo pristupoval k jej daniu a aktívne participoval na jej pretváraní. To je však podmienené neustálym zdokonaľovaním sa, (seba)vzdelávaním, učením (sa) a prácou nielen na kognitívnom rozvoji svojej vlastnej osobnosti. Človek si však v plnej miere uvedomuje, že len s poznatkami, ktoré nadobudol za školských čias, prípadne so skúsenosťami, ktoré získal vykonávaním určitých sociálnych rolí, si už v dnešnej dobe nevystačí. Mnohí starší ľudia si túto skutočnosť aj dodatočne uvedomujú, a preto sa ďalšie vzdelávanie dospelých (v treťom veku) stáva nielen inter-, ale tiež intranacionálnym trendom. Zostáva už len na erudovaných odborníkoch, aby seniorom vytvorili optimálne podmienky na naplnenie svojich predstáv, predsavzatí a ambícií.

Na základe našich výskumných zistení odporúčame v zariadeniach pre seniorov zriadiť *edukačné záujmové útvary* (napr. poznávací a vzdelávací útvar; filozofický a náboženský útvar; útvar literárno-slovesnej, hudobnej, pohybovo-tanečnej, modelárskej a výtvarnej záujmovej činnosti seniorov; útvar ochrany prírody, človeka a životného prostredia; pracovný a technický útvar; útvar telovýchovy, športu a správnej životosprávy), v ktorých by mohli klienti pod vedením (*sociálneho*) *andragóga* podľa svojich možností, záujmov, schopností a potrieb nájsť priestor pre sebarealizáciu, sebanapĺňanie, sebaaprezentáciu, sebaopoznávanie, poznávanie iných ľudí, sociálnu integráciu, komunikáciu a participáciu, autonómiu, hľadanie zmyslu života a pod.

Pri výbere, plánovaní a metodickom usmerňovaní sociálno-edukačnej práce s klientmi zariadení sociálnych služieb je potrebné zohľadňovať predovšetkým individuálne a vekové osobitosti jednotlivcov v seniorskom veku, ako aj ich záujmy a potreby. To znamená, že výber aktivít a častot ich organizovania musíme zosúladiť najmä s vekom a celkovým zdravotným stavom staršieho človeka. Aktivity treba obmieňať, aby seniorov neunavovali a nenudili.

Domnievame sa, že ak chce byť senior spoločnosťou a kategóriou mladších akceptovaný, musí sa ďalej (seba)vzdelávať a rozširovať svoj uhol poznania o najnovšie poznatky, ku ktorým dospela veda a technika 21. storočia.

Edukácia ako zmysel života seniorov

Po prirodzenej strate profesijných a iných sociálnych rolí môže starší človek nadobudnúť pocit menejcennosti, neužitočnosti, či spoločenskej a osobnej bezvýznamnosti. Ak však nenachádza zmysel svojho každodenného života, vzniká tu predpoklad, že uvedené pocity sa budú prehlbovať a z nich vyplývajúce problémy naďalej akumulovať. U seniorov, ktorí sú umiestnení v sociálnych zariadeniach, býva situácia častokrát omnoho komplikovanejšia. Preto je veľmi dôležité, aby sme zvlášť inštitucionalizovaných seniorov zamestnali napríklad aj tým, že budú spoločne s personálom organizačne participovať na príprave rôznych kultúrnych a spoločenských podujatí, posedení, stretnutí, odborných seminárov, môžu navrhovať a tvoriť pozvánky, informačné plagáty, pripravovať miestnosti, občerstvenie, program, robiť plánovaným akciám propagandu a pod. Z hľadiska psychologického sa zvlášť prikláňame k aktivitám, ktoré by mali organizovať pracovníci zariadenia spolu s klientmi, aby sme do budúcnosti predišli pasívnemu až závislému a zodpovednosti sa zbavujúcemu správaniu klientov (stratégia závislosti).

Sme toho názoru, že aj vzdelanostná úroveň obyvateľstva zásadne ovplyvňuje vzťah človeka k životu a jeho postoje k celej ľudskej spoločnosti. Zvyšovanie kvality vzdelania a tzv. kontinuálne vzdelávanie pozitívne vplýva na utváranie zdravého životného štýlu, kladných postojov k životu a k starobe u ľudí v seniorskom veku. Prostredníctvom rôznych aktivít kultúrneho, edukačného, náboženského, telovýchovného a osvetového charakteru môže starší človek nájsť opätovný zmysel svojho života, predchádzať sociálnej izolácii, aktívne participovať na spoločenskom dianí a byť tak prínosom nielen pre každého člena nášho spoločenstva, ale predovšetkým pre seba samého a svojich najbližších.

edukácia ako nástroj (pomoci) na riešenie reálnych alebo potenciálnych problémov seniorov

Prostredníctvom edukácie ako nástroja pomoci a sociálno-výchovnej starostlivosti možno život seniorov značne facilitovať. Je nesporné, že viaceré edukačné (najmä vzdelávacie) programy podporujú gramotnosť starších ľudí, a zároveň tým zvyšujú ich kvalifikáciu, spoločenskú inklúziu, čím prispievajú k riešeniu mnohých sporných otázok a kľúčových sociálnych problémov. Okrem iného práve prostredníctvom štruktúrovaných sociálno-andragogických výcvikov, ktoré chápeme ako nedeliteľnú súčasť edukácie, si problémové, prípadne rizikové skupiny seniorov (napr. týraní a zneužívaní seniori) osvojujú nové sociálne spôsobilosti a učia sa ako reagovať v krízových i konfliktných situáciách.

Edukácia ako nástroj eliminácie procesov starnutia

Starnutie a starobu nemožno interpretovať ako patologický stav, resp. jav organizmu, aj keď práve v tomto období života človeka dochádza k sumarizácii rôznych nepriaznivých vplyvov, dôsledkom čoho sú rôzne somatické a psychosociálne ochorenia a choroby. Postoj dospelých jednotlivcov k vlastnému starnutiu a starobe je u každého človeka diferencovaný. Podľa Tošnerovej (2009, s. 15) majú mnohí tendenciu starobu popierať a v staršom veku sa vidieť ako mladší. Autorka ďalej správne dodáva, že hoci kalendárny vek nám je daný, biologický vek však môžeme ovplyvniť aj sami, a to vlastným životným štýlom, stravovacími návykmi, fajčením a len okrajovo dodávame i samotnou edukáciou.

Adekvátne zvládanie procesov starnutia závisí viac-menej od schopnosti a motivácie aktivizovať všetky obranné mechanizmy, ktoré človek má v sebe zakódované, pretože starnutie závisí nielen od dedičných predpokladov, ale aj od dôsledkov vplyvu sociálneho a fyzikálneho prostredia, ako aj od vlastnej životnej aktivity. Ak sa starší človek nedokáže optimálne vysporiadať so zmenami, ktoré každodenný život so sebou prináša, môže dôjsť až k osobnostným krízam, ktoré si v krajných prípadoch vyžadujú odbornú psychologickú či psychiatrickú intervenciu.

Domnievame sa, že správne ciele seniorská edukácia môže prispieť k spomaleniu psychosociálnych procesov starnutia, k zvýšeniu osobnej zaangažovanosti seniorov na svojom vlastnom bytí, k ďalšiemu rozvoju a kultivácii ich osobnosti, k racionálnemu tráveniu ich voľného času, k aktívnemu prežívaniu staroby a pod.

Edukácia ako nástroj formovania nových vzorcov správania v rámci intra- a intergeneračnej komunikácie u seniorov

Samotná edukácia môže podľa Čornaničovej (1998) slúžiť aj na vylepšovanie medzigeneračných vzťahov a na predchádzanie určitému napätiu medzi generáciami. Starší človek sa prostredníctvom rôznych edukačných aktivít, resp. (sociálno)andragogických výcvikov zameraných na rozvoj komunikačných a sociálnych spôsobilostí učí kooperovať v tíme, prípadne ako konať v situácii, v ktorej dochádza k medzigeneračným konfliktom a názorovým rozporom.

Na nácvik rôznych personálnych a sociálnych spôsobilostí u seniorov, žijúcich v rezidenčných podmienkach, možno využiť aj ich stretnutia s deťmi z detských domovov. Účasť seniorov na spoločných stretnutiach, posedeniach a výletoch spolu s deťmi z inštitucionálnej starostlivosti, prípadne z príslušných škôl, resp. školských zariadení by mala byť samozrejmosťou každodennej praxe. Seniorom by sa tak naskytla príležitosť komunikovať s deťmi, hrať sa s nimi, čítať im, pomáhať im pri domácich úlohách, chodiť s nimi na prechádzky a ihriská, tráviť s nimi dni voľna, čiastočne sa aj o ne starať, odovzdávať im lásku, skúsenosti a porozumenie, ktoré, naopak, deťom z detských domovov v živote často absentujú. Prostredníctvom aktivít podobného charakteru je možné docieľať opätovné zmobilizovanie vnútorných síl starších ľudí a ich osobnostného potenciálu za účelom ich znovuzapojenia do aktívneho prežívania staroby. Seniori by vďaka týmto stretnutiam získali nové sociálne roly a nadobudli pocit zodpovednosti, ako aj spoločenskej a individuálnej užitočnosti.

Záver

Sociálne, biologické, ale tiež psychické faktory, ako napr. strach a z neho vyplývajúci stres zo staroby, starnutia či celkovej sociálnej závislosti ovplyvňujú kvalitu života každého jedného človeka v seniorskom veku. Preto vytváranie optimálnych podmienok na to, aby mohli seniori aktívne prežívať jeseň svojho života, považujeme v dnešnej dobe za úplne samozrejmé. Práve edukačné programy, zastrešované nielen univerzitami tretieho veku, akadémiami tretieho veku, dennými centrami, ale aj samotnými sociálnymi zariadeniami s týždennou alebo celoročnou pobytovou formou sociálnej služby, v sebe ukrývajú určitú aktivizujúcu silu, vďaka ktorej je možné staršieho človeka opätovne navrátiť do aktívneho spoločenského života a ďalej rozvíjať jeho osobnostný potenciál s prihliadnutím na reálne možnosti, schopnosti, záujmy a potreby samotného seniora.

V edukačných aktivitách pre seniorov vidíme značný potenciál, a preto odporúčame ich bezprostrednú implementáciu do každodenného života penzionovaných osôb, žijúcich vo svojom prirodzenom alebo náhradnom domove.

Literatúra

- BALOGOVÁ, B. Edukácia ako zmysel života seniora/ky. In BALOGOVÁ, B. a kol. *Svet seniora – senior vo svete*. Prešov : FF PU, 2008, s. 11-26. ISBN 978-80-8068-814-1.
- BALOGOVÁ, B. *Seniari*. Prešov : Akcent Print, 2005. 158 s. ISBN 80-969274-1-8.
- ČORNANIČOVÁ, R. *Edukácia seniorov*. Bratislava : UK, 1998. 156 s. ISBN 80-223-1206-1.
- HATÁR, C. *Edukatívne a sociálne aspekty rezidenčnej starostlivosti o seniorov*. Nitra : PF UKF, 2008. 88 s. ISBN 978-80-8094-383-7.
- HRAPKOVÁ, N., BALLOVÁ, Z. Vzdelávanie ako prevencia k sociálnej izolácii starších ľudí. *Vzdelávanie dospelých*, 2002, roč. 7, č. 3, s. 21–30. ISSN 1335–2350
- <http://www.employment.gov.sk>
- KADE, S. *Altersbildung. Ziele und Konzepte*. Frankfurt am Main : DIE, 1994. 210 s. ISBN 3-8513-65-9.

- KALVACH, Z. a kol. *Vybrané kapitoly z geriatric a medicíny chronických stavů. II. díl.* Praha : Karolinum, 1995. 214 s. ISBN 80-7184-001-7.
- MÜHLPACHR, P. *Gerontopedagogika.* Brno : MU, 2004. 203 s. ISBN 80-210-3345-2.
- Návrh Komuniké. [2008-07-09]. Dostupné na: http://www.employment.gov.sk/pk/1509_2003_III_11/komunike.html
- PORUBSKÁ, G., ĎURDIK, L. *Manažment vzdelávania dospelých.* Nitra : SLOVDIDAC, 2005. 215 s. ISBN 80-969303-0-3.
- Stratégia celoživotného vzdelávania a celoživotného poradenstva do roku 2015. *Vzdelávanie dospelých*, 2007, roč. 12, č. 1, s. 7-20. ISSN 1335-2350
- Štátna správa. Starnúť sa má s istotou a dôstojne. [2008-04-26]. Dostupné na: <http://www.civil.gov.sk/archiv/CASOPIS/2005/6/0612zc.htm>
- TOŠNEROVÁ, T. *Jak si vychutnat seniorská léta.* Brno : Computer Press, 2009. 240 s. ISBN 978-80-251-2104-7.
- VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání.* Praha : Grada Publishing, 2008. 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8.
- Zákon č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní v znení neskorších predpisov*
- Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách v znení neskorších predpisov*

Vnímání nebezpečnosti kouření těhotnými ženami a potenciálními matkami

Perception by pregnant women and potential mothers of the danger of
smoking

MARIE HAVELKOVÁ

*Katedra rodinné výchovy a výchovy ke zdraví, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Poříčí 31,
603 00 Brno, Česká republika, tel. 549494257*

e-mail: havelkova@ped.muni.cz

PETR KACHLÍK

*Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Poříčí 31, 603 00 Brno, Česká
republika, tel. 549494886*

e-mail: kachlik@ped.muni.cz

Abstrakt

Aktivní i pasivní kouření tabáku patří prokazatelně mezi velmi rizikové faktory, které ovlivňují nejen zdraví kuřáka, ale v případě těhotné ženy i růst, vývoj a kondici plodu. Příspěvek prezentuje výsledky výzkumné sondy realizované mezi ženami v reprodukčním věku. Pomocí anonymních dotazníků byly osloveny jednak těhotné ženy, jednak ženy, které ještě těhotné nebyly. Cílem výzkumu bylo zjistit, co a do jaké hloubky ženy vědí o škodlivosti kouření na zdraví člověka obecně a na zdraví plodu. Dále bylo mapováno, zda ženy kouří, a v pozitivním případě, zda by – v době těhotenství – s kouřením přestaly. Těhotným ženám byla položena otázka, zda přestaly kouřit, když se dozvěděly, že čekají dítě. Jako doplňující fakta byl zjišťován např. vliv dosaženého vzdělání na racionální posouzení škodlivosti kouření a vliv přítomnosti kuřáka žijícího ve společné domácnosti ženy (partner, rodiče, sourozenci) na její rozhodnutí ohledně kouření.

Klíčová slova dotazník, těhotenství, plod, zdraví, kouření, tabák, vzdělání, riziko

Abstract

Active and passive tobacco smoking is shown to be among high-risk factors, which affect not only health of the smoker but, in pregnant women, also growth, development and condition of the fetus. The paper presents results of pilot research carried out among women of reproductive age. Pregnant women, as well as women who have not been pregnant yet were addressed using anonymous questionnaires. The aim was to determine what do women know about the harmful effects of smoking on human health generally and on the health of the fetus and how deep is their knowledge. It was also mapped whether the women smoked and, if so, whether they would stop smoking during pregnancy.

Pregnant women were asked if they stopped smoking when they learned they were pregnant. The impact of education on rational assessment of the harmfulness of smoking, and the influence of the presence of a smoker living in the woman's household (partner, parents, siblings) on their decisions about smoking were also investigated.

Key words questionnaire, pregnancy, fetus, health, smoking, tobacco, education, risk

Otěhotnět je v dnešní době velký problém a porodit zdravé dítě rovněž. Většina lidí se s tímto tvrzením již někdy v životě setkala. Je tedy obtížné pochopitelné, jak si mohou ženy samotné snižovat své šance otěhotnět požíváním drog a kouřením. Kouření, to je jedna z mála nebezpečných drog, jejíž konzumace je stále legální a setkáváme se s ní téměř na každém kroku. Kouření je zlovyk, o kterém se v poslední době mluví čím dál častěji, ať už se jedná o reklamy na cigarety, nebo o různé kampaně, které jsou naopak zaměřeny proti kouření. (Presl, 1994; Kachlík a Kühnelová, 2009)

Dle současných medicínských poznatků (Crha a Hrubá, 2000) je kouření tabáku řazeno mezi onemocnění a má svůj kód diagnózy. Cigaretový kouř nekuřákům znepříjemňuje život každý den. Bohužel, některé výzkumy ukazují na fakt, že v současné době stoupá v populaci frekvence mladých kuřáček. (Hrubá a Kachlík, 1997; Hájek a kol., 2004; Kimáková, 2008).

Negativní účinky cigaret na těhotenství a plod jsou známy již desítky let. U českých těhotných žen jde o nejrozšířenější závislost. Četné statistiky ukazují, že jich až 20 % v průběhu těhotenství a kojení kouří. (Hrubá, 1996)

Nežádoucí účinky jsou způsobeny nikotinem a oxidem uhelnatým. Nikotin prochází placentární bariérou, a tak sérové množství bývá u matky nižší než u plodu. Budoucí matce hrozí samovolný potrat i vyšší procento mimoděložního těhotenství, alergická onemocnění dítěte v raném věku a atopie u plodu. Kouření může způsobit poškození plodu. Vznikají deformace prstů na nohou i rukou, které souvisejí s patologickým vývojem malých cév. Ženy, které si „dopřávají“ i dvacet cigaret denně, mohou počítat se zúžením cév v terminálním řečišti a v placentě. Je prokázáno vyšší riziko předčasného porodu v důsledku porušení plodového obalu a odtoku plodové vody. V nejzávažnějších případech se narodí i mrtvé dítě. (Hrubá, 2007; Kimáková, 2009)

Tyto děti jsou více ohroženy tzv. syndromem náhlého úmrtí *novorozence (SIDS – Sudden Infant Death Syndrom)*. Asi polovině případů úmrtí se přičítá kouření, a to jak v perinatálním období, tak i kouření po narození dítěte, v době kojení, rovněž jde o pasivní kouření v domácnosti. Pobyť budoucí maminky v zakouřeném prostředí může mít pro dítě stejně negativní dopad jako samotné kouření matky. Užívání odvykacích náplastí, sprejů či žvýkaček se v graviditě nedoporučuje. „*Plod je vystaven inzultům přechodné hypoxie, která v závislosti na množství vykouřených cigaret a placentárních změnách přejde v hypoxii chronickou. Výsledkem je nižší porodní hmotnost až rozvoj intrauterinní retardace (IUGR – Intrauterine Growth Retardation) dětí narozených kuřáček. Děti kuřáček mohou v dalším vývoji trpět tzv. lehkou mozkovou dysfunkcí, poruchami soustředění, horším prospěchem ve škole, behaviorálními problémy.*“ (Hájek, 2004, s. 229)

Plod v těle matky má jen velmi omezené možnosti vyloučit a metabolizovat chemické sloučeniny. Tlumivé účinky drog mají vliv na CNS a jsou známé vznikem fyzické závislosti. Tato závislost se projevuje po porodu abstinenčním syndromem novorozence (*NAS – Neonatal Abstinence Syndrom*). U 50–80 % novorozenců, kteří byli vystaveni nitroděložním účinkům návykových látek, nastává po porodu abstinenční syndrom. Počáteční symptomy mají různou dobu nástupu, přibližně 48–72 hodin po porodu, a variabilní intenzitu. Příznaky NAS mohou přetrvávat i čtyři měsíce po porodu. Pro děti, které se narodily závislým matkám, existují ve velkých porodnicích speciální (intermediární) oddělení. Novorozencům lékaři podle speciální stupnice bodují všechny abstinenční příznaky. Každý má jinou hodnotu a podle toho, kolik dítě nasbírá bodů, určí lékaři dávku léku, který dítěti pomůže odvyknout si a překonat závislost. Skórování a systém bodů vytvořila dr. Finneganová v polovině 70. let 20. století. Na světě se praktikují i jiné hodnotící systémy, ale tento je nejpoužívanější pro svoji jednoduchost a rychlé posouzení stavu dítěte. Po narození se dítě sleduje a hodnotí každé čtyři hodiny. „*Diagnózu abstinenčního syndromu stanovíme, pokud je skóre 8 a více bodů ve třech po sobě následujících hodnoceních.*“ (Vavřínková a Binder, 2006, s. 70)

Když je u novorozence stanovena diagnóza NAS, péče se odehrává na jednotce intenzivní péče. Děti s touto diagnostikou bývají na rozdíl od svých zdravých vrstevníků daleko citlivější na hluk, světlo i manipulaci, proto je jim třeba zajistit vhodné podmínky. Hlavním znakem NAS je výrazný neklid a dráždivost, která může přejít až v křeče. Dítě má zvýšený svalový tonus, který se projevuje hyperaktivními reflexy, myoklonickými záškuby, nekoordinovanými pohyby očí, úst a třesem. Dítě se potí, může se u něj objevit mramorovité zbarvení kůže, pláč je vysoko laděný. Zvracení, průjem a špatný příjem potravy, který je častý u 60 % dětí, mohou vážně ohrozit život dítěte. Dýchání bývá zhoršené, zrychlené vzhledem k časté zvýšené sekreci a ucpanému nosu. „*Vhodné je časté odsávání z nosu, poloha na břiše nebo na pravém boku jako prevence aspirace, krmení podle klinického stavu.*“ (Vavřínková a kol., 2001; Vavřínková a Binder, 2006, s. 71)

Terapie NAS je farmakologická a podpůrná. S léčbou je nutné začít co nejdříve po stanovení diagnózy, aby se předešlo úmrtí novorozence. Typ a dávkování léků záleží na typu návykové látky a konkrétní situaci. Například syndrom způsobený po narkotikách se léčí morfiovým roztokem, opiovým roztokem nebo tinkturou ve zředěné koncentraci 0,4 mg.ml⁻¹. Fenobarbital se podává při léčbě na jiných návykových látkách než na opiátech. Pokud bodové hodnocení u novorozence klesá, snižuje se i medikace, při zvyšujícím se skóre dávku léků zvyšujeme. (Vavřínková a Binder, 2000, 2006)

Gravidní závislou klientku bychom měli motivovat, aby se zařadila do léčebného nebo preventivního programu v péči o závislé. Úspěšnost léčby záleží na mnoha faktorech, především na vůli ženy změnit své dosavadní chování a způsob života, což často obnáší zpřetrhání vazeb s komunitou, kde k aplikaci návykových látek docházelo. Pokud je žena v situaci, kdy má partnera, který je sám závislý, nejlepším řešením je hospitalizace na některém protidrogovém zařízení, v ideálním případě společně s partnerem. Pokud partner není svolný k léčbě, úspěšnost ženiny léčby je většinou pouze přechodná. Je pravidlem, že těhotná nebývá závislá jen na jedné droze. Zpravidla se jedná o těžké kuřačky s občasným abúzem alkoholu. Často prokážeme benzodiazepiny a kanabinoidy. Kombinování drog zvyšuje rizika pro plod. (Hájek a kol., 2004, s. 224; Rotgers a kol., 1999)

Mezi základní služby z oblasti nefarmakologické terapie poskytované ženám patří psychoterapie a individuální poradenství, partnerská a rodinná terapie, terapeutické skupiny pro matky s dětmi a rodičovské skupiny, fyzioterapie, arteterapie, pracovní terapie, hlídání dětí s programem. Všechny programy jsou směřovány na zklidnění psychického stavu, stabilizaci rodinného prostředí a upevnění role matka–dítě. (Vavřínková a Binder, 2006)

Cíl

Cílem šetření byla realizace předběžné orientační výzkumné sondy, při níž byly zjišťovány postoje mladých žen ke kouření. Zajímalo nás zejména, zda těhotenství ovlivní postoj ženy – kuřačky ke kuřáctví, zda si je žena vědoma, že ohrožuje zdraví svého plodu, a proto je i odhodlána přestat kouřit. Zaměřili jsme se také na dosažené vzdělání žen a na skutečnost, zda žijí ve společné domácnosti s kuřákem. Na tuto předběžnou výzkumnou sondu bude navazovat podrobnější výzkum.

Materiál a metody

Při šetření byla použita technika anonymních dotazníků. Nestandardizovaný dotazník se skládal ze 13 uzavřených otázek. Otázky 1 až 8 byly zaměřeny na získání informací o dotazované ženě a její rodině, otázkami 9 až 13 jsme se snažili zjistit postoj žen ke kouření v těhotenství. Bylo osloveno 240 žen, z nich dotazník vyplnily 92 ženy věkové skupiny 20–45 let. Respondentky měly za úkol vybrat a označit správnou odpověď u každé položky, v případě nejasností jim byli k dispozici administrátoři dotazníku. Data byla zpracována pomocí programu MS-Excel.

Odpovědi u každé otázky jsou prezentovány pomocí tabulky a textového komentáře.

Byly vytyčeny dvě pracovní hypotézy:

1. Ženy se středoškolským vzděláním kouří častěji než ženy s vysokoškolským vzděláním.
2. Ženy, v jejichž rodině se vyskytuje alespoň jeden kuřák, kouří častěji než ženy, v jejichž rodině se kuřák nevyskytuje.

Pracovní hypotézy byly testovány s využitím systému EpiInfo, v. 6en (Dean a kol., 1994). Významnost rozdílů mezi skupinami po třídění byla u dat kategoriálního charakteru ověřována statistickými testy – χ^2 a jeho modifikacemi dle Yatese a Kruskala-Wallise.

Výsledky a diskuse

Charakteristika vyšetřovaného souboru

Průměrný věk dotazovaných žen byl 23,9 let. Nejmladší ženě bylo v době dotazování 21 let, nejstarší ženě bylo v době dotazování 45 let.

Tabulka 1: Počet denně vykouřených cigaret ve vzorku respondentek

Skupina dle počtu cigaret	Absolutní počet	Relativní četnost (%) n = 92
0–5 (příležitostně)	68	73,9
6–10 (pravidelně)	8	8,8
11–15 (pravidelně)	12	13,0
16 a více (pravidelně)	4	4,3

Z 92 dotazovaných žen dosáhlo celkem 74 % středoškolského vzdělání s maturitou 17 % žen vystudovalo vysokou školu, a pouhých 9 % mělo středoškolské vzdělání bez maturity. Většina dotazovaných žen tedy měla středoškolské vzdělání s maturitou.

Kouření tabáku

Na otázku „Kouříte?“ odpovědělo 68 žen negativně a 24 žen pozitivně. Procentuálně vyjádřeno, z 92 dotazovaných žen tedy 73,9 % nekouřilo a 26,1 % kouřilo tabák.

Počet denně vykouřených cigaret

Celkem 68 žen (73,9 %) uvedlo, že vykouří denně 0–5 cigaret. Vzhledem k tomu, že na předchozí otázku ale 68 žen (73,9 %) odpovědělo, že nekouří, můžeme usuzovat na to, že ve všech těchto případech šlo prakticky o nekuřáčky či příležitostné kuřáčky. Dále 8 žen (8,8 %) odpovědělo, že pravidelně vykouří 6–10 cigaret denně, 12 žen (13,0 %) vykouří 11–15 cigaret denně a pouze 4 (4,3 %) vykouří 16 a více cigaret denně.

Kouření partnera

Na tuto otázku odpovědělo 16 žen (17,4 %), že jsou momentálně bez partnera. Partneři 60 žen (65,2 %) jsou nekuřáky, partneři 16 žen (17,4 %) kuřáky.

Vzdělání partnera

Stejně jako u předchozí otázky 16 žen (17,4 %) žen odpovědělo, že jsou momentálně bez partnera, partner 52 (56,5 %) dotazovaných dosáhl středoškolského vzdělání a 24 (26,1 %) dotazovaných žen má partnera, který dostudoval vysokou školu.

Tabulka 2: Postoj respondentek ke kouření dospělých osob před dětmi

Skupina žen dle názoru na kouření dospělých před dětmi	Absolutní počet	Relativní četnost (%) n = 92
Kouření před dětmi vadí	80	87,0
Kouření před dětmi nevadí	4	4,3
Nezastávají jasný názor	8	8,7

Tabulka 3: Ukončení kuřáctví v případě gravidity

Skupina žen dle názoru na zanechání kouření v graviditě	Absolutní počet	Relativní četnost (%) n = 92
Přestaly by kouřit	76	82,6
Nepřestaly by kouřit	16	17,4

Kouření rodičů a sourozenců

Další otázka dotazníku zaměřeného na kuřáctví se vztahovala k rodičům dotazovaných žen. Celkem 64 žen (69,6 %) uvedlo, že jejich rodiče nekouří a 28 žen (30,4 %) odpovědělo, že jejich rodiče kouří. V případě dotazu na sourozence-kuřáky 56 žen (60,9 %) odpovědělo, že jejich sourozenci nekouří, 36 žen (39,1 %) uvedlo pozitivní odpověď.

Postoj respondentek ke kouření dospělých osob před dětmi

U této položky 80 žen (87,0 %) odpovědělo, že jim kouření před dětmi vadí, 4 ženám (4,3 %) nikoli, 8 žen (8,7 %) si nebylo jistých.

Znalost rizika kouření těhotné ženy pro vyvíjející se plod

Z odpovědí respondentek na tuto otázku vyplývají jednoznačné výsledky. Všech 92 žen, tedy 100 %, odpovědělo, že o škodlivosti kouření plodu vědí.

Ukončení kuřáctví v případě gravidity

76 žen (82,6 %) v dotazníku uvedlo, že by přestaly po otěhotnění kouřit. Kouřit by nepřestalo 16 žen (17,4 %).

Tabulka 4: Kuřácké chování během gravidity, pokud již byly respondentky těhotné

Skupina žen dle kuřáckého chování během gravidity	Absolutní počet	Relativní četnost (%) n = 92
Dosud nebyly těhotné	56	60,9
V graviditě nekouřily	24	26,1
V graviditě kouřily	12	13,0

Tabulka 5: Omezení kouření tabáku během gravidity, pokud již byly respondentky těhotné

Skupina žen dle omezení kouření během gravidity	Absolutní počet	Relativní četnost (%) n = 92
Dosud nebyly těhotné	56	60,9
V graviditě nekouřily	20	21,7
V graviditě kouření omezily	16	17,4

Kuřácké chování během gravidity, pokud již byly respondentky těhotné

Položka se týkala kouření během těhotenství, kdy 56 žen (60,9 %) uvedlo, že doposud nebyly těhotné, 24 ženy (26,1 %) odpověděly, že během těhotenství nekouřily, 12 žen (13,0 %) ano.

Omezení kouření tabáku během gravidity, pokud již byly respondentky těhotné

V poslední otázce uvedlo 56 žen (60,9 %), stejně jako v předchozím případě, že dosud nebyly těhotné, 20 dotazovaných žen (21,7 %) nekouřilo (o 4 % méně oproti předchozí otázce, což by bylo možné vysvětlit například zahrnutím příležitostného kouření cigaret) a 16 žen (17,4 %) během těhotenství kouření omezilo.

Vyhodnocení hypotéz

Hypotéza 1: Ženy se středoškolským vzděláním kouří častěji než ženy s vysokoškolským vzděláním.

Tato úvaha vychází z domněnky, že ženy s vysokoškolským vzděláním budou o škodlivosti kouření více informovány než ženy, které mají ukončené středoškolské vzdělání. Vysokoškolačky se častěji zajímají o odborné informace všeho druhu. Mohly a měly by tedy o negativním vlivu kouření na zdraví vědět více než ženy se středoškolským vzděláním. Vyvarovaly by se tedy kouření více než středoškolačky.

Z tabulky 6 však můžeme zjistit, že mezi vysokoškolačkami ve zkoumaném vzorku je 60 % nekuřáček a mezi středoškolačkami je nekuřáček 78 % (a naopak, mezi vysokoškolačkami je 40 % kuřáček a mezi

Tabulka 6: Výskyt kuřáček dle vzdělání respondentek

Skupina žen	Kuřáčky (n=24)	Nekuřáčky (n=68)
Středoškolačky	16 (22,3 %)	56 (77,7 %)
Vysokoškolačky	8 (40,0 %)	12 (60,0 %)

Tabulka 7: Kouření členů rodiny podle třídění dle kuřáctví respondentek

Skupina žen	Kuřáčky (n=24)	Nekuřáčky (n=68)
Člen rodiny kouří	21 (87,5 %)	26 (38,2 %)
Člen rodiny nekouří	3 (12,5 %)	42 (61,8 %)

středoškolačkami 22 % kuřáček). Naše předpoklady se nepotvrdily. Mezi ženami se středoškolským vzděláním je vyšší relativní četnost nekuřáček než mezi ženami s vysokoškolským vzděláním. Rozdíl však není statisticky signifikantní.

Hypotéza H1 tedy byla falzifikována.

$$\chi^2 = 2,57$$

$$p = 0,1092127$$

p = nesignifikantní

Hypotéza 2: Ženy, v jejichž rodině se vyskytuje kuřák, kouří častěji než ženy, v jejichž rodině se kuřák nevyskytuje.

Touto úvahou jsme chtěli ověřit vliv rodiny na chování jedince, který z rodiny pochází. Předpokládáme, že pokud žena vidí u svých rodičů, sourozenců nebo partnera, že kouří, bude mít větší sklony k tomu, aby začala kouřit sama.

Ve skupině kuřáček jich 85,7 % uvedlo, že kouří alespoň jeden člen rodiny. Zároveň 62,5 % nekuřáček zmínilo, že ani jeden člen rodiny nekouří.

Hypotéza 2 tedy byla verifikována na 0,1 % hladině významnosti.

$$\chi^2 = 17,23$$

$$p = 0,0000331$$

$$p < 0,001$$

Diskuse

Tři čtvrtiny (73,9 %) respondentek do dotazníku uvedly, že nekouří, a 26,1 % žen bylo kuřáček. Na otázku, kolik cigaret denně vykouří, označilo 68 žen odpověď 0–5. Při vyhodnocování této odpovědi jsme museli

přihlédnout k předchozí otázce a vzít v úvahu sdělení 68 žen, že jsou nekuřačky. Možnost 0–5 se tedy fakticky jeví jako možnost 0. Zbýlých 24 kuřáček označilo, kolik cigaret denně vykouří. Další dvě otázky byly zaměřeny na partnera dotazovaných žen. Zde jsme museli vzít v úvahu, že 17 % žen bylo v době vyplňování dotazníku bez partnera. Zajímaly nás tedy odpovědi zbýlých 83 %. Celkem 65 % žen mělo vztah s mužem-nekuřákem. Z tohoto lze usoudit, že více než polovina žen zřejmě dává přednost nekuřákům při volbě svého partnera. Středoškolské vzdělání dosáhlo 57 % partnerů dotazovaných žen. Tento výsledek může souviset s faktem, že 74 % žen uvedlo středoškolské vzdělání s maturitou jako nejvyšší dosažené. Zjištění by mohlo naznačovat, že ženy mají většinou partnery se stejnou úrovní vzdělání. Dále jsme zaznamenali, že 87 % žen vadí, když dospělí kouří před dětmi, 4 % kouření před dětmi nevadí a zbýlých 9 % si nebylo jistých. Zde se nabízí myšlenka, že ženy, které zatím nemají děti, se o problematiku kouření před dětmi nezajímají tolik jako ženy, které už vlastní děti mají. Jednoznačné výsledky přineslo vyhodnocení otázky o znalosti vlivu kouření na plod – 100 % žen odpovědělo, že o něm ví, a jsou si ho vědomy bez rozdílů ve vzdělání.

Dotazované ženy měly také odpovědět, zda by přestaly kouřit, kdyby otěhotněly. Celkem 76 žen (82,6 %) by opravdu během těhotenství kouřit přestalo, ale 16 (17,4 %) nikoli. Poslední dvě otázky byly cíleny především na ženy, které již byly těhotné, rovněž jsme uvedli variantu pro ženy zatím bezdětné, jichž bylo 61 %. Během těhotenství nekouřilo 26 % dotazovaných žen, 13 % žen přiznalo, že během těhotenství kouřilo a 17 % žen zvolilo v poslední otázce odpověď „ano“ pro omezení kouření během těhotenství, 22 % bylo nekuřáček.

Nejvíce dotazovaných žen dosáhlo střední úrovně vzdělání s maturitou, a to 74 %. Tento výsledek může být ovlivněn faktem, že některé ženy mohly v době vyplňování dotazníku ještě studovat vysokou školu, ale neměly vysokoškolské vzdělání ukončené. Mohly mít tedy stejné postoje vycházející ze vzdělání. Hypotéza, že středoškolačky kouří častěji než ženy s vysokoškolským vzděláním, může být tedy pravdivá. Výsledky naší výzkumné sondy ale tuto hypotézu vyvrátily: 40 % dostudovaných vysokoškolaček uvedlo, že kouří. Naopak, středoškolačky kouří pouze 22 %.

Hypotézu, že pokud žena žije ve společné domácnosti s kuřákem (či pochází z rodiny kuřáka), kouří také, byla potvrzena. Z tabulky 7 vyplývá, že 87,5 % kuřáček pochází z rodiny, jejíž alespoň jeden člen kouří. Tuto hypotézu potvrzuje také fakt, že v rodinách 61,8 % nekuřáček nekouří ani jeden člen rodiny.

Je samozřejmé, že šetření představuje pouze pilotní sondu, bude zapotřebí výzkumný soubor rozšířit, abychom získali spolehlivější výsledky dokumentující problematiku těhotenství a kuřáctví. V našem budoucím výzkumu se zaměříme především na zodpovězení těchto otázek:

- Kolik ze žen – kuřáček kouří i v průběhu těhotenství a kojení dítěte?
- Proč některé ženy nepřestávají kouřit, když jsou si vědomy toho, že kouření poškozuje plod?
- Jaká preventivní opatření lze ženám v této oblasti nabídnout?
- Jak lze tuto problematiku implementovat do výuky budoucích učitelů?

Závěr

Byla realizována pilotní výzkumná sonda na vzorku 82 žen, které byly osloveny pomocí anonymního dotazníku o 13 položkách. Cílem výzkumu bylo zjistit, zda a jak jsou ženy informovány o škodlivosti kouření na zdraví člověka a také na zdraví plodu. Dále bylo zjišťováno, zda žena kouří, a v pozitivním případě, zda by – v době těhotenství – s kouřením přestala. U již těhotných byla položena otázka, zda žena přestala kouřit, když se dozvěděla, že čeká dítě. Jako doplňující fakta byl zjišťován např. vliv dosaženého vzdělání na racionální posouzení škodlivosti kouření a vliv přítomnosti kuřáka žijícího ve společné domácnosti ženy (partner, rodiče, sourozenci) na její rozhodnutí ohledně kouření.

Průměrný věk dotazovaných se pohyboval okolo 24 let, tři čtvrtiny respondentek dosáhly středoškolského vzdělání s maturitou. Ve sledovaném souboru byla více než čtvrtina kuřáček, které nejčastěji pravidelně kouřily polovinu krabičky cigaret denně. Většina žen pochází z nekuřáckých rodin a prostředí, má za partnera nekuřáka se středoškolským vzděláním. Více než 80 % žen ve vzorku se shoduje, že jim kouření dospělých osob před dětmi vadí, taktéž by přestaly kouřit v případě těhotenství. Dvě třetiny oslovených žen doposud nebyly těhotné, ve zbylé třetině se vyskytovaly nekuřáčky a kuřáčky v době gravidity v poměru 2:1. Kuřáčky v době těhotenství omezily konzumaci tabáku.

Nepotvrdil se předpoklad, že existuje nepřímá úměra mezi výši dosaženého vzdělání a výskytem kuřáček. Potvrdila se však souvislost mezi kuřáctvím žen a kuřáctvím v jejich okolí (rodiče, sourozenci, partner).

Literatura

- CRHA, I., HRUBÁ, D. *Kouření a reprodukce*. 1 vyd. Brno : Edice kontinuálního vzdělávání v medicíně, 2000. 54 s. ISBN 80-210-2284-1.
- DEAN, A. G. a kol. *Epi Info, Version 6: A word processing, database, and statistics program for epidemiology on micro-computers*. 6th Ed. Atlanta: Centers for Disease Control and Prevention, 1994, 257 s. ISBN-.
- HÁJEK, Z. a kol. *Rizikové a patologické těhotenství*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2004. 443 s. ISBN 80-247-0418-8.
- HRUBÁ, D. Proč nekouřit v těhotenství – nové poznatky o účincích nikotinu. *Praktická gynekologie*, 2007, roč. 11, č. 3, s. 132–134.
- HRUBÁ, D. *Zdravé těhotenství – zdravé dítě*. 1. vyd. Brno : Ústav preventivního lékařství LF MU, 1996, 11 s. ISBN-.
- HRUBÁ, D., KACHLÍK, P. Souvislost kuřáctví žen v reprodukčním věku s poruchami reprodukce. *Česká gynekologie*, 1997, roč. 62, č. 4, s. 191–196.
- KACHLÍK, P., KÜHNELOVÁ, J. Návykové látky v těhotenství. In VÍTKOVÁ, M., VOJTOVÁ, V. (ed.) *Sborník z konference s mezinárodní účastí Education of Pupils with Special Education Needs-Education of Socially Disadvantaged Student*. 1. vyd. Brno : Paido, 2009, s. 58–77. ISBN 978-80-7315-188-1.
- KIMÁKOVÁ, T. Čo ovplyvňuje naše zdravie? *Bedecker zdravia: sprievodca svetom zdravia*, 2008, roč. 4, č. 6, s. 120–121.
- KIMÁKOVÁ, T. Znečistené pracovné prostredie. *Bedecker zdravia: sprievodca svetom zdravia*, 2009, roč. 5, č. 1, s. 88–89.
- PRESL, J. *Drogová závislosť. 9. svazek v edici MEDICA - Praktické rady lékaře*. 1. vyd. Praha : Maxdorf, 1994. 85 s. ISBN 80-85800-18-7.
- ROTGERS, F., a kol. *Léčba drogových závislostí*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 1999. 264 s. ISBN 80-7169-836-9.
- VAVŘINKOVÁ, B., BINDER, T. *Návykové látky v těhotenství*. 1. vyd. Praha : Triton, 2006. 122 s. ISBN 80-7254-829-8.
- VAVŘINKOVÁ, B., BINDER, T. Vliv abúzu drog v těhotenství na plod a novorozence. *Česká gynekologie*, 2000, roč. 65, č. 5, s. 347–351.

VAVŘINKOVÁ, B., a kol., Abstinenční syndrom novorozence – srovnávací studie uživatelů stimulačních drog a opioidů.
Česká gynekologie, 2001, Suppl. 1, s. 32–36.

Výzkum byl realizován v rámci výzkumného záměru Pedagogické fakulty MU na období 2005-2010 „Škola a zdraví pro 21. století“, identifikační číslo MSM0021622421, vedoucího řešitele doc. PhDr. Evžena Řehulky, CSc.

Kompetence učitele praktického vyučování a odborného výcviku z pohledu studujících

Competencies of the Teachers of Practical Subjects and Vocational Training from the Student's Perspective

PETR HLAĐO

*Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, Česká
republika, tel. 545135215
e-mail: petr.hlado@mendelu.cz*

JANA STEHLÍKOVÁ

*Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, Česká
republika, tel. 545135217
e-mail: jana.stehlíkova@mendelu.cz*

Abstrakt

Príspevek seznamuje s parciálními výsledky vědecko-výzkumného projektu „Analýza vzdělávacích potřeb studentů IČV MZLU v Brně vzhledem k možnostem vzdělávací instituce a požadavkům praxe“. Primárně je zaměřen na subjektivní vnímání důležitosti vybraných součástí kompetence absolventa studijního programu Specializace v pedagogice studenty Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku a anticipaci kompetencí, které získají v budoucnosti na významu. Získaná data jsou interpretována a diskutována v kontextu analogických výzkumů realizovaných v českém prostředí.

Klíčová slova

klíčové kompetence; odborné kompetence; výsledky učení; standard učitelské kvalifikace; terciární vzdělávání

Abstract

The paper deals with partial outcomes of the research project 'Analysis of educational needs of students on ILL MUAF in Brno regarding the possibilities of educational institution and practice demand'. It is primarily directed to subjective perception of the importance of selected parts of graduate competencies in the study 'Specialisations in pedagogy' by students of 'Teaching practical subjects and vocational training' and to anticipation of those competencies which will be more important in future. Obtained data are interpreted and discussed in the context of analogical researches which were realised in the Czech Republic.

Key words

key competencies; vocational competencies; learning outcomes; professional standards for teachers; tertiary education

úvod

Jedním z cílů terciárního vzdělávání učitelů středních škol je vybavit absolventy souborem odborných a klíčových kompetencí, které jsou nezbytné pro výkon povolání a celoživotní učení. Souhlasíme s tvrzením Rýdla a kol. (2009, s. 5), že se v posledních letech „*povaha učitelského povolání zásadně proměnila, požadavky na učitele jsou nejen vyšší, ale jsou mnohdy i zcela jiné než v minulém století*“. Tento fakt je tudíž nezbytné reflektovat ve formálním vzdělávání učitelů.

Jak je zdůrazněno v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice, analýza dnešních studijních programů a oborů učitelství ukazuje, že základní charakteristiky, obsah studia i výstupní požadavky při státních závěrečných zkouškách jsou tak různé, že nelze zaručit srovnatelnou odbornou úroveň všech absolventů. Zlepšení tohoto stavu by mělo být dosaženo přijetím standardu učitelské kvalifikace, jenž bude obsahovat závaznou rámcovou strukturu výstupních požadavků pro přípravné a další vzdělávání učitelů a definovat klíčové komponenty učitelské kvalifikace (Národní... , 2001).

V návaznosti na Bílou knihu byl Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy v Praze v letech 2000–2001 zpracován projekt Podpora práce učitelů. Jedním z jeho nejdůležitějších výstupů byl pokus o formulování profesního standardu v podobě klíčových kompetencí učitele (srov. Vašutová, 2004; Spilková 2004). Na výzkumný projekt navázal o několik let později výzkumný záměr s názvem Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělání, který směřuje k systémovému řešení profesionalizace učitelství v podmínkách české kurikulární reformy a evropského vzdělávacího kontextu (srov. Učitelská... , 2010).

Průcha (2002) zdůrazňuje, že v zahraničí se vedou diskuse o standardech učitelské profese jako o kompetencích, které musí připravující se budoucí učitel zvládnout, aby splnil požadavek profesionality v praxi. Shodné stanovisko zastává Národní ústav odborného vzdělávání, podle něhož by návrh profesního standardu kvality učitele měl formulovat komplex odborných kompetencí potřebných k výkonu práce v definovaném stupni kariérního systému učitelské profese (Stanovisko, 2009). Tento přístup odpovídá rovněž koncepci Národní soustavy kvalifikací pro terciární vzdělávání, kterou v rámci Boloňského procesu vytváří Národní ústav odborného vzdělávání (srov. Šťastná, Roskovec a Skuhrová, 2008). V této souvislosti je nezbytné uvést, že návrhy požadavků na profesní standard českého učitele jsou značně rozsáhlé a náročné (srov. Vašutová, 2001; Švec 2001; Průcha, 2002; Vašutová, 2007; Rýdl a kol., 2009).

Vedle rozvíjení odborných kompetencí je – s globalizací pracovního trhu, která vede k rychlým změnám nabídek pracovních příležitostí – nezbytné klást důraz na vybavování absolventů klíčovými kompetencemi, které jim umožní získávat v průběhu profesního života nové poznatky a osvojovat si nové dovednosti podle aktuální potřeby. Zodpovězení otázky, které klíčové a odborné kompetence jsou ze strany studentů a zaměstnavatelů od absolventů vysokoškolského studia očekávány, je nezbytné pro zkvalitňování vzdělávání budoucích učitelů a zajištění jejich konkurenceschopné pozice na trhu práce (srov. Matějů a kol., 2009).

Z tohoto důvodu byly odpovědi na tyto otázky zjišťovány ve vědecko-výzkumném projektu s názvem „Analýza vzdělávacích potřeb studentů ICV MZLU v Brně vzhledem k možnostem vzdělávací instituce a požadavkům praxe“. Příspěvek se zaměřuje na informace získané od studentů studijního oboru Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku v bakalářském studijním programu Specializace v pedagogice na Mendelově univerzitě v Brně.

Cíl

Předkládaný příspěvek si klade za cíl seznámit s dílčími výsledky empirického šetření, jehož záměrem bylo zjistit subjektivní hodnocení důležitosti vybraných kompetencí učitele praktického vyučování a odborného výcviku studujícími na Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně ve studijním programu Specializace v pedagogice. Dále jsme se snažili vymezit kompetence, které podle názoru respondentů získají v budoucnosti na významu. Tím poskytneme východiska pro komparaci s relevantními výzkumy realizovanými v českém prostředí a přispějeme k probíhající diskusi k chystanému standardu učitelské kvalifikace.

Materiál a metody

Empirické šetření bylo realizováno v roce 2009 s využitím metody dotazování. Jako výzkumný nástroj byl zvolen dotazník, který obsahoval 22 převážně uzavřených otázek. Osloveni byli všichni studenti prezenčního a kombinovaného studia bakalářského studijního programu Specializace v pedagogice, tj. ve studijních oborech Učitelství odborných předmětů a Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku. V následujícím textu se zaměříme na data získaná od studentů studijního oboru Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku. Z definované skupiny bylo osloveno celkem 102 studentů. Získali jsme 49 vyplněných dotazníků, z toho 19 dotazníků od studentů v prezenční a 30 dotazníků v kombinované formě studia. Návratnost dotazníků byla 48 %. Získaná kvantitativní data byla analyzována za použití základních statistických postupů.

K dosažení vytyčeného cíle byly využity odborné literární prameny a internetové zdroje zaměřené na předmětnou problematiku a použity základní metody vědecké práce, zejména analýza, komparace a syntéza.

Výsledky a diskuse

Termín kompetence – v zahraničí etablovaný – je v české pedagogice a vzdělávací politice relativně novým fenoménem. Vzhledem ke skutečnosti, že je v odborné literatuře používán v různých významech, považujeme za nezbytné rámcově vymezit.

Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 10) kompetenci definují jako „*způsobilost jedince demonstrovat kvalitu získaného vzdělání v poznávacích i praktických situacích*“. V pojetí Pedagogického slovníku jsou kompetence způsobilosti, které si jedinec trvale osvojí a je připraven je uplatňovat v dalším vzdělávání i v životě mimo formální vzdělávání. Podle Evropského rámce kvalifikací je kompetence „*prokazatelná schopnost používat znalosti a dovednosti a osobní, sociální nebo metodické schopnosti při práci a studiu a v profesním nebo osobním rozvoji*“ (Evropský. . . , 2009, s. 11).

Naše pozornost je kromě odborných kompetencí zaměřena na klíčové kompetence, které jsou chápány jako *přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a budoucí úspěšnou zaměstnatelnost* (Veteška, 2008, s. 60). Udávají komplexní schopnosti nesouvisející se specializací, přičemž jsou přenositelné do

různých pracovních pozic. Tím se klíčové kompetence odlišují od odborných kompetencí, které se odvíjejí od kvalifikačních požadavků na výkon konkrétního povolání a charakterizují způsobilost absolventa k pracovní činnosti. Klíčové kompetence mají nadpředmětovou podobu a lze je získat jako výsledek celkového procesu vzdělávání.

Kompetence významné pro učitele praktického vyučování a odborného výcviku

Jedna z otázek, kterou jsme položili studentům Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku, byla zaměřena na posouzení důležitosti kompetencí, které by měl získat absolvent výše uvedeného studijního oboru. Respondenti mohli volit pět z patnácti nabízených možností, které nejvíce odpovídaly jejich představám o nejdůležitějších kvalitách učitele. Studentům byly nabídnuty následující možnosti: *zběhlost ve vlastním oboru, znalost cizího jazyka, schopnost rozhodovat se, schopnost řešit problém, schopnost objasnit význam ostatním, umění převzít odpovědnost, adaptabilita a flexibilita, schopnost týmové práce, používání výpočetní techniky, prezentační dovednosti, ochota k dalšímu vzdělávání, komunikační schopnosti, schopnost učit se, orientace v informačních zdrojích a orientace v oborové legislativě*. Rozhodnutí respondentů jsme vyhodnocovali tak, že podle respondentem určeného pořadí se jednotlivým nabízeným variantám přiřazoval počet bodů od 5 do 1 bodu. Tak každá z poskytnutých možností získala celkový počet bodů, který představoval váhu dané varianty.

Na základě získaných údajů můžeme konstatovat, že za pět nejdůležitějších kompetencí absolventa studijního oboru Učitelství odborného výcviku studenti považují *zběhlost ve vlastním oboru, schopnost řešit problém, schopnost objasnit význam ostatním, ochotu k dalšímu vzdělávání a prezentační dovednosti*. Pěti nejméně důležitými kompetencemi jsou *komunikační schopnosti, umění převzít odpovědnost, znalost cizího jazyka, orientace v informačních zdrojích a používání výpočetní techniky*. Pořadí důležitosti vybraných součástí profesní kompetence učitele tak, jak o této skutečnosti vypovídali respondenti, je uvedeno v tabulce 1.

Jak podotýká Kadlecová a kol. (2009), z výběru nejdůležitějších kompetencí lze usuzovat, že dotazovaní studenti je volili s vědomím své budoucí nebo stávající pedagogické činnosti.

Za nejdůležitější kompetenci učitele odborného výcviku a praktického vyučování respondenti považují **zběhlost ve vlastním oboru**, která se z patnácti nabízených alternativ umístila se 136 body na prvním místě. Důležitost této kompetence potvrzuje i studie Kouckého a Zelenky (2009b), podle níž se od absolventů vysokých škol stále více očekává, že se stanou experty v daném oboru práce. Experti se podle jmenovaných autorů „*vyznačují mimořádnými oborově specifickými znalostmi (a schopnostmi si je vybavit a vhodně využít) a způsobem, jakým přistupují k problémům, s nimiž se v práci setkávají, jak vytvářejí diagnózy, používají standardizované procedury, intuitivně hledají a nalézají řešení a korektně vyvozují závěry a interpretace. Profesní odbornost samozřejmě předpokládá vysoký stupeň zvládnutí znalostí a dovedností, které jsou pro danou oblast relevantní*“ (Koucký a Zelenka, 2009b, s. 25). Odborné znalosti a dovednosti jsou rovněž klíčovými kritérii při výběru pracovníků zaměstnavateli (srov. Štátníková a kol., 2008).

Pouhé zvládnutí znalostí a dovedností experta ještě nedělá. Druhým charakteristickým rysem skutečné profesní odbornosti expertů je schopnost využít těchto znalostí k určení a nalezení řešení problémů v dané

Tabulka 1: Kompetence učitele odborného výcviku a praktického vyučování

Pořadí	Název kompetence	Bodů celkem
1.	Zběhlost ve vlastním oboru	136
2.	Schopnost řešit problém	130
3.	Schopnost objasnit význam ostatním	95
4.	Ochota k dalšímu vzdělávání	80
5.	Prezentační dovednosti	58
6.	Schopnost učit se	38
7.	Schopnost týmové práce	31
8.	Adaptabilita a flexibilita	30
9.	Orientace v oborové legislativě	30
10.	Schopnost rozhodovat se	28
11.	Komunikační schopnosti	25
12.	Umění převzít odpovědnost	22
13.	Znalost cizího jazyka	13
14.	Orientace v informačních zdrojích	11
15.	Používání výpočetní techniky	4

Zdroj: vlastní výsledky

oblasti. Rovněž tuto skutečnost si respondenti uvědomují, neboť jako druhou nejdůležitější kompetenci uvedli s počtem 130 bodů **schopnost řešit problém**. Podle zjištění Kalouskové a Vojtěcha (2008) je tato kompetence považována za jednu z nejdůležitějších u pracovníků s vysokoškolským zaměstnáním.

Na třetím místě se v pořadí důležitosti umístila kompetence **schopnost objasnit význam ostatním** s celkovým počtem 95 bodů. Společně s **prezentačními dovednostmi**, které se umístily na pátém místě s 58 body, tvoří předpoklad úspěšné výchovně-vzdělávací práce učitele odborného vyučování a praktického výcviku.

Z kompetencí, které studenti považují za důležité, je nezbytné zmínit **ochotu k dalšímu vzdělávání**, která se umístila na čtvrtém místě s 80 body. Tento výsledek naznačuje, že si studenti uvědomují stále dynamičtější charakter světa práce a připravenosti reagovat na neustálé změny, které se mohou týkat například obsahu práce a měnících se požadavků na její vykonávání. Jak konstatují Koucký a Zelenka (2009b, s. 25) „*absolventi musí mít rozvinutou schopnost pozitivně reagovat na změny, vnímat je jako příležitosti (ne jako překážky), chtít se učit a zkoušet nové věci a práci chápat jako cestu k získávání nových kvalifikací a zkušeností*“.

Přestože studenti považují používání výpočetní techniky, orientaci v informačních zdrojích, znalost cizího jazyka a komunikační schopnosti za nejméně důležité znalosti, dovednosti a schopnosti, které má získat absolvent studijního oboru Učitelství odborného výcviku a praktického vyučování, výzkumy provádě-

děné u zaměstnavatelů ukazují, že se jedná o kompetence, které u uchazečů o zaměstnání v kvartérním sektoru – absolventů s vysokoškolským vzděláním – zaměstnavatelé požadují, a vysoké školy by se proto měly na jejich rozvoj zaměřit. Z výpovědí zaměstnavatelů lze dále vyvodit závěry, že pro získání zaměstnání je u absolventů, kromě dostatečného zájmu o práci a chuti pracovat, důležité, nakolik jsou komunikativní, zda ovládají cizí jazyk a jak jsou zblhlí v používání výpočetní techniky (srov. Kalousková a Vojtěch, 2008).

Vzrůstající důraz zaměstnavatelů na znalost cizích jazyků u vysoce kvalifikovaných profesí, mezi něž patří učitelé, potvrzuje rovněž analýza inzertní nabídky zaměstnání Národního ústavu odborného vzdělávání. U většiny uchazečů o zaměstnání je v této skupině profesí v inzertní nabídce požadována také schopnost práce s počítačem. Důraz je rovněž kladen na komunikační schopnosti, adaptabilitu, flexibilitu a týmovou práci (Šťastnová a kol., 2008).

Podle názoru pracovníků úřadů práce, který zjišťovali ve svém výzkumu Skácelová a Vojtěch (2009), se mezi kompetence důležité pro absolventy vysokých škol řadí komunikační schopnosti a dovednosti a zblhlost v cizích jazycích. Také schopnosti rozhodovat se, nést zodpovědnost a zblhlost v zacházení s informacemi byly hodnoceny – v kontextu s dobrým uplatněním na trhu práce – jako vysoce důležitosti.

Koucký a Zelenka (2009b) dále argumentují, že důsledkem zvýrazňujících se dynamických vlastností trhu práce je, že trvalou či udržitelnou zaměstnatelnost a uplatnitelnost absolventů v průběhu jejich kariéry mohou zajistit pouze vyšší stupně flexibility a adaptability.

Kompetence, které získají v budoucnosti na významu

Druhou sledovanou a hodnocenou oblastí byla perspektiva důležitosti kompetencí, jimiž by měli disponovat učitelé praktického vyučování a odborného výcviku. V rámci šetření jsme se zaměřili na zjištění kompetencí, které podle subjektivního názoru studentů získají v budoucnosti na významu.

Studující studijního oboru Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku se domnívají, že v budoucnu získá na významu následujících pět kompetencí: *znalost cizího jazyka, adaptabilita a flexibilita, zblhlost ve vlastním oboru, prezentační dovednosti a schopnost řešit problém* (viz tabulka 2).

Zajímavé výsledky nabízí srovnání našeho šetření s výzkumem Kalouskové (2007), která zjišťovala kompetence, u nichž zaměstnavatelé předpokládají, že jejich význam v dalších letech vzroste. Při podrobnějším zkoumání struktury odpovědí v závislosti na odvětví je zřejmé, že se zaměstnavatelé z oblasti vzdělávání domnívají, že poroste význam zblhlosti v cizích jazycích, což koresponduje s anticipací studentů. Na druhé místo zaměstnavatelé zařadili zblhlost v používání výpočetní techniky. Této kompetenci respondenti přikládali spíše nižší význam. Tuto skutečnost vysvětlujeme systematickým rozvíjením kompetencí využívat výpočetní techniku a moderní technologie u edukantů již od nižšího sekundárního vzdělávání, a tedy osvojením této kompetence u dnešních vysokoškoláků na velmi dobré úrovni. Na třetím místě následuje ochota učit se, na čtvrtém zblhlost v zacházení s informacemi a na pátém místě adaptabilita a flexibilita.

Z komparace dostupných dat lze konstatovat, že si studenti Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku ve velké míře uvědomují nejenom aktuální požadavky trhu práce, ale jsou schopni efektivně anticipovat i jeho předpokládaný vývoj.

Tabulka 2: Kompetence, které získají u učitelů praktického vyučování a odborného výcviku v budoucnu na významu

Pořadí	Název kompetence	Bodů celkem
1.	Znalost cizího jazyka	97
2.	Adaptabilita a flexibilita	82
3.	Zběhlost ve vlastním oboru	80
4.	Prezentační dovednosti	63
5.	Schopnost řešit problém	58
6.	Schopnost týmové práce	51
7.	Ochota k dalšímu vzdělávání	38
8.	Schopnost objasnit význam ostatním	32
9.	Používání výpočetní techniky	29
10.	Komunikační schopnosti	21
11.	Orientace v informačních zdrojích	21
12.	Schopnost rozhodovat se	17
13.	Schopnost učit se	14
14.	Orientace v oborové legislativě	7
15.	Umění převzít odpovědnost	7

Zdroj: vlastní výsledky

Závěr

Všeobecné a odborné kompetence získávají pedagogové ve svém přípravném vzdělávání na vysoké škole a následně je prohlubují v konkrétní pedagogické praxi. Vzhledem ke skutečnosti, že v současné době jsou kompetence učitele středem zájmu pedagogických i vědeckých pracovníků, považovali jsme za důležité zhodnotit tuto pedagogickou kategorii ze subjektivního pohledu studujících a přispět tak do odborné diskuse k této problematice.

Diskuse o kompetencích absolventů vysokých škol je důležitá díky jejich zaměstnatelnosti. Zaměstnatelnost vysokoškoláků – tedy jejich schopnost získat a udržet si práci – je podle Kouckého a Zelenky (2009a) v rozvinutých zemích světa do značné míry ovlivněna celkovou ekonomickou situací země a s ní související úrovní kvalifikačních požadavků na pracovním trhu. V konkurenci pracovních sil jsou důležité kompetence, resp. dosažené výsledky procesů učení a vzdělávání, korespondující s požadavky zaměstnavatelů. Skutečnost, že kompetence absolventů neodpovídají požadavkům zaměstnavatelů, je důvodem nezaměstnanosti absolventů rovněž v České republice (srov. Skácelová, Vojtěch, 2009).

Na požadavky trhu práce proto musejí reagovat vzdělávací instituce, které významnou měrou ovlivňují rozsah a kvalitu kompetencí svých absolventů. Z tohoto důvodu je nezbytné vědět, jakou míru znalostí, dovedností a schopností zaměstnavatelé od svých budoucích zaměstnanců očekávají, ale i jaké jsou vzdělávací potřeby studentů, kteří si sami požadavky trhu práce velmi dobře uvědomují. Popsané informace poskytují

školám zpětnou vazbu, aby v profilu absolventa akcentovaly žádoucí kompetence a tyto u studentů daného oboru v průběhu studia skutečně rozvíjely.

Závěrem můžeme konstatovat, že školy by u vysokoškolských studentů v kvartérním sektoru, do něhož spadá rovněž vzdělávání učitelů, měly klást větší důraz na rozvoj adaptability a flexibility, schopnosti řešit problém, zbláhlosti v cizích jazycích a schopnosti nést zodpovědnost. Nezbytné je věnovat větší pozornost rozvoji komunikačních schopností, schopnosti rozhodovat se a schopnosti týmové práce (srov. Kalousková a Vojtěch, 2008). Jmenované kompetence jsou důležité zejména u absolventů vysokých škol, kteří vstupují na trh práce bez praxe.

Literatura

- Evropský rámec kvalifikací pro celoživotní učení (ERK)*. Lucemburk : Úřad pro úřední tisky Evropských společenství, 2009. 15 s. ISBN 978-92-79-08470-6.
- KADLECOVÁ, P. a kol. Profesní kompetence učitelů a jejich vnímání studenty učitelství.
- KALOUSKOVÁ, P. *Potřeby zaměstnavatelů a připravenost absolventů škol – šetření v kvartérním sektoru*. Praha : NÚOV, 2007. 35 s.
- KALOUSKOVÁ, P., VOJTĚCH, J. *Potřeby zaměstnavatelů a připravenost absolventů škol – souhrnný pohled*. Praha : NÚOV, 2008. 44 s.
- KOUČKÝ, J., ZELENKA, M. *Postavení vysokoškoláků a uplatnění absolventů vysokých škol na pracovním trhu 2009*. Praha : Univerzita Karlova, 2009a.
- KOUČKÝ, J., ZELENKA, M. *Uplatnění absolventů vysokých škol na trhu práce : expertní studie*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009b. 37 s.
- MATĚJŮ, P. a kol. *Bílá kniha terciárního vzdělávání*. Praha : MŠMT, 2009. 76 s. ISBN 978-80-254-4519-8.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice : Bílá kniha*. Praha : Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.
- PRŮCHA, J. *Učitel : současné poznatky o profesi*. Praha : Portál, 2002. 154 s. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-722-8.
- RÝDL, K. a kol. *Tvorba profesního standardu kvality učitele : výstupní dokument pro veřejnou diskusi* [on-line]. Praha : MŠMT, 2009. [cit. 2010-06-18]. http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/VS_Tvorbastandardu_vstupnidokumentproverejnouniskusi/
- SKÁČELOVÁ, P., VOJTĚCH, J. *Názory pracovníků úřadů práce na uplatnění absolventů škol v období ekonomické krize*. Praha : NÚOV, 2009. 33 s.
- SPILKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Praha : Paido, 2004. 271 s. ISBN 80-7315-081-6.
- Stanovisko Národního ústavu odborného vzdělávání k návrhu profesního standardu učitele zpracované pracovní skupinou MŠMT* [on-line]. c2009 [cit. 2010-06-20]. http://www.msmt.cz/uploads/soubory/Tiskovy_odbor/7_a_priloha_NUOV.pdf
- ŠŤASTNÁ, V., ROSKOVEC, V., SKUHROVÁ, Š. *Národní soustava kvalifikací pro terciární vzdělávání : úvod do diskuse*. Praha : MŠMT, 2008. 35 s. <http://www.bologna.msmt.cz/files/narodni-soustava-kvalifikaci-uvod-do-diskuse.pdf>
- ŠŤASTNOVÁ, P. a kol. *Potřeby zaměstnavatelů z pohledu analýzy inzertní nabídky zaměstnání a názorů pracovníků personálních agentur*. Praha : NÚOV, 2008. 88 s.
- ŠVEC, V. Zdokonalení přípravného vzdělávání učitelů. In WALTEROVÁ, E. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém : sborník z celostátní konference : 1 díl*. Praha : UK PdF, 2001, s. 47–63. ISBN 80-7290-059-5.
- Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělání* [on-line]. c2008 [cit. 2010-06-28]. <http://class.pedf.cuni.cz/ucitel>
- VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem : co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. vyd. Praha : Portál, 2007. 76 s. ISBN 978-80-7290-325-2.
- VAŠUTOVÁ, J. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In WALTEROVÁ, E. *Učitelé jako profesní skupina, je-*

jich vzdělávání a podpůrný systém : sborník z celostátní konference : 1 díl. Praha : UK PdF, 2001, s.19–46. ISBN 80-7290-059-5.

VÁŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu.* Brno : Paido, 2004. 190 s. ISBN 80-7315-082-4.

Kariérová výchova ve středním odborném vzdělávání a požadavky na pregraduální přípravu učitelů

Career Education in Secondary Vocational Schools and Demands for Pregradual Preparing of Teachers

PETR HLAĐO

*Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, Česká
republika, tel. 545135215
e-mail: petr.hlado@mendelu.cz*

Abstrakt

Jedním z cílů kurikulární reformy středního odborného vzdělávání je příprava absolventů, kteří mají nejenom odpovídající odborný profil, ale kteří se dokážou také úspěšně prosadit na trhu práce. Příspěvek se zabývá aktuální problematikou kariérové výchovy žáků ve středním odborném vzdělávání. Pozornost je věnována teoretickým souvislostem volby povolání adolescentů, zejména roli střední školy při volbě povolání, zakotvení kariérové výchovy v kurikulárních dokumentech a požadavkům na kvalifikaci učitelů průřezového tématu Člověk a svět práce.

Klíčová slova volba povolání; kariérové rozhodování; kariérová výchova; kariérový vývoj

Abstract

One of the aims of curricula reform in secondary vocational education is to prepare graduates who not only have accordant vocational profile but are also able to establish themselves successfully on labour market. The paper is concerned with an topical problem of career education in secondary vocational schools. The attention is mainly paid to theoretical connections of career choice of adolescents, especially the role of secondary school during career choice, placement of career education in curricula documents, and demand for teachers' qualification within topic Person and the World of Work.

Key words career choice; career decision-making; career education; career development

Úvod

Jedním z podstatných rysů dnešní společnosti je podle Sennetta (2006 in Šubrt, 2008) nejistý charakter nové flexibilní ekonomiky, v níž už není nic, co by bylo předpověditelné. Vše je v pohybu a podléhá neustálým a přitom rychlým změnám, vše se skládá z epizod a zlomů, je krátkodobé a elastické. V této situaci si

nikdo nemůže být jistý, zda bude zítra dělat totéž co dnes. Soudobé teorie společnosti zdůrazňují, že lidé v průběhu profesní kariéry vystřídají zpravidla více druhů povolání. Vývoj nových technologií a s ním spojená vzrůstající dynamika strukturálních a sektorových změn hospodářství, proměny poptávky trhu práce a rostoucí nezaměstnanost vyvolávají tlak na větší flexibilitu a adaptabilitu pracovní síly s nutností přizpůsobovat se rychlým změnám v požadavcích na kvalifikace. Tradiční předpoklad, že se člověk ve škole připraví na určité povolání, které bude vykonávat po zbytek svého života, je tedy v rozporu jak s teoriemi, tak s dnešní realitou.

Vykonávané povolání ovlivňuje socioekonomický status a je jedním z klíčových faktorů, který prostřednictvím úrovně finančního ohodnocení určuje sociální postavení jednotlivce na společenském žebříčku (srov. Trhlíková, Vojtěch a Úlovcová, 2008). Zvolená profese velkou měrou ovlivňuje i úspěšnost na trhu práce. Zda-li zvolené povolání odpovídá možnostem a zájmům člověka, je podstatné rovněž z hlediska zdravého rozvoje osobnosti, individuální spokojenosti, úspěšnosti a využití jeho společenského potenciálu.

Pro absolventy je odchod ze střední školy a první uplatnění na trhu práce zásadním životním mezníkem. Úspěšné zahájení pracovní dráhy je podle Trhlíkové (2009) ovlivněno mnoha aspekty – aktuální situací na trhu práce, získanými kompetencemi, perspektivami absolvovaného oboru, zájmem zaměstnavatelů a dalšími. Určitou roli mohou v úspěšném přechodu na trh práce sehrát i strategie použité při hledání zaměstnání, například využití sociálních sítí a jejich efektivita.

Jak je zdůrazněno v pracovním materiálu Národního ústavu odborného vzdělávání s názvem *Role odborného vzdělávání a příležitosti k jeho rozvoji v době ekonomické krize*, můžeme předpokládat, že vyrovnat se s probíhajícími turbulencemi na pracovním trhu bude pro absolventy středních škol stále náročnější. Obstojí hlavně ti, kteří budou nejenom ovládat dobře svůj obor, ale zároveň budou mít schopnosti dále se učit a přizpůsobovat se současným možnostem (srov. Role, 2009). Vezmeme-li v úvahu problémy uplatnitelnosti absolventů škol na trhu práce, které podle zjištění Skácelové a Vojtěcha (2009) spočívají převážně v nedostatečné motivaci k hledání pracovního uplatnění, v nevyhovující struktuře vzdělávací nabídky a méně v nedostatečném zájmu zaměstnavatelů o absolventy středních škol, lze přijmout názor, že nejdůležitějším faktorem pro dobré pracovní uplatnění absolventů bude orientace ve světě práce a aktivní přístup při hledání zaměstnání.

Cíl

Cílem příspěvku je syntetizovat teoretické souvislosti volby povolání adolescentů, konkrétně seznámit s rolí střední školy při přípravě žáků na volbu povolání, informovat o aktuální podobě kariérové výchovy ve středním odborném vzdělávání a jejím ukotvení v kurikulárních dokumentech. Dále se budeme zabývat požadavky na pregraduální přípravu učitelů průřezového tématu Člověk a svět práce a prezentovat návrh osnovy studijního předmětu Svět práce.

Materiál a metody

Při zpracování příspěvku jsme využili dostupnou odbornou literaturu, kurikulární dokumenty a empirické

studie. Použitými metodami vědecké práce jsou analýza literárních pramenů, jejich komparace a následná syntéza do ucelené teoretické stati.

Výsledky a diskuse

Volba povolání

Pojem volba povolání je relativně široký. Pedagogický slovník volbu povolání definuje jako „*proces zahrnující rozhodování o volbě studia nebo přípravy na povolání, konkrétního povolání a celou profesní dráhu člověka*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 274). Jak upozorňují Strádal, Mertin a Úlovcová (2002), v posledních letech se pojem volba povolání v odborné literatuře používá v různých významech. Zahrnuje rozhodování o konkrétním povolání, které by dotýčný jedinec chtěl v budoucnu vykonávat, kariérovou výchovu, výběr dalšího vzdělávání v posledním ročníku střední školy, hledání konkrétního zaměstnání u konkrétního zaměstnavatele a rekvalifikace na jiné povolání.

Volba povolání představuje závažnou etapu v celoživotním procesu kariérového vývoje, neboť jedince významným způsobem směřuje, ovlivňuje jeho blízkou i vzdálenější profesní perspektivu, a řadí se tak mezi nejdůležitější kroky v lidském životě. Volba povolání, která u žáků probíhá v období středoškolského vzdělávání, představuje dlouhodobý proces, jenž obsahuje velmi složitou posloupnost rozhodovacích kroků týkajících se jak sféry vzdělávací, tak sféry pracovního uplatnění. V této souvislosti je třeba upozornit, že se vzhledem k ontogenetickým charakteristikám období adolescence jedná o náročné rozhodování s řadou kritických momentů (srov. Osipow, Walsh a Tosi, 1980 in Gati a Asher, 2001). Přestože jsou podle Ginzberga a kol. (1951) žáci na konci středního vzdělávání schopni při volbě povolání zvážit jak faktory subjektivní, tak faktory objektivní a učinit mezi nimi přiměřený kompromis, aktuální výzkumy ukazují, že části mladých lidí chybí k racionálnímu rozhodování informace o možnostech dalšího vzdělávání a znalosti světa práce. Pattonová a Porfeli (2007) proto zdůrazňují nezbytnost zařazení systematické kariérové výchovy do formálního kurikula středních škol.

Kariérová výchova

Kariérová výchova je systematickým úsilím ovlivnit kariérový vývoj žáků pomocí různých typů výchovně-vzdělávacích strategií (Isaacson, Brown, 2000 in Niles, Harris-Bowlsbeyová, 2005). Podle Vendela se jedná o „*dlouhodobý proces usměrňování kariérového vývoje celých populačních ročníků, který probíhá v rámci všeobecné výchovy a vzdělávání*“ (Vendel, 2008, s. 50). Kariérová výchova rozvíjí a prohlubuje chápání světa práce a vzdělávání v rámci kurikula, zahrnuje i rozvoj schopností a osvojování dovedností, jež usnadňují životní změny, přechod mezi vzdělávacími stupni a následně ze školy do zaměstnání (srov. Hansenová, 2007). V odborné literatuře a kurikulárních dokumentech se můžeme pro označení kariérové výchovy setkat rovněž s pojmy kariérové vzdělávání, výchova k volbě povolání, výchova k povolání, výchova k profesi, profesní orientace aj.

Role střední školy při přípravě žáků na volbu povolání

Střední škola zaujímá při přípravě žáků na volbu povolání klíčovou úlohu a přisuzuje se jí integrativní role. Systematickým působením u nich formuje postoje k práci, profesím a zodpovědně volbě povolání, pomáhá jim s utvářením reálného profesního cíle a perspektivy, vybavuje je kompetencemi potřebnými pro sebezpoznávání a informacemi o světě práce a vzdělávacím systému.

Podle Úlovcové a Strádala je nejvýznamnějším cílem kariérové výchovy „*vybavení žáků kompetencemi pro to, aby dokázali efektivně využít všech dostupných informací, poradenských služeb a dalších zdrojů a aby se podle nich naučili samostatně a zodpovědně rozhodovat. Jde především o to, aby si uvědomili, které faktory z oblasti práce a vzdělávání je třeba při volbě povolání brát v úvahu, jakou jim přisuzovat váhu, jak je hodnotit a kde o nich získat informace.*“ (Úlovcová a Strádal, 2002, s. 6) Kariérová výchova by podle Strádala a Nouzové (1995) měla plnit funkci motivační, sebezpoznávací, informačně-orientační a funkce uvědomění si podstatných faktorů a kritérií pro volbu povolání.

Kariérová výchova v kurikulárních dokumentech

V českých podmínkách začíná systematická příprava na volbu povolání již na základní škole, přičemž prvky kariérové výchovy jsou zapracovány do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Přípravě na volbu povolání je v tomto kurikulárním dokumentu určen samostatný *tematický okruh Svět práce* (srov. Jeřábek a Tupý, 2005).

Do vzdělávacích programů středních škol byla kariérová výchova integrována metodickým pokynem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k zařazení učiva Úvodu do světa práce do vzdělávacích programů středních škol v roce 2000. V současné době se ve středním odborném vzdělávání postupně uskutečňuje kurikulární reforma. Do všech rámcových vzdělávacích programů pro střední odborné vzdělávání je zařazeno *průřezové téma Člověk a svět práce*, které svým pojetím a obsahem navazuje na metodický pokyn.

Realizace průřezového tématu obecně spočívá v osvojování nejdůležitějších znalostí a dovedností souvisejících s uplatněním žáků ve světě práce a vybavování žáků kompetencemi, které by jim měly pomoci při rozhodování o další profesní a vzdělávací orientaci, při vstupu na trh práce a při uplatňování pracovních práv. Pozornost je dále zaměřena na sebezpoznávání a kritické sebehodnocení vzhledem k pracovnímu uplatnění, utváření a rozvíjení praktických dovedností a žádoucích osobních vlastností žáků, které jsou důležité při rozhodování o významných životních krocích, při plánování budoucnosti a začleňování do pracovního života. Neméně významné je vedení žáků k tomu, aby si uvědomili dynamiku ekonomických a technologických změn v současném světě a z toho plynoucí význam profesní mobility a rekvalifikací, potřebu sebevzdělávání a celoživotního učení (srov. Kašparová a kol., 2008).

Zařazení průřezového tématu Člověk a svět práce do školních vzdělávacích programů se uskutečňuje tak, že jsou jednotlivé obsahové celky začleňovány do odpovídajících vyučovacích předmětů – odborných i všeobecně vzdělávacích – vymezených vzdělávacím programem. Protože žáci připravující se na středních odborných školách a středních odborných učilištích mají prvotní volbu profesní orientace již za sebou, rámcové vzdělávací programy doporučují zaměřit probírání tematických celků světa práce zejména na

oblasti uplatnění absolventů příslušného směru a oboru vzdělání. „*Současně je ale třeba respektovat rostoucí mobilitu pracovních sil, požadavky na jejich adaptabilitu i to, že člověk 21. století bude svou profesní orientaci během života často měnit a procházet různými rekvalifikacemi*“ (Kašparová a kol., 2008, s. 56). Proto je podle našeho názoru žádoucí, aby poznávání světa práce v rámci formálního vzdělávání bylo soustředěno na trh práce komplexně. V souvislosti s tím je třeba zdůrazňovat význam celoživotního vzdělávání jako klíčového předpokladu pracovní uplatnitelnosti.

Volba povolání není podle procesuálně orientovaných teorií kariérového vývoje událostí, která nastává v jednom daném okamžiku života jedince, ale představuje dynamický sekvenční proces, sestávající z množství vzájemně propojených kroků probíhající v delším časovém úseku. U většiny žáků nejde o jeden velký rozhodující akt volby, ale místo toho se vyvíjí během množství dílčích rozhodování (srov. Hlado, 2009). Při začleňování průřezového tématu Člověk a svět práce do školních vzdělávacích programů je třeba si uvědomit, že se nejedná o jednorázové téma, ale že je žádoucí věnovat mu pozornost systematicky po celou dobu středoškolského vzdělávání.

Pregraduální vzdělávání učitelů kariérové výchovy

Klíčovým prvkem při přípravě žáků na volbu povolání jsou učitelé průřezového tématu Člověk a svět práce. Vzhledem k interdisciplinární povaze tématu by na jeho výuce měli participovat jak učitelé všeobecně-vzdělávacích, tak učitelé odborných předmětů. Tato skutečnost klade zvýšené nároky na pregraduální vzdělávání učitelů středních škol. Jejich kvalifikační potenciál by měl mít, kromě dalších kompetencí nezbytných pro výkon učitelské profese, dvě základní složky. První z nich jsou teoretické znalosti potřebné k výuce průřezového tématu Člověk a svět práce, druhou jsou schopnosti tyto znalosti efektivně zprostředkovat žákům.

S ohledem na učivo průřezového tématu a požadavky na výstupy vzdělávání, by si měli budoucí učitelé osvojit vědomosti a dovednosti především v následujících oblastech: teorie profesní orientace a volby povolání; systém přípravy žáků na volbu povolání v rámci vyššího sekundárního vzdělávání; kariérové poradenství; vzdělávací soustava a vzdělávací nabídka v České republice; svět práce a jeho požadavky; vstup na trh práce; pracovněprávní problematika; zdroje informací pro volbu povolání a vyhledávání pracovních příležitostí; didaktika průřezového tématu Člověk a svět práce (srov. Hlado, 2008).

Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně si uvědomuje významnost kariérové výchovy žáků středních škol. Z tohoto důvodu se chystá zakomponovat přípravu studentů na výuku diskutovaného průřezového tématu do bakalářského studijního programu Specializace v pedagogice, který připravuje absolventy na práci učitele odborných předmětů a učitele praktického vyučování a odborného výcviku v zemědělských, potravinářských, ekologických, mechanizačních, ekonomických, lesnických, dřevařských, zahradnických a veterinárních oborech. Příprava bude mít podobu jednosemestrálního povinně-volitelného studijního předmětu s názvem Svět práce, v němž se studenti podrobně seznámí s teorií a didaktikou průřezového tématu Člověk a svět práce a získají kvalifikaci pro kariérovou výchovu v rámci své odbornosti.

Návrh osnovy studijního předmětu Svět práce (podle Akreditačního spisu bakalářského studijního programu Specializace v pedagogice:

1. Hlavní oblasti světa práce, charakteristické znaky práce, jejich aplikace při volbě další vzdělávací dráhy a povolání, vztah k zájmům, studijním výsledkům, schopnostem, vlastnostem a zdravotním předpokladům.
2. Trh práce, jeho ukazatele, všeobecné vývojové trendy, požadavky zaměstnavatelů na absolventy.
3. Soustava školního vzdělávání v ČR, význam a možnosti dalšího profesního vzdělávání včetně rekvalifikací, celoživotního učení, možnosti studia a práce v zahraničí.
4. Informační základna pro rozhodování o další vzdělávací dráze a volbě povolání, kariérové poradenství.
5. Písemná a verbální sebereprezentace při vstupu na trh práce, sestavování žádostí o zaměstnání a odpovědí na inzeráty, psaní profesních životopisů, průvodních dopisů, jednání s potenciálním zaměstnavatelem, přijímací pohovory, výběrová řízení, nácvik konkrétních situací.
6. Zákoník práce, pracovní poměr, pracovní smlouva, práva a povinnosti zaměstnance a zaměstnavatele, mzda, její složky a výpočet.
7. Soukromé podnikání, podstata a formy podnikání, rozdíly mezi podnikáním a zaměstnaneckým poměrem, výhody a rizika podnikání, základní orientace v živnostenském zákoně a obchodním zákoníku.
8. Informační, poradenské a zprostředkovatelské služby při hledání zaměstnání, podpora nezaměstnaným.
9. Práce s informačními médii při vyhledávání pracovních příležitostí.

Závěr

V dnešní dynamické době dochází k pohybu v obsahu mnohých profesí a ke změnám na trhu práce. Důsledkem je selhávání mladých lidí při hledání vzdělávací cesty a zaměstnání. Příčinami se ukazují být nedostatečná připravenost na zodpovědné rozhodování o volbě dalšího vzdělávání či profesní dráhy, nízká informovanost a malá schopnost realisticky hodnotit existující možnosti profesního uplatnění. Tato skutečnost potvrzuje potřebu systematické přípravy žáků na volbu povolání a na přechod do světa práce během formálního vzdělávání na střední odborné škole a tím zajištění zvyšování zaměstnanosti – schopnosti nalézt zaměstnání a trvale se uplatňovat na trhu práce – což je jedním z obecných cílů vzdělávání a výchovy deklarovaných v Bílé knize (srov. Národní, 2001).

Přestože došlo v České republice v oblasti kariérové výchovy v posledních letech k mnoha pozitivním změnám, stále zůstává důležitým požadavkem zajištění efektivní pregraduální přípravy učitelů. V návaznosti na zavádění rámcových vzdělávacích programů pro střední odborné vzdělávání a poptávku středních škol po rozšiřování profesní přípravy učitelů pro výuku průřezového tématu Člověk a svět práce, je nezbytné tyto skutečnosti reflektovat ve studijních programech připravujících učitele středních odborných škol a učilišť.

Literatura

- GATI, I., ASHER, I. The PIC Model for Career Decision Making : Prescreening, In-Depth Exploration, and Choice. In LEONG, F. T. L., BARAK, A. (eds). *Contemporary Models in Vocational Psychology: A Volume in Honor of Samuel H. Osipow*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 2001, pp. 6–54. ISBN 978-0-8058-2666-1.
- GINZBERG, E. a kol. *Occupational Choice : An Approach to a General Theory*. New York : Columbia University Press, 1951. 271 p. ISBN 978-0-2310-1846-3.
- HANSEN, E. *Kariérové poradenství : příručka pro země s nízkými a středními příjmy*. Praha : Dům zahraničních služeb MŠMT, Národní agentura pro evropské vzdělávací programy, Centrum Euroguidance, 2007. 111 s. ISBN 80-9040-052-8.
- HLAĎO, P. *Volba další vzdělávací dráhy žáků základních škol v kontextu rodiny : disertační práce*. Brno : Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, 2009. ?s.
- HLAĎO, P. Volba povolání (1. část) : úloha rodiny nebo školy? *Moderní vyučování*, 2008, roč. 12, č. 5, s. 14–15. ISSN 1211-6858.
- JERÁBEK, J., TUPÝ, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha : VÚP , 2005. 126 s. ISBN 80-87000-02-1.
- KAŠPAROVÁ, J. a kol. *Metodika tvorby školních vzdělávacích programů SOŠ a SOU*. Praha : NÚOV, 2008. ISBN 978-80-85118-12-4.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice : Bílá kniha*. Praha : Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.
- NILES, S. G., HARRIS-BOWLSBEY, J. *Career Development Interventions in the 21st Century*. Upper Saddle River, Columbus : Pearson Education, 2005. 476 p. ISBN 0-13-113781-6.
- PATTON, W., PORFELI, E. J. Career Exploration for Children and Adolescents. In SKORIKOV, V. B., PATTON, W. (ed.). *Career Development in Childhood and Adolescence*. Rotterdam, Taipei : Sense Publishers, 2007, pp. 47–69. ISBN 978-9-0879-0159-2.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-722-8.
- Role odborného vzdělávání a příležitostí pro jeho rozvoj v období ekonomické krize – vliv těchto faktorů na vzdělávací politiku* [on-line]. [cit. 2010-06-23] <http://www.msmt.cz/vzdelavani/odborne-skolstvi-v-obdobi-ekonomicke-krize>
- SKÁČELOVÁ, P., VOJTĚCH, J. *Názory pracovníků úřadů práce na uplatnění absolventů škol v období ekonomické krize*. Praha : NÚOV, 2009. 33 s.
- STRÁDAL, J., MERTIN, V., ÚLOVCOVÁ, H. Úvod do problematiky. In BERNÝ, L., CIPROVÁ, J., MERTIN, V. *Poradce k volbě povolání : pro výchovné poradce a učitele ZŠ*. Praha : Josef Raabe, 2002, A 1.1, s. 1–5. ISSN 1801-8440.
- STRÁDAL, J., NOUZOVÁ, Z. *Příprava žáků pro profesní orientaci : metodická příručka pro učitele základních škol*. Praha : Sociologické nakladatelství, 1995. 39 s. ISBN 80-85850-20-6.
- ŠUBRT, J. Proměnlivý charakter soudobých společností (namísto předmluvy). In ŠUBRT, J. a kol. *Soudobá sociologie III : diagnózy soudobých společností*. Praha : Karolinum, 2008, s. 9–22. ISBN 978-80-246-1486-1.
- TRHLÍKOVÁ, J. *Strategie získání zaměstnání absolventů středních a vyšších odborných škol a jejich postoje k práci : doplňující analýzy založené na datech ze šetření přechodu absolventů na trh práce realizovaných NÚOV*. Praha : NÚOV, 2009. 27 s.
- TRHLÍKOVÁ, J., VOJTĚCH, J., ÚLOVCOVÁ, H. *Rozhodování žáků při volbě vzdělávací cesty a úspěšnost vstupu na trh práce : sonda založená na šetření absolventů středních škol, kteří se zúčastnili jako patnáctiletí výzkumu PISA-2003 a vybraného vzorku jejich zaměstnavatelů*. Praha : NÚOV, 2008. 38 s.
- ÚLOVCOVÁ, H., STRÁDAL, J. Role školy v procesu volby povolání. In BERNÝ, L., CIPROVÁ, J., MERTIN, V. *Poradce k volbě povolání : pro výchovné poradce a učitele ZŠ*. Praha : Josef Raabe, 2002, A 1.2, s. 1–8. ISSN 1801-8440.

Metodická pomůcka jako prostředek pedagogického vzdělávání vysokoškolských učitelů

Methodical Tool as Means to Pedagogical Training of University Teachers

LADISLAV CHMELA

*Katedra inženýrské pedagogiky, Masarykův ústav vyšších studií, České vysoké učení technické v Praze,
Horská 3, 128 00 Praha 2, Česká republika, tel. 224359134
e-mail: chmela@muvs.cvut.cz*

Abstrakt

Příspěvek se zabývá problematikou pedagogického vzdělávání vysokoškolských učitelů, reflektuje možnosti posilování efektivity výuky na technické vysoké škole a zaměřuje se na práci vysokoškolských učitelů s metodickými materiály. Prezentuje konkrétní metodickou pomůcku, jež je určena k posílení učitelských kompetencí v oblasti koncipování a řízení vysokoškolské výuky technických předmětů.

Klíčová slova

pedagogické vzdělávání vysokoškolských učitelů; posilování efektivity výuky; posilování učitelských kompetencí; metodická pomůcka

Abstract

The contribution deals with the pedagogical training of university teachers. The paper reflects the possibility of enhancing effectiveness of teaching at a technical university and focuses on the work of university teachers with methodological materials. The paper presents a specific methodological tool designed to enhance teachers' competencies in the domain of designing and management of teaching technical subjects at university level.

Key words

pedagogical training of university teachers; enhancing teaching effectiveness; enhancing teaching skills; methodical tool

Úvod

V dřívějších pojednáních k otázkám kompetencí učitelů (Chmela, 2009a, 2009b, 2010) jsme se zaměřili také na fakt, že v historii přípravy vysokoškolských učitelů existovala období, kdy se vedle odborného a lidského faktoru sledovala i připravenost pedagogická. Souhrnný pohled do nedávné minulosti pedagogické přípravy vysokoškolských učitelů uvádí například Vašutová (2002, s. 40–53; 2005, s. 74–75). Z jejích studií zde alespoň stručně shrňme, že v 70. a 80. letech 20. století ve světě, v Evropě i v českých zemích vyústila dlouhotrvající

potřeba zkvalitňování akademických sborů v realizaci (dalšího) pedagogického vzdělávání pro učitele vysokých škol. Začal se pěstovat vědní obor vysokoškolská pedagogika, který našel své institucionální zázemí i velmi důležité zakotvení v legislativě. V Československu byl realizován systém zvyšování pedagogické kvalifikace vysokoškolských učitelů, který byl podle směrnice ministerstva školství č. 8 z roku 1983¹ povinný pro všechny vysokoškolské učitele. Tento systém spolu s institucemi, jež se účastnily jeho uskutečňování, po roce 1989 zanikl v souvislosti s přijetím zákona o vysokých školách č. 172/1990 Sb.²

V posledních letech v souvislosti s expanzí terciárního vzdělávání (viz např. Koucký, 2009, s. 11–12; Swedish Universities & University Colleges: Short Version of Annual Report 2009, s. 10–13), ale i s novými kontexty vysokého školství a akademické kultury (Vašutová, 2009; Biggs a Tang, 2007, s. 1–14) opět sílí nejenom požadavky na zvýšení úrovně pedagogických kompetencí učitelů vysokých škol (Vašutová, 2005), ale také snahy toto zvýšení realizovat systémově, a to i s podporou legislativy, čehož je v řadě zemí v různých variacích dosaženo (např. ve Velké Británii, v USA, ve Švédsku).

V současné době v souladu se zákonem o VŠ (111/1998 Sb., § 70) plní roli vysokoškolských učitelů akademičtí pracovníci. O požadavcích na jejich pedagogické vzdělání však legislativa v zásadě nepojednává. Analogicky je tomu jak u požadavků na zpracování a předkládání žádostí o akreditaci vysokoškolských studijních programů, tak u zásadních programových dokumentů, jako jsou dlouhodobé záměry vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy či materiály k Boloňskému procesu aj. Změna současného (nevyhovujícího) stavu, kdy se akademičtí pracovníci nazývají pedagogickými na základě výkonu své činnosti, nikoliv na základě pedagogické průpravy k této činnosti, se evidentně nepředpokládá (těmito skutečnostmi jsme se podrobněji zabývali na jiném místě, viz Chmela, 2009a).

Existuje několik možností, jak pedagogickým pracovníkům poskytnout pedagogické vzdělání (ačkoliv ne všechny jsou cíleně zaměřeny na přípravu učitelů VŠ). Cesty mají různý charakter, resp. jsou podpůrnými nástroji k utváření a posilování pedagogických kompetencí, např.: vysokoškolské pedagogické vzdělání, formy celoživotního vzdělávání (doplňující pedagogické studium, pedagogické kurzy a semináře pro akademické pracovníky aj.), možnost spolupráce s pedagogickým (v pravém slova smyslu) pracovištěm dané VŠ či fakulty (pedagogické centrum, katedra), didaktické metodické materiály pro akademické pracovníky (podpůrné materiály, metodiky), aj. (Chmela, 2010).

Tento příspěvek se zaměřuje na poslední ze jmenovaných možností – na práci vysokoškolských učitelů s metodickými materiály – konkrétně s metodickou pomůckou vytvářenou pro potřeby vyučujících technických vysokoškolských studijních předmětů.

¹ 8. Směrnice ministerstva školství České socialistické republiky č. j. 17852/83-31 o dalším zvyšování kvalifikace učitelů vysokých škol. Směrnice nabyla účinnosti dne 1. září 1983. Vydána ve Věstníku ministerstva školství a ministerstva kultury České socialistické republiky, ročník XXXIX., sešit 7–8, 20. srpna 1983.

² Zákon 172/1990 Sb. o vysokých školách. Zákon nabyl účinnosti dne 1. července 1990. Byl zrušen zákonem č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů. Systém dalšího zvyšování kvalifikace učitelů vysokých škol se však již do české legislativy zpět nevrátil.

Cíl

Metodická pomůcka je primárně určena pro vyučující technické vysoké školy a jejím cílem, resp. cílem záměru vytvářet opory tohoto typu, je přispět k posilování učitelských kompetencí v oblasti koncipování vysokoškolské výuky technických předmětů. Jsme si vědomi, že se jedná spíše o doplňkové řešení k vykrytí aktuální potřeby pomoci zejména učitelům v počátečních etapách jejich působení než o řešení (náhradu) systémové (pedagogické) přípravy učitelů vysokých škol, která u nás obecně není v současnosti uplatňována.

Materiál a metody

První zveřejnění záměru projektu tvorby metodické pomůcky (Chmela, 2008) přineslo nástin metod tvorby didaktických materiálů na podporu efektivní výuky elektrotechnických předmětů na technické vysoké škole. Tyto metody se obecně skládaly ze tří fází: východiskové, modelovací a ověřovací. Náplň těchto fází můžeme stručně charakterizovat jako: stanovení východiskové báze (tzn. určení základních okruhů vymezujících spektrum metodické pomůcky a její pojetí), vytváření modelové metodické pomůcky (rozpracování jednotlivých okruhů pomůcky v kontextu cílové skupiny uživatelů) a ověření v pedagogické praxi (tzn. nejen nasazení metodické pomůcky do praxe, ale také zjišťování úspěšnosti jejího nasazení a přínosu metodické pomůcky a zabezpečení jejího dalšího rozvíjení).

V první etapě řešení záměru vyplynulo ze zjištění aktuálních potřeb vyučujících jedné z kateder technické vysoké školy (vybrané výsledky průzkumu níže, podrobněji viz Chmela, 2010), že vzdělávání se v pedagogické problematice je vysokoškolskými pedagogy vnímáno jako potřebné, volili by však spíše krátkodobý pedagogický kurz než řádné (tj. časově i jinak náročnější) pedagogické studium. Didaktické metodické pomůcky by většina pracovníků katedry uvítala, neboť sami pociťují nutnost se dovzdělávat v zásadních pedagogických a didaktických kategoriích. Tyto pomůcky by měly být vytvářeny za spolupráce zkušených pracovníků katedry a pracovníků s pedagogickým vzděláním a neměly by být příliš rozsáhlé, spíše by měly představovat základní schéma navozující cestu k didaktickému zpracování obsahu učiva, navození výběru optimálních metod výuky atd.

Ve druhé fázi byla metodická pomůcka rozpracována v teoretických kapitolách (jejich charakteristika níže) a nyní je aktuálnější příprava a uskutečnění třetí fáze, jejíž začátek je plánován na září 2010, a to koncipovat tuto pomůcku do jednotlivých praktických variací daných konkrétním nasazením do příslušných studijních předmětů či oborů, resp. úseků výuky.

Výsledky a diskuse

Hlavním výsledkem našeho snažení je samotná didaktická pomůcka. Níže uvádíme její strukturu a charakterizujeme nosné kapitoly. Zveřejnění prvního vydání metodické pomůcky pod názvem „Didaktická metodická pomůcka pro vyučující katedry telekomunikační techniky FEL ČVUT v Praze“ je plánováno na září 2010. Pro zdůvodnění koncepce metodické pomůcky níže uvádíme také vybrané výsledky průzkumu aktuálních potřeb vyučujících. Na základě tohoto průzkumu byly nejenom koncipovány jednotlivé kapitoly

metodické pomůcky, ale byla také zvolena příslušná forma jejího nasazení. Průzkum ukázal kladný postoj nejen k metodickým pomůckám, ale k dalšímu pedagogickému vzdělávání obecně. Předpokládá se další rozvíjení metodické pomůcky ve smyslu vytváření didaktických materiálů zkušenými vysokoškolskými učiteli pro potřeby své i svých (zejména začínajících) kolegů. Nejdůležitějším faktorem určujícím budoucnost metodické pomůcky je kladný postoj vedení, které má zájem na zkvalitňování svých učitelů a výuky a pro toto zkvalitňování vytváří přívětivé prostředí.

Vybrané výsledky průzkumu aktuálních potřeb vyučujících

Kompletní výsledky zjištění aktuálních potřeb vyučujících jedné z kateder technické vysoké školy jsme již zveřejnili (Chmela, 2010), zde uvedeme v kontextu tohoto příspěvku vybraná fakta. Prvním z nich jsou tvůrci metodické pomůcky, za něž byli označeni: dlouholetí pracovníci katedry, pracovníci katedry s pedagogickým vzděláním a externí pedagogičtí odborníci (viz tabulka 1). Externí pomoc by respondenti uvítali, neboť nebudou tolik zatíženi nad rámec dosavadní činnosti. Zdůrazňují ovšem nutnost kvalitní spolupráce pracovníků katedry a externích pedagogických odborníků (vyloučení zpracování „na zakázku“). Další významnou skupinou tvůrců by měli být: přednášející a členové vedení katedry. Zapojení doktorandů do tvorby pomůcek schvaluje 38 % respondentů, nejméně však samotní doktorandi.

Prozatím jsou tvůrci metodické pomůcky doktorandi katedry s pedagogickým vzděláním, kteří spolupracují s externími pedagogickými odborníky. V další etapě je plánováno tým tvůrců rozšířit o zkušené pracovníky katedry.

Tabulka 2 představuje oblasti, o kterých by se chtěli respondenti dozvědět více, v čem by se chtěli zlepšit. Největší potřebu spatřují v oblasti rétoriky, dále v didaktických principech a výukových metodách, rovněž v cílech výuky, diagnostice a studijních materiálech.

Pro rozvíjení rétorických dovedností není didaktická pomůcka nejvhodnější, nicméně při výkladu slovních metod je toto téma pochopitelně zmíněno. Efektivnější bude ovšem samostatný seminář či kurz zaměřený na umění technik mluveného slova.

Posledním vybraným výsledkem výzkumu je postoj pracovníků katedry k eventualitě interního pracovníka s pedagogickým vzděláním, který by měl v náplni práce zvyšování pedagogické úrovně katedry. Z tabulky 3 vyplývá, že většina členů katedry by takovou pomoc uvítala, ne všichni ji však považují za nezbytnou. Respondenti dodávají, že by muselo jít o pracovníka nejenom s pedagogickým vzděláním, ale i s odbornými znalostmi v oboru telekomunikační techniky. Respondenti rovněž otevírají problematiku financování takového pracovníka a polemizují nad tím, jak by byl pracovník na katedře vnímán.

Struktura metodické pomůcky

Obsah metodické pomůcky byl rozdělen do dvou hlavních částí: A) *Základní didaktické kategorie a jejich aplikace ve výuce*, B) *Vybrané otázky realizace vysokoškolské výuky*. V první části je v pěti kapitolách pojednáno o základních didaktických kategoriích, od výukového cíle přes obsah, metody a formy výuky až k didaktickým zásadám (podrobněji níže). Druhá část je svými třemi kapitolami zaměřena na základní

Tabulka 1: Zjištění názorů na autory metodické pomůcky

Kdo by se podle Vás měl na vytváření takových metodických pomůcek podílet?

		(%)	PD (%)	OA (%)	D (%)	O (%)
vedení fakulty	8	18	14	20	19	0
vedení katedry	21	47	29	40	57	50
doktorandi katedry	17	38	57	40	29	50
přednášející katedry	27	60	43	73	52	100
dlouholetí pracovníci katedry	39	87	86	80	90	100
pracovníci katedry s pedagogickým vzděláním	32	71	29	73	81	100
externí pedagogičtí odborníci	28	62	29	53	76	100
speciální pedagogické pracoviště	12	27	0	27	33	50
já (myšleno Vy, vyplňující)	14	31	43	60	5	50
zpracování na zakázku mimo katedru	4	9	0	20	5	0

Legenda: PD ... profesori, docenti; OA ... odborní asistenti; D ... doktorandi; O ... ostatní pracovníci. Procentuální četnosti v tabulkách jsou přepočítány do 100 procent pro každou kategorii (všichni, PD, OA, D a O), přičemž u položek s více možnými volbami (tabulky 1 a 2) nemusí součet jednoho sloupce dávat 100 procent

otázky realizace výuky, od přípravy na výuku přes realizaci základních forem vysokoškolské výuky po hodnocení studentů (podrobněji níže). Před vlastním obsahem je zařazena úvodní kapitola, jež popisuje cíle metodické pomůcky a práci s ní. Na závěr je zařazena kapitola pojednávající o dalším rozvíjení vysokoškolské didaktiky na konkrétní katedře, resp. vysokoškolské pedagogiky na celé fakultě či univerzitě.

Charakteristika nosných kapitol metodické pomůcky

Následuje popis jednotlivých nosných kapitol. Součástí každé kapitoly je i sada otázek a úkolů zaměřených na uplatnění předkládaných didaktických kategorií ve výuce daného čtenáře.

A) Základní didaktické kategorie a jejich aplikace ve výuce:

1. Cíle výuky

Od teoretického vymezení pojmu vzdělávání kapitola vyvozuje nezbytnost správného vymezení cílů výuky. Kapitola předkládá požadavky na výukové cíle a jejich základní taxonomie s konkrétními ukázkami jejich vymezování. Jsou popsány základní techniky vymezování specifických cílů a jsou rozebrány nejčastější chyby při tomto vymezování. Zvláštní pozornost je věnována revizi Bloomovy taxonomie, jež je spatřována jako velmi blízká pojetí vysokoškolské výuky.

Tabulka 2: Zjištění oblastí potřeb dalšího vzdělávání
Ve kterých oblastech byste se chtěli (do)vzdělat právě Vy?

		(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
			PD	OA	D	O
poznatky z rétoriky	31	69	29	87	67	100
teorie vyučovacího procesu	19	42	14	53	38	100
cíle výuky	21	47	29	53	43	100
obsah vzdělávání	15	33	0	40	33	100
studijní materiály	20	44	29	47	43	100
didaktické principy	23	51	14	67	48	100
výukové metody	22	49	29	60	43	100
organizační formy výuky	14	31	0	27	38	100
didaktické prostředky	13	29	29	20	29	100
příprava na výuku	16	36	0	40	38	100
diagnostika	21	47	14	60	43	100
e-learning, blended learning	18	40	57	40	29	100
průměrná hodnota	19,4	43	20	49	41	100

Tabulka 3: Zjištění názorů na personální pedagogickou podporu

Uvítali byste na katedře pracovníka s pedagogickým vzděláním, jehož náplní by bylo přispívat ke zvyšování pedagogické úrovně katedry a který by Vám byl v pedagogických otázkách ku pomoci?

			PD	OA	D	O
rozhodně ano	10	22	0	7	33	100
spíše ano, ale není to nezbytné	28	62	57	73	62	0
spíše ne	4	9	14	13	5	0
určitě ne	3	7	29	7	0	0

2. Učivo a jeho výběr

Kapitola vychází z přesvědčení, že při výuce nejde jen o to, co ve výuce studentům sdělit, ale především o to, jak jim to sdělit, zpřístupnit, zprostředkovat. V tomto kontextu jsou předloženy pojmy didaktická transformace a didaktická analýza učiva.

3. Metody výuky

Od teoretického vymezení pojmu metoda výuky kapitola představuje vybrané třídění výukových metod

podle určitých hledisek s charakteristikou jednotlivých druhů. Dále jsou rozebrána kritéria výběru výukové metody při konkrétním projektování výuky.

4. Organizační formy výuky

Kapitola vymezuje pojem organizační forma výuky, provádí klasifikaci těchto forem dle určitých kritérií a zaměřuje se na některé z nich, zejména na samostatnou práci studentů a skupinovou výuku.

5. Didaktické zásady

Kapitola popisuje devět nejzákladnějších didaktických zásad a u každé z nich uvádí didaktická pravidla, která se k ní pojí.

B) Vybrané otázky realizace vysokoškolské výuky

6. Příprava na výuku

Kapitola shrnuje základní východiska pro přípravu na výuku a požadavky na ni kladené, představuje základní typy písemné přípravy na výuku a uvádí její modelovou osnovu. Součástí metodické pomůcky je ukázka konkrétní vzorové přípravy na výuku.

7. Didaktické zásady a doporučení pro vybrané formy výuky

Kapitola navazuje na předchozí pojednání o organizačních formách výuky a zaměřuje se na přednášku, seminář a cvičení, u kterých rozepisuje jejich didaktické ztvárnění. Pozornost je věnována také roli přednášejícího a vedoucích seminářů a cvičení. Okrajově se kapitola zabývá i elektronickou podporou výuky.

8. Hodnocení studentů na vysoké škole

Kapitola se zabývá jak hodnocením činnosti studenta v semestru, tak hodnocením jeho výkonu u vysokoškolské zkoušky. Zvláštní pozornost je věnována didaktickým testům, jež tvoří i na vysoké škole podstatnou část diagnostických metod.

Závěr

Příspěvek stručně a svým pojetím parciálně představil koncept metodické pomůcky jako prostředku pedagogického vzdělávání vysokoškolských učitelů. Je nutno opakovaně zdůraznit, že metodická pomůcka představuje provizorní řešení, jež je jistě přínosnou, byť pouze dílčí snahou vyřešit chybějící systémové pedagogické vzdělávání vysokoškolských učitelů. Plnohodnotné systémové řešení pedagogické (a jiné) přípravy vysokoškolských učitelů na výkon své profese je nutné koncipovat na úrovni státu. Bohužel vláda

v rezortu školství soustřeďuje své inovativní tendence pouze do dílčích problémů bez komplexního erudovaného přístupu. Dokud se tento způsob vedení společnosti (a potažmo i školství) zásadně nepromění, budou i dílčí snahy o pedagogickou přípravu vysokoškolských učitelů (jakou je i naše metodická pomůcka) velice přínosnými faktory ve zkvalitňování terciárního vzdělávání (a potažmo i celé společnosti).

Literatura

- BIGGS, John; TANG, Catherine. Teaching for Quality Learning at University. Third Edition. New York & England: Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2007. ISBN 978-0-33522126-4.
- CHMELA, Ladislav. K problematice tvorby didaktických metodických materiálů pro podporu výuky elektrotechnických předmětů na VŠ. In Sborník příspěvků konference ZVŮLE 2008. Brno : VUT v Brně, 2008, s. 82–85. ISBN 978-80-214-3709-8.
- CHMELA, Ladislav. Pedagogové bez pedagogického vzdělání a modernizace vysokoškolské výuky technických předmětů. In Modernizace vysokoškolské výuky technických předmětů. Hradec Králové : Gaudeamus UHK, 2009a, s. 42–45. ISBN 978-80-7041-611-2.
- CHMELA, Ladislav. Experience from Sweden Higher Education and the Development of Higher Education Pedagogy at Czech Technical Universities. In SCHOLA 2009. Trnava : MTF STU –AlumniPress, 2009b, p. 136–141. ISBN 978-80-8096-106-0.
- CHMELA, Ladislav. Východisková báze implementace moderních výukových metod do telekomunikačních předmětů. In Český pedagogický výzkum v mezinárodním kontextu. Sborník příspěvků XVII. ročníku celostátní konference ČAPV. Ostrava: Pedagogická fakulta OU, 2010, s. 505–512. ISBN 978-80-7368-769-4.
- KOUCKÝ, Jan. Kolik máme vysokoškoláků? Expanze terciárního vzdělávání v ČR ve vývojovém a srovnávacím pohledu. Aula. 2009, roč. 17, č. 1, s. 5–19. ISSN 1210-6658.
- Swedish Universities & University Colleges: Short Version of Annual Report 2009. Stockholm: Högskoleverket, 2009. ISSN 1400-948X.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Paradigma akademické kultury. Aula. 2009, roč. 17, č. 1, s. 38–44. ISSN 1210-6658.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Pedagogické vzdělávání jako aktuální potřeba. Aula. 2005, roč. 13, č. 3, s. 73–78. ISSN 1210-6658.

Celoživotní vzdělávání v oblasti tvorby technické dokumentace technologických staveb

The Lifelong Education in the Sphere of Technical Documentation of Technological Constructions

PETR JUNGA

*Ústav zemědělské, potravinářské a environmentální techniky, Agronomická fakulta, Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, Česká republika, tel. 545132375
e-mail: petr.junga@mendelu.cz*

TOMÁŠ VÍTEŽ

*Ústav zemědělské, potravinářské a environmentální techniky, Agronomická fakulta, Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, Česká republika, tel. 545132382
e-mail: tomas.vitez@mendelu.cz*

Abstrakt

Technická dokumentace je důležitým předpokladem pro úspěšnou realizaci technického objektu (stavby, technologického zařízení apod.). Tvorba technické dokumentace se řídí zejména požadavky příslušné legislativy. Tyto požadavky se v průběhu času vyvíjejí. Z tohoto důvodu je nutné, aby se inženýři a technici v této oblasti průběžně vzdělávali, aby měli aktuální odborné znalosti v této oblasti. V příspěvku je prezentován aktuální vývoj v oblasti tvorby technické dokumentace na příkladu technologických staveb.

Klíčová slova měření emisí; stacionární spalovací zdroj; odborné vzdělávání; ochrana ovzduší

Abstract

Technical documentation is an important prerequisite for successful realisation of technical object (construction, technological equipment etc.). The creation of technical documentation especially depends on the respective legislation requirements. These requirements have been developing over time. This is the reason why lifelong education of engineers and technicians in this sphere is necessary. In this paper up-to-date development of technical documentation creation in the field of constructions (technological constructions) is presented.

Key words lifelong education, technical documentation, designing, technological constructions

Vývoj v oblasti tvorby technické dokumentace má svoji dynamiku, vyplývající z legislativních změn, jejichž cílem je zejména snaha o sjednocení hlavních zásad v mezinárodním měřítku. Další vývoj souvisí se změnami národní legislativy, které reflektují specifický vývoj v této oblasti v národním měřítku. Z těchto

důvodů je celoživotní vzdělávání v oblasti tvorby technické dokumentace nezbytnou součástí vzdělávání každého inženýra či technika. Každý objekt (stavební, strojně technologický či jiný) vzniká v rámci procesu navrhování. Úkolem tohoto procesu je projektová příprava a faktická definice myšlenkové ideje do věcné podoby, která je ve výsledku prezentována v rámci projektové dokumentace v grafické podobě – výkresové, textové, výpočtové. Proces projektování není jednostupňový a člení se do několika charakteristických fází. Technologická stavba je specifická tím, že technologické zařízení stavby je pro celek určujícím faktorem. Jedná se o stavby s technologickým zařízením výrobním i nevýrobním, kam řadíme například technologická zařízení pro výrobu a rozvod technických a topných plynů, kapalin; technologická zařízení pro energetiku; technologické stavby pro zemědělskou a lesnickou výrobu; technologické stavby pro potravinářství, dopravu a skladování; technologické stavby zahrnující vyhrazená technická zařízení a prostředky pro ochranu životního prostředí atd. Prvním krokem k zformulování technické myšlenky je vytvoření koncepčního návrhu, který v základních směrech definuje navrhovanou technologickou stavbu a stanovuje výchozí parametry pro další stupně projektové dokumentace. Po analýze a vyhodnocení koncepčního návrhu se přistupuje k vypracování projektové dokumentace pro jednotlivé stupně úředního správního řízení. Dodavatel stavby si nechává zpracovat dokumentaci pro realizaci stavby a na závěr investičního procesu se vytváří dokumentace skutečného provedení stavby. Projektování technologických staveb v sobě zahrnuje soubor činností, jejichž výsledkem je realizace technologické stavby či technického zařízení. Úkolem projektování je postupná tvorba souboru informací (ve formě číselných, textových a grafických dat) popisující komplexně stavbu. Soubor informací je interpretován v projektové dokumentaci, které je hlavním výsledkem projektových prací. Projektová dokumentace slouží jako podklad pro povolovací proces dle požadavků příslušné legislativy a pro realizaci projektového úkolu.

Cíl

Cílem tohoto příspěvku je analýza důležitosti celoživotního vzdělávání v oblasti tvorby technické dokumentace a rovněž základní analýza současného stavu legislativní úpravy řešení oblasti v rámci České republiky. Snahou autorů je upozornit na nutnost celoživotního vzdělávání v této oblasti, protože pouhá informovanost o aktuálním stavu v řešené problematice umožní inženýrům a technikům tvorbu technické dokumentace podle aktuálních legislativních podmínek.

Materiál a metody

Provedení analýzy současného stavu problematiky projektování umožňuje definování současné metodiky a aspektů tvorby projektové dokumentace technologických staveb v podmínkách České republiky. Kromě analýzy legislativních předpisů upravujících problematiku požadavků na technickou dokumentaci a souvisejících zákonů a vyhlášek je pozornost věnována i vývoji v oblasti kreslení technických výkresů. Pravidla zobrazování na výkresech vycházejí z mezinárodně platných norem pro technické kreslení. V podmínkách ČR se zobrazování stavebních konstrukcí řídí požadavky souhrnné ČSN 01 3420, ČSN ISO 128-23. V oblasti

projektování se dále uplatňuje celá řada norem a předpisů upravujících specifické části tvorby technické dokumentace, ke kterým je přihlédnuto.

Analýze byly podrobeny zejména následující předpisy:

- zákon č. 183/2006 Sb., ve znění pozdějších předpisů;
- vyhlášky č. 499/2006 Sb. [7], č. 503/2006 Sb. [6], č. 268/2009 Sb. ;
- nařízení vlády č. 163/2002 Sb.;
- zákon č. 100/2001 Sb. [4], a č. 76/2002 Sb.

Informačním zdrojem, který reflektuje aspekty technologických staveb je publikace „Projektové řízení technologických staveb“ (Roušar, 2008).

Výsledky a diskuse

Projektování staveb podléhá celé řadě různých legislativních předpisů, jsou značně proměnné a podmínky projektování jsou přímo úměrné vývoji legislativy v čase. V první řadě to jsou zákony a prováděcí vyhlášky upravující problematiku Stavebního řádu a územního plánování a technických požadavků na výstavbu. V návaznosti na výše specifikované předpisy následují ostatní zákony a vyhlášky, důležité zejména z hlediska správního povolovacího řízení (např. zákony na ochranu životního prostředí, posuzování vlivů na životní prostředí apod.). Obecné zásady tvorby projektové dokumentace staveb (včetně technologických staveb) jsou v základních principech v mezinárodním měřítku srovnatelné (vycházejí zejména z mezinárodních norem ISO a mezinárodně uznávaných metodik). V národním měřítku jsou zde ale rozdíly v požadavcích na rozsah, obsah a členění projektové dokumentace pro úřední správní řízení (dle specifických požadavků národní legislativy). V České republice jsou požadavky na jednotlivé druhy projektových dokumentací pro územní a stavební řízení legislativně upraveny prováděcími vyhláškami k zákonu č. 183/2006 Sb., o územním plánování a stavebním řádu (stavební zákon), ve znění pozdějších předpisů. Před přijetím tohoto zákona byl obsah a rozsah dokumentace specifikován primárně ve smlouvě mezi investorem a zpracovatelem projektové dokumentace. Metodicky se obsah a rozsah projektové dokumentace řídil zejména doporučeními publikace UNIKA, pro oceňování ve stavebnictví, vydávané ÚRS, a. s., Praha. Legislativně nebyly požadavky přesně vymezeny. V současné době jsou požadavky jednoznačně stanoveny příslušnými prováděcími vyhláškami. Jedná se zejména o přílohu č. 4 vyhlášky č. 503/2006 Sb., upravující požadavky na obsah a rozsah dokumentace pro územní řízení. Dále přílohu č. 1 a č. 2 k vyhlášce č. 499/2006 Sb., upravující požadavky na rozsah a obsah dokumentace pro stavební povolení respektive pro provádění stavby. Dalším předpisem je příloha č. 3 vyhlášky č. 499/2006 Sb., stanovující požadavky na rozsah a obsah dokumentace skutečného provedení stavby. V rámci projektování je nutné respektovat i vyhlášku 268/2009 Sb., o technických požadavcích na stavby, a nařízení vlády č. 163/2002 Sb. o technických požadavcích na stavební výroby.

Kromě projektové dokumentace pro úřední řízení související se stavebním zákonem je nutné vytvářet rovněž technickou dokumentaci dle požadavků dalších souvisejících zákonů. U většiny technologických staveb se jedná o dokumentaci pro posouzení vlivu stavby (technologie) na životní prostředí (tzv. EIA) dle

zákona č. 100/2001 Sb., o posuzování vlivů na životní prostředí. Rozsah této dokumentace závisí na tom, zda daná stavba (technologie) podléhá dle zákona tzv. zjišťovacímu řízení nebo přímo úplnému posouzení. Zákon č. 100/2001 Sb. rovněž stanovuje obsah dokumentací pro jednotlivá řízení. Pro vypracování této dokumentace je klíčová znalost vstupních technologických podkladů a charakteristik dané technologické stavby, které ji definují z hlediska vlivu na jednotlivé složky životního prostředí. Dalším druhem dokumentace, která je vyžadována v rámci správního řízení pro udělení tzv. Integrovaného povolení, je dokumentace dle zákona č. 76/2002 Sb., o integrované prevenci. Obsah této dokumentace je stanoven v § 4 výše uvedeného zákona.

Dle Roušara (2008) rozeznáváme u technologických staveb z mezinárodního hlediska tři základní stupně projektové dokumentace, a to: koncepční návrh (Conceptual Design), dokumentaci souborného řešení (Basic Design) a dokumentaci pro provedení stavby (Detail Design). V rámci jednotlivých stupňů projektové dokumentace jsou v různé míře podrobnosti zachyceny základní aspekty návrhu technologické stavby. Obsah jednotlivých dílčích dokumentací se často vzájemně překrývá, protože vyšší stupeň projektové dokumentace upřesňuje a dále rozšiřuje údaje uvedené v nižším stupni. Projektová dokumentace, která řeší samotné technologické a konstrukční řešení stavby, je po obsahové stránce v různých zemích stejná (minimálně v základních principech). Oproti tomu projektová dokumentace, která je určena pro úřední správní řízení, je pro každou zemi specifická a musí se řídit příslušnou legislativou, která upravuje její rozsah, obsah, členění a další podmínky.

Návrh technologické stavby začíná analýzou investičního záměru. Následuje zhodnocení a výběr vhodné technologie pro aplikaci v daných podmínkách. Koncepční návrh (Conceptual Design) řeší technologické podklady, které jednoznačně definují daný technologický proces. Koncepční návrh nemusí být vázán na konkrétní místo stavby. Koncipování může provádět sám investor nebo je možné danou koncepci zakoupit formou licence od dodavatele (licensora). Jako druhý stupeň následuje dokumentace souborného řešení (Basic Design), kde se na základě analýzy vstupních parametrů a dalších údajů (podkladů) navrhnou základní charakteristiky technologických zařízení, detailněji zpracovaný technologický postup (včetně technologického schématu), základní požadavky na systém řízení, měření a regulace, požadavky na stavební část řešení. Dokumentace pro provedení stavby (Detail Design) je třetím stupněm projektové dokumentace. Vypracovává ji dodavatel stavby a jsou v ní podrobně definovány všechny aspekty stavby. Tato dokumentace je podkladem pro návrh stavební části řešení i pro detailní specifikaci a dodávku technologie. Posledním stupněm projektové dokumentace je dokumentace skutečného provedení stavby (As-built documentation). Tento stupeň se vypracovává z důvodu nepředvídatelných okolností, které v průběhu výstavby vedou k odchylkám a změnám oproti úředně schválené projektové dokumentaci. Vypracování tohoto stupně dokumentace je nutné jednak pro úřední kolaudační řízení a jednak i pro následné provádění údržby a oprav stavby.

Při projektování technologických staveb je nutné respektovat vzájemné vazby, které provázejí dílčí části procesů navrhování. Investiční záměr charakterizuje představy investora o připravované investiční výstavbě. Jsou zde stanoveny vstupní a výstupní parametry, které od technologické stavby investor očekává, a konkrétní podmínky (např. množství zpracovávaného materiálu, parametry produktů na výstupu

z technologické linky, místo stavby apod.). Charakteristiky technologie požadované investorem konkretizují samotné technické řešení stavby (jedná se např. o typ technologie, klíčových zařízení, velikosti a parametry skladovacích a administrativních objektů, dopravu a manipulaci s materiály, požadavky na vstupní materiály a výstupní produkty atd.). Požadavky na funkčnost zohledňují snahu o zhotovení dlouhodobě funkční, bezpečné a spolehlivé technologické stavby. Tento aspekt vyžaduje takový návrh stavby, který respektuje elementární přírodní zákony, logické vazby i společenské požadavky. Při návrhu je rovněž nutné dodržovat limity a regulace, které zohledňují vliv technologické stavby na jednotlivé složky životního prostředí. Proto analyzujeme možné vlivy, např. akustický tlak, vznikající tuhé odpady, odpadní vody, znečištění ovzduší, dopravní zatížení okolí stavby. Pro tyto aspekty jsou stanoveny legislativní limity a splnění těchto zákonných požadavků je ověřováno v rámci správního řízení při posuzování dokumentací pro EIA, Integrované povolení, Územní řízení a Stavební řízení. Legislativní podmínky regulující parametry stavby jsou prezentovány především obecnými technickými požadavky na výstavbu a při volbě stavebních materiálů a výrobků technickými požadavky na tyto výrobky. Primárně je cílem splnění základních požadavků, jako jsou zejména mechanická odolnost a stabilita, požární bezpečnost, hygiena, bezpečnost pracovního prostředí a ochrana zdraví, bezpečnost při užívání, ochrana proti akustickému tlaku či energeticky šetrné řešení stavby.

Z výše uvedených aspektů projektování staveb je zřejmé, jak široký záběr legislativních a dalších předpisů ovlivňuje tuto činnost. Velké množství předpisů a norem navíc v průběhu času podléhá změnám a inovacím. Pokud mají být výstupy procesu projektování – tj. projektová dokumentace a dokumentace pro související správní řízení – v souladu s aktuálním stavem, je nutné zajistit další odborné vzdělávání v této oblasti, zejména pro inženýry a techniky činné ve výstavbě. Průběžné vzdělávání pracovníků zajišťuje přístup k informacím o aktuálním stavu v řešené oblasti s následující přímou aplikací v projekční praxi.

Závěr

Projektování technologických staveb je nedílnou součástí procesu výstavby. V rámci této skupiny staveb jsou realizovány návrhy technologických celků pro širokou škálu průmyslových činností (od zdravotně-technických a dalších staveb pro nakládání s odpady přes zemědělskou výrobu, výrobní průmyslové celky, těžební průmysl, úpravnictví surovin atd.). Specifičnost dané stavby definuje i způsob zpracování projektové dokumentace. V současné době upravuje požadavky na obsah a rozsah technické dokumentace řada legislativních předpisů. V první řadě se jedná o prováděcí vyhlášky k zákonu č.183/2006 Sb. o územním plánování a stavebním řádu, dále požadavky na dokumentaci stanovené v dalších souvisejících legislativních předpisech (např. zákon č. 100/2001 Sb., o posuzování vlivů na životní prostředí). Před přijetím stavebního zákona č.183/2006 Sb. nebyl obsah ani rozsah dokumentace legislativně upraven, což vedlo k značným disproporcím. Tyto nejasnosti, vedly k nutnosti zapracování této problematiky v rámci legislativní přípravy nového stavebního zákona. Ani současná legislativní úprava však není optimální, zejména protože věcný obsah vyhlášek nebyl v dostatečné míře konzultován s odbornou veřejností, čímž došlo například k tomu, že už v počátečních stupních projektové dokumentace jsou vyžadovány podklady, údaje a vyjád-

ření dotčených orgánů, jež jsou reálně k dispozici až ve vyšších stupních dokumentace (které již umožňují relevantní posuzování daného investičního záměru). Rovněž detailnost obsahu a rozsahu náležitostí jednotlivých stupňů projektových dokumentací je kontraproduktivní, protože vedle nepodkročitelného technického minima, které by mělo být v rámci dokumentací pro úřední řízení vyžadováno, jsou stanoveny striktní požadavky na detailní informace, které náležejí až do realizačního stupně dokumentace a v dokumentaci pro povolovací řízení jsou zbytečné, protože vedou ke zpomalení a komplikování procesu povolování staveb. Celkově však lze konstatovat, že přijetím legislativní úpravy řešící danou problematiku došlo k sjednocení požadavků a ke zvýšení úrovně tvorby projektových dokumentací staveb. Poměrně dynamický legislativní vývoj v oblasti změn zákonů, vyhlášek, norem a dalších předpisů je pro odbornou veřejnost velmi významný a pouze informovanost o těchto změnách umožňuje tvorbu projektové dokumentace v souladu s aktuálními předpisy. Celoživotní vzdělávání v této oblasti by proto mělo být nedílnou součástí dalšího odborného vzdělávání těchto pracovníků.

Literatura

- ROUŠAR, I.: Projektové řízení technologických staveb. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2008. 256 s. ISBN 978-80-247-2602-1.
- ČSN ISO 128-23: Technické výkresy – Pravidla zobrazování – Část 23: Čáry na výkresech ve stavebnictví. ČNI.
- Zákon č. 100/2001 Sb., o posuzování vlivů na životní prostředí, v platném znění.
- Zákon č. 76/2002 Sb., o integrované prevenci a omezování znečištění, ve znění pozdějších předpisů.
- Vyhláška č. 503/2006 Sb., o podrobnější úpravě územního řízení, veřejnoprávní smlouvy a územního opatření, v platném znění.
- Vyhláška č. 499/2006 Sb., o dokumentaci staveb, v platném znění.
- Vyhláška č. 268/2009 Sb., o technických požadavcích na stavby, v platném znění.

Sebereflexe studentů u vybraných složek profesních kompetencí

Self-Reflection of Students in Selected Components of Professional Competencies

PETRA KADLECOVÁ

Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, Česká republika, tel. 545 13 52 29

e-mail: petra.kadlecova@mendelu.cz

MARIE HORÁČKOVÁ

Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, Česká republika, tel. 545 13 52 30

e-mail: marie.horackova@mendelu.cz

Abstrakt

Článek se zabývá sebereflexí studentů bakalářského studijního programu Specializace v pedagogice ve studijních oborech Učitelství odborných předmětů a Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku u vybraných složek profesních kompetencí. Uvedené výsledky byly získány v rámci interního výzkumu ICV „Aktualizace vzdělávacích potřeb studentů ICV MZLU v Brně vzhledem k možnostem vzdělávací instituce a požadavkům praxe“, ve kterém studenti mimo jiné hodnotili i vlastní úroveň vybraných složek profesních kompetencí. Příspěvek je zaměřen na komparaci sebereflexe studentů u obou výše uvedených studijních oborů.

Klíčová slova

profesní kompetence; učitelství odborných předmětů; učitelství praktického vyučování a odborného výcviku

Abstract

The article deals with self-reflection students of bachelor's degree program in Specialisation in Pedagogy in study programmes 'Teaching vocational subjects' and 'Teaching practical lessons and training in selected components of professional competencies'. The results were obtained in an internal research of ILL of Mendel University in Brno 'Update of educational needs of students at ILL MUAF Brno with respect to the possibilities of the educational institution and requirements of the practice', where students also evaluated and their level of selected components of professional competence. The paper is focused on comparing students' self-reflection in both of the fields of study.

Key words

professional competencies; teaching vocational subjects; teaching practical and vocational classes

Úvod

Sebereflexe je chápána jako nazírání na sebe a vlastní schopnosti, vědomosti, dovednosti. Jedná se o proces, který by měl vést k hlubšímu sebepoznání.

Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně realizuje od roku 2008 interní vědecko-výzkumný projekt „Aktualizace vzdělávacích potřeb studentů ICV MZLU v Brně vzhledem k možnostem vzdělávací instituce a požadavkům praxe“. V rámci tohoto projektu je soustředěna pozornost také na pojetí profesních kompetencí, jejich vymezení, vnímání studenty, stejně jako vnímání jejich potencionálními zaměstnavateli.

Výzkum pracuje s konceptem profesních kompetencí, které jsou vymezeny v souladu s aktuálními vzdělávacími standardy, odkud se rozvíjí náplň těchto kompetencí. Dnešní trend ale ukazuje, že absolventi vysokých škol nenacházejí profesní uplatnění jen v rámci jimi studovaných oborů, ale hledají si zaměstnání též mimo něj (Vašutová, 2007). V takových případech nabývají na významu vlastnosti, schopnosti a dovednosti označované personalisty jako klíčové (profesní) kompetence (Veteška a Tureckiová, 2008). Mezi takto označované kompetence jsou zařazovány znalosti, dovednosti a schopnosti, které umožňují pracovníkům v různých profesích úspěšně zvládat běžné i nestandardní situace spojené s jejich zaměstnáním. Výčet těchto kompetencí je málokde úplný. Veteška a Tureckiová (2008) uvádějí následující: znalost cizích jazyků, komunikační dovednosti a schopnosti, adaptabilita, schopnost rozhodovat se, tvořivost, schopnost řešit problémy, nést zodpovědnost, časová flexibilita, samostatnost, schopnost týmové práce, schopnost vést a motivovat druhé, ochota učit se a dále se vzdělávat, profesionální vystupování a chování, zdatnost ve využívání výpočetní techniky, zdatnost v práci s informacemi, vysoké pracovní nasazení – výkonnost, analytické a koncepční myšlení, manažerské schopnosti a dovednosti. Toto tvrzení je platné též pro studenty pedagogických oborů (různých stupňů studia), kdy je často volba učitelského oboru až na druhém místě nebo jeho studium představuje pojistku pro případ neuplatnění se v jiné (např. odborné) oblasti (Lazarová, 2008).

Cíl

Cílem tohoto příspěvku je představení sebereflexe vybraných profesních kompetencí studenty bakalářských studijních oborů Specializace v pedagogice. Toto zjištění je přínosné pro jedince jako podnět při uvažování o vlastním rozvoji, i pro poskytovatele vzdělávací služby, kteří realizují studijní program.

Materiál a metody

K seznámení se s aktuálním stavem vzdělávacích potřeb studentů ICV byl vytvořen dotazník zaměřený na zjištění jejich motivace ke studiu, představy o profilu absolventa jimi studovaného oboru, důležité pracovní kompetence pro uplatnění v oboru a další relevantní informace. Dílčí blok otázek se soustředil na reflexi znalostí, dovedností a schopností, které studenti během studia získávají a rozvíjejí a pohledu na jejich nezbytnost pro jimi studovaný obor. Vybírali z možností, které korespondují s klíčovými profesními

Tabulka 1: Popis výzkumného souboru

	Počet oslovených	Počet vyplněných dotazníků	Návratnost dotazníků (%)	Forma studia prez. komb.		Pohlaví muži ženy	
UOP	71	41	58	3	38	12	29
UPVOV	102	49	48	19	30	13	36
celkem	173	90	52	22	68	25	65

Legenda: UOP = Učitelství odborného výcviku, UPVOV = Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku.

Zdroj: vlastní výsledky

kompetencemi a jsou dle našeho uvážení podstatné pro pedagogickou praxi. Respondenti byli žádáni, aby provedli hodnocení nabízených schopností, dovedností a vědomostí, jak je u sebe shledávají v daném období.

Osloveni byli všichni studenti bakalářských studijních oborů Specializace v pedagogice, studijních programů Učitelství odborných předmětů (dále UOP) a Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku (dále UPVOV). Oba tyto obory lze studovat v prezenční i kombinované formě, ovšem počet studentů v jednotlivých formách a programech se liší, což může ovlivňovat odpovědi v šetření. Zatímco mezi studenty kombinované formy studia UPVOV převažují již učitelé s praxí, kteří si studiem doplňují požadované pedagogické vzdělání, ve studijním oboru UOP (prezenční i kombinované formě) najdeme právě mnoho studentů, kteří volí studium pedagogického oboru jako pojistku svého budou uplatnění.

Tabulka 1 ukazuje počty oslovených studentů, návratnost dotazníků a rozložení odpovědí z hlediska jednotlivých bakalářských oborů, zastoupení studentů prezenční a kombinované formy studia a zastoupení mužů a žen. Získaná data byla podrobena deskriptivní a kvantitativní analýze.

Výsledky a diskuse

V rámci našeho výzkumného šetření provedli studenti obou oborů vzdělávacího programu Specializace v pedagogice sebereflexi doposud získaných složek vlastních profesních kompetencí.

Studenti obou bakalářských studijních oborů měli odhadnout vlastní úroveň výše uvedených schopností a ohodnotit se známkou od 1 do 5 (1 – výborná schopnost až 5 – nedostatečná schopnost). Tato část výzkumu sledovala sebereflexi studentů v námi vybraných kompetencích.

Tabulka 2 ukazuje přehled nabídnutých složek profesních kompetencí a zároveň srovnává získané výsledky od studentů obou studijních oborů studijního programu Specializace v pedagogice. Učitelství odborných předmětů (UOP) a Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku (UPVOV).

Na základě výsledků dotazování jsme zjistili, že se nejlépe a nejhůře hodnocené složky profesních kompetencí téměř shodují u studentů obou studijních oborů. Ukázalo se, že mezi nejlépe hodnocené složky profesních kompetencí se zařadila ochota k dalšímu vzdělávání. Při hodnocení tohoto výsledku však vy-

Tabulka 2: Sebereflexe studentů u vybraných složek profesních kompetencí

	Průměr sebehodnocení	Průměr sebehodnocení
Adaptabilita a flexibilita	1,9	2,2
Komunikační dovednosti	1,9	2,2
Ochota k dalšímu vzdělávání	1,6	2,0
Orientace v informačních zdrojích	2,4	2,5
Orientace v oborové legislativě	3,3	2,9
Používání výpočetní techniky	2,0	2,3
Prezentační dovednosti	2,2	2,5
Schopnost týmové práce	1,9	1,8
Schopnost objasnit význam ostatním	2,1	2,4
Schopnost řešit problém	2,1	2,1
Schopnost učit se	2,3	2,4
Schopnost rozhodovat se	2,4	2,5
Umění převzít odpovědnost	2,2	2,1
Zběhllost ve vlastním oboru	2,3	2,2
Znalost cizího jazyka	3,1	3,1

Zdroj: vlastní výsledky

chážíme z faktu, že výzkumného šetření se účastnili studenti, kteří právě procházeli dalším vzdělávacím procesem. Proto je nutné vzít v úvahu i možnost, že by se tato skutečnost mohla odrazit v jejich sebereflexi.

Mezi další nejlépe hodnocené kompetence u studentů obou oborů patřila schopnost týmové práce. Průměrná známka u studentů UOP v tomto případě dosáhla hodnoty 1,9. Studenti UPVOV svoji schopnost týmové práce ohodnotili ještě o něco lépe, průměrná hodnota byla 1,8.

Studenti UOP velmi dobře hodnotí své komunikační dovednosti nebo schopnost adaptability a flexibility. Průměrná známka u obou složek profesních kompetencí je 1,9. Srovnání obou oborů ukazuje, že u studentů UPVOV je hodnocení dosažené úrovně u těchto kompetencí nižší, průměrná známka dosahuje 2,2. Otázkou však zůstává, zda sebereflexe studentů v tomto případě není ovlivněna rozdílným chápáním obsahu odborných pojmů, jako je adaptabilita a flexibilita.

Profesní kompetence používání výpočetní techniky je opět o něco lépe hodnocena studenty UOP (2,0) než studenty UPVOV (2,3). V tomto hodnocení se zřejmě promítá u studentů UOP již absolvované vysokoškolské studium, jehož způsob vede studenty k aktivnímu využívání výpočetní techniky, což u středoškolsky vzdělaných studentů UPVOV není zřejmě takovou nutností.

Překvapivé je i zjištění, že se studenti obou studijních oborů téměř shodují v hodnocení kompetencí schopnost rozhodovat se, schopnost řešit problém a na ni navazující umění převzít odpovědnost. Opět bychom předpokládali, že vysokoškolsky vzdělaní studenti – budoucí učitelé odborných předmětů si budou

právě v těchto kompetencích, které vyžadují samostatnost a rozhodnost, daleko jistější než jejich středoškolské kolegové. Hodnocení všech tří kompetencí dosáhlo průměrné úrovně, přičemž nejnižší hodnocení (2,4 UOP; 2,5 UPVOV) získala kompetence schopnost rozhodovat se.

Špatné hodnocení (3,1) uvádějí studenti obou oborů u profesní kompetence znalost cizího jazyka. Tato nízká úroveň je pro nás zarážející především u studentů UOP. I tady bychom mohli předpokládat, že vysokoškolské studium vede studenty nejen k aktivnímu využívání cizího jazyka, ale především ke studiu cizojazyčných zdrojů, což by mělo vést ke zvýšení úrovně této kompetence.

Nejvíce kritičtí jsou studenti UOP ke svým schopnostem v orientaci v oborové legislativě (3,3). Studenti UPVOV ve svém hodnocení (2,9) uznávají, že i oni mají v této oblasti velké rezervy, ale přece jen je jejich sebereflexe v tomto případě příznivější. Toto špatné hodnocení může souviset s nízkým hodnocením kompetence orientace v informačních zdrojích. Oborová legislativa prochází neustálými změnami, a pokud se studenti nedokážou orientovat v nabízeném množství informačních zdrojů, zřejmě nedokážou ani vyhledávat a zaznamenávat změny v oblasti oborové legislativy.

Závěr

Výše uvedené dílčí výsledky získané výzkumným šetřením ukazují na ty složky profesních kompetencí, které studenti UOP a UPVOV považují za nejvíce nebo naopak nejméně rozvinuté. Sebereflexe studentů obou oborů ukázala, že nejvíce respondentů u sebe nejlépe ohodnotilo ochotu k dalšímu vzdělávání a schopnost týmové práce. Naopak nejhorší hodnocení se překvapivě objevilo u jazykových znalostí a u orientace v oborové legislativě. U dalších kompetencí respondenti hodnotí získanou úroveň jako průměrnou. U většiny složek vybraných kompetencí se sebereflexe studentů obou studijních oborů téměř shoduje. U žádné z nabízených složek profesních kompetencí není výrazný rozdíl v úrovni kladného ani záporného hodnocení studentů obou studijních oborů vzdělávacího programu Specializace v pedagogice.

Literatura

- LAZAROVÁ, B. *Netradiční role učitele*. Brno : Paido, 2008. 69 s. ISBN 978-80-7315-169-0
VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem: Co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. vyd. Praha : Portál, 2007. 76 s. ISBN 978-80-7290-325-2
VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha : Grada, 2008. 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8

Výsledky zveřejněné v příspěvku jsou součástí projektu „Inovaci odborného, pedagogického a manažerského vzdělávání ke zvýšení konkurenceschopnosti“, (číslo projektu: CZ.1.07/2.2.00/07.0158), realizovaného v rámci OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost, řešeného za finanční podpory MŠMT ČR a EU.

Zkušenosti a názory studentů Masarykovy univerzity na virtuální drogy

Experience and views of Masaryk University students on Virtual Drugs

PETR KACHLÍK

*Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzity, Poříčí 9/11, 603 00 Brno,
Česká republika, tel. 549494886
e-mail: kachlik@ped.muni.cz*

MARIE HAVELKOVÁ

*Katedra rodinné výchovy a výchovy ke zdraví, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzity, Poříčí 31,
603 00 Brno, Česká republika, tel. 549494257
e-mail: havelkova@ped.muni.cz*

Abstrakt

Virtuální drogy a jejich vliv se řadí k negativním fenoménům informační společnosti. Působí jak na děti a mládež, tak i na dospělé osoby. Vysokoškolští studenti jsou jimi intenzivně exponováni zejména v průběhu svého studia. Ke zpřesnění informací o tomto problému byla realizována kvantitativní sonda. Pomocí anonymního dotazníku o 21 položkách bylo osloveno 2475 studentů prezenčního studia všech 9 fakult Masarykovy univerzity. Otázky byly zaměřeny na hru na automatech, na počítači nebo herní konzoli, na používání mobilních telefonů, internetu, na sázky, poruchy příjmu potravy, finanční půjčky, internetové bankovníctví. Další sada dotazů mapovala důvody, které respondenty vedly k některé z popsaných aktivit, jejich dostupnost, postoje k vybranému potenciálně rizikovému chování. Bylo sledováno i využití volného času, poradenských a terapeutických služeb vzhledem k patologickým závislostem, zjišťovány názory na důležitost zařazení problematiky virtuálních drog do výuky na Masarykově univerzitě.

Klíčová slova

dotazník; gambling; internet; postoje; prevence; studie; univerzita; vysokoškolský student; virtuální droga; závislost

Abstract

Virtual drugs and their influence is one of the negative phenomena of the information society. It works both for children and youth, as well as adults. College students are particularly exposed to them extensively during their studies. More precise information about this issue was made a quantitative probe. By anonymous questionnaire (21 amounts) 2475 full-time mode students of all 9 faculties of Masaryk University were addressed. Questions were aimed at game machines, computers, game consoles, mobile phones use, internet, betting, eating disorders, financial loans, internet banking. The

next set of questions surveyed reasons, which lead respondents to these activities, its accessibility and attitude to potential risk behaviour. Free time activities, therapeutic and advisory sessions in connection with pathological addictions, views on the importance of virtual drugs problems into teaching at Masaryk University were observed.

Key words

questionnaire; gambling; internet; prevention; survey; university; university student; virtual drug; addiction

Úvod

Rozvoj moderních komunikačných technológií, jejich miniaturizace a portabilita, zrychlení životního tempa, tlak na výkon a konkurenceschopnost v zaměstnání i nutnost rychlé relaxace s sebou přinášejí řadu problémů, které mohou být řešeny zkratkovitým způsobem, například užíváním návykových látek či činnostmi s rysy návykového chování. Od poloviny 90. let 20. století, kdy v České republice vznikla jasná a účinná koncepce protidrogové politiky, je věnována značná pozornost epidemiologicky rizikovým skupinám, zejména dětem a dospívajícím. V centru zájmu se rovněž ocitly osoby ve výkonu trestu odnětí svobody, osoby sociálně znevýhodněné, pocházející z disharmonického rodinného prostředí, rasově a etnicky odlišné (Kachlík a Havelková, 2007a).

Společnost doposud neměla potřebu věnovat se „bezproblémovým“ dospělým, kteří studují na vysokých školách a z pohledu drogové epidemiologie nepředstavují ohroženou populační skupinu. Model vysokoškolsky vzdělaného odborníka tvoří normu hodnotového žebříčku, názorů a postojů, je hodnocen z pohledu pacientů, žáků a studentů, klientů, kolegů, obchodních partnerů apod. Je velmi žádoucí, aby tento vzor byl pozitivní, aby jeho nositel zastával zásady zdravého životního stylu bez sociálně patologických prvků, tedy i bez závislostí (Kachlík a Šimůnek, 1995).

Většina dosavadních studií byla zaměřena na omamné a psychotropní látky hmotného charakteru (substance). Pouze okrajově byly sledovány závislosti na tzv. virtuálních drogách (patologické hráčství, závislost na internetu, počítači, televizi, videu, mobilním telefonu aj.), které mají ráz návykového chování (Csémy a kol., 2004).

Se změnou společenského klimatu a životního stylu se prvky závislostí na virtuálních drogách projeví nejen v dětské a adolescentní populaci, ale rovněž mezi dospělými, vysokoškolské studenty nevyjímaje. Problémová „konzumace“ potenciálně návykových aktivit u nich často vede ke zhoršení studijních výsledků, zanechání studia z důvodu neplnění a odsouvání základních povinností, k dalším rodinným a existenčním potížím. Vysokoškolští studenti se oproti běžné populaci snadno až velmi snadno setkávají s nejmodernějšími komunikačními technologiemi, častěji je využívají, mohou si relativně lehce měnit uspořádání dne podle svých potřeb, což zvyšuje riziko možné závislosti. To ještě podporuje fakt, že v současnosti se již lze legálně registrovat a hrát hazardní hry či sázet v prostředí českého internetu plnoletá osoba. Svou roli rovněž hraje

cenová dostupnost výpočetní a komunikační techniky i síťového připojení pro domácí potřeby (Csémy a kol., 2007).

Závislostní chování postihuje po určité době všechny kvality zdraví – fyzickou, psychickou i sociální. V České republice byla problematika virtuálních drog doposud věnována jen malá (u vysokoškoláků prakticky žádná) pozornost. S rostoucím významem tohoto jevu je třeba podrobněji zmapovat jeho výskyt, navrhnout příslušná opatření k ochraně před jeho nežádoucími důsledky. Bližší podrobnosti o již realizovaných výzkumech jsou k dispozici v diskusi.

Cíl

Hlavním cílem studie bylo zmapovat problematiku virtuálních drog ve vzorku studentů prezenčních studia všech 9 fakult MU. K dílčím cílům patřilo sestavení anonymního dotazníku, realizace sběru dat prostřednictvím elektronického webového formuláře, statistická analýza dat a prezentace výsledků.

Materiál a metody

Předmětem výzkumu byl vzorek vysokoškolských studentů prezenční formy studia, posluchačů všech fakult MU. Bylo osloveno 2475 respondentů ze všech 9 fakult MU, nábor byl prováděn pomocí metody „sněhové koule“. Na základě aktuálního počtu přijatých studentů byla pomocí podprogramu StatCalc z balíku EpiInfo, v. 6 cz ;vypočítána potřebná velikost výběru (Dean a kol., 1994).

Na základě komunikace s Centrem adiktologie při 1. LF UK Praha a dosavadních zkušeností řešitelského týmu byl sestaven anonymní dotazník pro vysokoškolské studenty zaměřený na sledování prevalence závislostního chování v oblasti virtuálních drog. Byla provedena jeho interní oponentura v rámci PdF MU a ověření pomocí pilotního šetření.

Obsahem anonymního dotazníku byly základní identifikátory (pohlaví, věk, ročník studia, fakulta) a 21 hlavních položek rozdělených do 52 podpoložek. Většina otázek měla uzavřenou nabídku odpovědí, 6 otázek bylo polouzavřeného charakteru, 2 s přiřazením. Položky byly zaměřeny na rizikové (závislostní) chování v oblasti tzv. virtuálních drog, na plánování a využití volného času studentů, na výskyt problémů ve studijní, zdravotní a sociální oblasti.

Byl sestaven elektronický dotazníkový formulář v prostředí Flash, který byl odladěn a umístěn na adrese <http://boss.ped.muni.cz/drogy>. Data byla zpracovávána hromadně, o jednotlivcích řešitelé neshromažďovali žádné znaky, které by dovolil respondenty zpětně v souboru identifikovat. Bylo dohodnuto kódování odpovědí a data byla ukládána do databáze ve formátu MS-Access. Po vhodné konverzi byla zahájena vlastní analýza dat.

Jednotlivé znaky dotazníku byly s využitím statistických balíků EpiInfo, v. 6en (Dean a kol., 1994) a Statistica for Windows, v. 6cz (StatSoft, 2001) podrobeny statistické analýze. Vzorek byl tříděn dle fakulty, ročníku studia a pohlaví, charakterizován metodami popisné statistiky. Významnost rozdílů mezi skupinami po třídění byla u dat kategoriálního charakteru ověřována statistickými testy – χ^2 a jeho modifikacemi dle Yatese a Kruskala-Wallise, Fisherovým exaktním testem.

Výsledky a diskuse

Charakteristika vyšetřovaného souboru

Byly sebrány odpovědi 2475 studentů prezenční formy studia všech 9 fakult Masarykovy univerzity, z toho 650 mužů (26,3 %) a 1825 žen (73,7 %). Věkový průměr respondentů činil 21,21 roku, SD 2,50 roku. Nejvíce byli ve vzorku zastoupeni respondenti pedagogické fakulty (44,4 %), fakulty sportovních studií (15,2 %), lékařské fakulty (14,8 %) a filozofické fakulty (11,5 %), zastoupení respondentů ze zbylých fakult bylo u každé z nich menší než 10 %. Z ročníků studia byl v souboru nejvíce zastoupen ročník první (47,3 %), následoval druhý (28,9 %) a třetí (11,7 %), zbylé vykazovaly relativní četnost menší než 10 %.

Následuje komentář k vybraným znakům z vlastního dotazování.

Hra na hracím automatu

Z celého souboru hrála někdy v životě na hracím automatu třetina respondentů, převažovali muži (47,7 % vs. 26,0 % u žen, $p < 0,001$). Více než 13 % osob z celého souboru hrálo na hracím automatu poprvé ve věku 15–18 let, desetina byla starší 18 let. Mezi 10. a 14. rokem poprvé hrálo 7,5 % respondentů, ve věku pod 10 let 1 % souboru. U mužů bylo nejvíce hráčských experimentů zaznamenáno ve věkové kategorii 15–18 let (23,8 %), u žen shodně (9,6 %) mezi 15.–18. rokem a po 18. roce věku. Ženy zkoušely hrát poprvé na automatech dokonce ve věku pod 10 let. Rozdíly mezi pohlavími byly statisticky významné ($p < 0,01$ a lepší) ve všech věkových kategoriích s výjimkou dospělého věku. V posledním týdnu hrálo na hracích automatech shodně po 0,2 % souboru v kategoriích „1–3krát“ a „více než 10krát“. V prvním případě šlo pouze o muže (0,8 %, $p < 0,01$), ve druhém jen o ženy (0,3 %).

Hra na výherním automatu

Na výherním automatu hrála během života pětina souboru, třetina (33,8 %) mužů a 15,3 % žen ($p < 0,001$). První experimenty s hrou na hracích automatech byly v celém souboru zaznamenány nejčastěji ve věkových kategoriích „15–18 let“ (8,7 %) a „více než 18 let“ (7,3 %). Ve věku 10–14 let hrálo poprvé 3,6 % souboru, pod 10 let 0,6 %. Tuto situaci kopíruje věk první hry na výherních automatech u mužů, u žen dominuje kategorie „více než 18 let“, další následují s klesající relativní četností. Rozdíly mezi pohlavími byly statisticky významné ($p < 0,01$ a lepší), kromě kategorie „více než 18 let“. V posledním týdnu hrály na výherních automatech 0,2 % souboru, a to 1–3krát. Jednalo se pouze o muže ($p < 0,01$). Kromě ojedinělých her (0,4 % v kategorii „1–3krát“ v prvním ročníku) nebyly v posledním týdnu zaznamenány žádné další hry na výherních automatech. Při třídění dle fakult neuvedl hru na výherním automatu v posledním týdnu nikdo z oslovených.

Hra na počítači, herní konzoli

Hře na počítači nebo herní konzoli se během života věnovalo více než 80 % (80,2 %) celého souboru, muži poněkud více (83,1 % vs. 79,2 % u žen, $p < 0,05$). Relativní četnosti pozitivních odpovědí respondentů oscilují prakticky ve všech ročnících studia kolem 80 %. Na počítači již někdy v životě hrály minimálně tři čtvrtiny až 100 % dotazovaných při třídění dle fakult – nejvíce z fakulty ekonomicko-správní, fakulty informatiky a právnické fakulty, nejméně z fakulty lékařské a pedagogické.

Věk první hry na počítači nebo herní konzoli spadá v celém souboru nejčastěji do kategorie „10–14 let“ (43,4 %), následuje kategorie „méně než 10 let“ s 26,5 %, „15–18 let“ (desetina souboru) a „více než 18 let“ (1,2 %). Obdobné věkové rozčlenění první hry na počítači či konzoli zaznamenáváme i u žen. Muži hráli počítačové hry poprvé ve věku pod 10 let (43,1 %), následují další věkové kategorie s klesající relativní četností. Rozdíly mezi pohlavími jsou statisticky významné na hladině 5 % a lepší, a to u všech věkových kategorií.

V celém souboru byla nejčastěji zaznamenána frekvence počítačové hry v posledním týdnu jedenkrát (14,9 %), další kategorie následují s klesající relativní četností (9,3 % a 6,1 %). Tento trend je patrný i při třídění dle pohlaví, relativní četnosti hry u mužů jsou ovšem vyšší, zvl. u kategorií „4–10krát“ a „více než 10krát“. Kromě kategorie „1–3krát“ byl zaznamenán statisticky významný rozdíl v odpovědích mužů a žen ($p < 0,001$).

V celém souboru trávili respondenti hrou na počítači nebo herní konzoli ponejvíce 1 hodinu času denně (11,3 %), následovaly možnosti „1–3 hodiny“ (7,3 %) a „3–5 hodin“ (1,8 %), 79,6 % osob počítačové hry nehrálo nebo údaj neuvedlo. Muži hrají počítačové hry nejčastěji 1–3 hodiny denně (20,0 %), ženy méně než 1 hodinu denně (9,6 %). Mezi odpověďmi mužů a žen byly pozorovány statisticky významné rozdíly ($p < 0,001$), s výjimkou kategorie „více než 5 hodin“.

Používání mobilního zařízení

Z celého souboru 4,6 % osob mobilní zařízení (telefon či osobní komunikátor) nevlastní, ev. neuvedlo jeho hlavní využití. U zbytku vzorku dominuje posílání SMS a MMS (56,6 %) a telefonování (36,0 %). Zbylé možnosti jsou zastoupeny řídce, za zmínku stojí ještě práce s multimédií (zvuk, obraz, video) – označily ji 2,4 %. Popsaná situace je patrná i při třídění souboru dle pohlaví. U mužů je poměr mezi posíláním zpráv a telefonováním vyrovnanější (poměr 1,3:1), více využívají práci s multimédií, u žen převažuje posílání zpráv nad telefonováním (poměr 1,7:1). Statisticky významné rozdíly mezi odpověďmi tříděnými dle pohlaví byly zaznamenány v případě posílání SMS, ev. MMS ($p < 0,001$), wapu ($p < 0,01$) a práce s multimédií ($p < 0,001$).

Denně neužívá mobilní zařízení 8,5 % souboru, nejčastější doba denního používání činí méně než hodinu (66,9 %), následují možnosti „1–3 hodiny“ (19,0 %) a „3–5 hodin“ (2,2 %). Více než 5 hodin denně pracují se svým mobilním zařízením 3,4 % osob v souboru. Trend je zachován i při třídění souboru dle pohlaví – mobilní zařízení využívají dvě třetiny mužů a téměř 69 % žen méně než hodinu denně, 15,4 % mužů a 20,3 % žen 1–3 hodiny denně. V těchto kategoriích byla rovněž zaznamenána statistická významnost rozdílů mezi odpověďmi ($p < 0,01$ a lepší).

Používání internetu

V rámci celého souboru dominuje surfování na webu (40,6 %), s téměř obdobnými relativními četnostmi následuje využívání e-mailu (16,4 %), webových aplikací (16,2 %), pohyb v sociálních sítích (13,7 %) a chatování (7,9 %). Další možnosti jsou uváděny řídce. V případě třídění dle pohlaví stojí opět na prvním místě prohlížení obsahu internetu (surfování – 57,7 %), u mužů následuje pohyb v sociální síti (13,8 %), využívání e-mailu (10,8 %) a chatování (7,9 %). U žen stojí za surfováním (34,5 %) práce s webovými aplikacemi (19,5 %), e-mailem (18,4 %), pohyb v sociální síti (13,7 %) a chatování (8,8 %). Mezi odpověďmi respondentů tříděnými dle pohlaví byly u všech možností práce s internetem nalezeny statisticky významné rozdíly na hladině 5 % a lepší kromě kategorií „pohyb v sociální síti“, „pohyb ve výměnné síti“ a „jiná možnost“.

Denně není on-line 13,9 % souboru, zbytek uvedl pozitivní odpověď. Respondenti nejčastěji tráví na síti 1–3 hodiny denně (45,5 %), následují možnosti „3–5 hodin“ (18,4 %), „méně než 1 hodinu“ (11,5 %) a „více než 5 hodin“ (10,7 %). Muži tráví na síti denně nejčastěji 1–3 hodiny (36,1 %) stejně jako ženy (48,8 %, zde je rozdíl mezi pohlavími statisticky významný na hladině 0,1 %), následuje možnost „3–5 hodin“ (19,2 % u mužů a 18,1 % u žen). Muži se pohybují na síti více než 5 hodin denně v 16,2 % případů, méně než 1 hodinu je jich připojena 13,1 %. Obrácené pořadí zaznamenáváme u žen – denně je jich on-line 11 % méně než 1 hodinu a 8,8 % více než 5 hodin (u této kategorie mezi rozdíl pohlavími významný na hladině 0,1 %).

S bezprostředním ohrožením se při své práci či zábavě na internetu setkalo 80,8 % celého souboru, 73,2 % mužů a 82,5 % žen ($p < 0,001$). K hlavním typům rizik při práci či zábavě na internetu patřily nevyžádané e-mailové zprávy – spamy (83,6 % v celém souboru, 82,3 % u mužů, 84,1 % u žen), infekce viry, červy či trojskými koni (79,0 % v celém souboru, 80,8 % u mužů, 78,4 % u žen), nabídka a stahování pirátského softwaru (cracky, generátory licenčních údajů, patchované aplikace, programy s „nekonečnou“ dobou používání bez potřeby zadávat licenční údaje) – 33,3 % v celém souboru, 49,2 % u mužů, 27,7 % u žen ($p < 0,001$), vylákání citlivých dat (osobních údajů, hesel, bankovních identifikátorů, tzv. phishing) – 25,7 % v celém souboru, 35,4 % u mužů, 22,2 % u žen ($p < 0,001$). Za zmínku dále stojí riziko hazardních her a sázek, zejména u mužů (celý soubor 18,2 %, muži 35,4 %, ženy 12,1 %, $p < 0,001$), prezentace rasismu a xenofobie (celý soubor 13,5 %, muži 23,1 %, ženy 10,1 %, $p < 0,001$). S dalšími riziky se osoby ve vzorku setkaly méně často. Na pedofilně orientované materiály narazily na internetu 3,4 % souboru (10,0 % mužů, 1,1 % žen, $p < 0,001$), na glorifikaci užívání drog a drogové subkultury 6,3 % souboru (11,5 % mužů, 4,4 % žen, $p < 0,001$), na sebevražedné návody 7,3 % souboru (8,5 % mužů, 6,8 % žen), s propagací terorismu a postupy k výrobě zařízení, která mohou být takto zneužita, se setkalo 2,8 % souboru (7,7 % mužů, 1,1 % žen, $p < 0,001$), se šikanou, vulgarismy a urážkami 7,7 % souboru (13,1 % mužů a 5,8 % žen, $p < 0,001$) a s prvky pronásledování a slídění – stalkingu 3,4 % souboru (4,9 % mužů a 2,2 % žen, $p < 0,001$).

Sázky

V celém souboru si sázení během života vyzkoušelo 44,0 % respondentů. Při třídění dle pohlaví šlo o 64,6 % mužů a 36,7 % žen ($p < 0,001$). V rámci celého souboru proběhla první sázka nejčastěji mezi 15.–18. rokem (20,2 %), následovaly kategorie „více než 18 let“ (15,7 %), „10–14 let“ (6,9 %) a „méně než 10 let“ (1,2 %).

Nesázelo či odpověď neuvedlo 56,0 % souboru. Při třídění dle pohlaví sázeli muži poprvé nejčastěji ve věku 15–18 let (36,2 %), ženy ve věku více než 18 let (16,4 %). Statisticky významné rozdíly mezi odpověďmi mužů a ženy na hladině 0,1 % byly pozorovány u kategorií „10–14 let“ a „15–18 let“.

V posledním týdnu sázely 2,8 % z celého souboru 1–3krát, 0,2 % 4–10krát a 0,4 % více než 10krát. Nesázelo nebo údaj neuvedlo 96,6 % respondentů. Obdobný trend se vyskytuje i u mužů, ale s vyššími relativními četnostmi (8,5 %, 0,8 % a 1,5 %). Ženy sázely 1–3krát s relativní četností 0,8 %. Četnosti všech kategorií sázek mezi oběma pohlavími byly statisticky významně rozdílné na hladině 1 % a lepší.

Sázky byly v celém souboru zaměřeny ve 25,9 % na číselné loterie a v 18,6 % na tipy na výsledky sportovních utkání. U mužů jasně dominovaly sázky na sportovní utkání (45,4 %) nad číselnými loteriemi (20,0 %), u žen to bylo právě opačně (9,0 % sázky na sport, 27,9 % číselné loterie). V zaměření sázek dle pohlaví bylo významně rozdílné ($p < 0,001$ u číselných loterií i sportovních tipů).

Poruchy příjmu potravy – mentální anorexie

Mentální anorexie se během života vyskytla u 6,5 % respondentů, prakticky se jednalo pouze o ženy (8,8 % z nich, $p < 0,001$). Kromě fakulty informatiky, právnické, přírodovědecké a fakulty sportovních studií se ve vzorku osob z ostatních fakult mentální anorexie vyskytla s četností 5 – 34 % (nejméně na pedagogické, nejvíce na ekonomicko-správní fakultě). Odbornou pomoc z důvodu mentální anorexie vyhledalo 1,2 % z celého souboru. Opět šlo pouze o ženy (1,6 % z nich, $p < 0,01$). Při třídění dle fakult šlo o respondentky z fakulty lékařské, filosofické a pedagogické.

Poruchy příjmu potravy – mentální bulimie

Mentální bulimie se během života vyskytla u 4,4 % respondentů, prakticky se jednalo pouze o ženy (6,0 % z nich, $p < 0,001$). Kromě fakulty informatiky, přírodovědecké a fakulty sociálních studií se ve vzorku osob z ostatních fakult mentální bulimie vyskytla s četností 1–34 % (nejméně na fakultě sportovních studií, nejvíce na ekonomicko-správní fakultě). Odbornou pomoc z důvodu mentální bulimie vyhledala 2,0 % z celého souboru. Šlo pouze o ženy (2,7 % z nich, $p < 0,001$). Při třídění dle fakult šlo o respondentky z fakulty ekonomicko-správní, filosofické, lékařské a pedagogické.

Půjčky kvůli hře, sázce

Během života si kvůli hře či sázce byly nuceny vypůjčit 2,4 % oslovených. Jednalo se o 5,4 % mužů a 1,4 % žen ($p < 0,001$). Respondenti si během svého života vypůjčili kvůli hře či sázce vypůjčili nejčastěji 1–3krát (1,6 %), následuje možnost „více než 10krát“ (0,6 %) a „4–10krát“ (0,2 %). Obdobnou tendenci relativních četností můžeme pozorovat u mužů (3,1 %, 2,3 % a 0,0 %), u žen relativní četnost má s rostoucí frekvencí výpůjček sestupný trend (1,1 %, 0,3 % a 0,0 %). Rozdíl mezi odpověďmi dle pohlaví je statisticky významný na hladině 0,1 % s výjimkou kategorie „4–10krát“. Včasné splacení dluhu kvůli hře či sázce zvládla vždy

či téměř vždy 2,0 % dotazovaných, 0,4 % měly se splácením potíže, 97,6 % souboru si nepůjčilo nebo neuvedlo požadovaný údaj.

Internetové bankovníctví

Služeb internetového bankovníctví během svého života využilo 70,7 % souboru, v 67,7 % šlo o muže, v 71,8 % o ženy ($p < 0,05$). Internetové bankovníctví respondenti nejčastěji využívají několikrát měsíčně (43,8 % souboru), následuje kategorie „několikrát ročně“ (22,2 %), přibližně třetina tento typ bankovníctví nevyužívá, nebo neuvedla požadované údaje. Podobný charakter má využívání internetového bankovníctví při třídění souboru podle pohlaví, 44,6 % mužů a 43,6 % žen se jím zabývá několikrát měsíčně, 19,2 % mužů a 23,3 % žen několikrát ročně ($p < 0,05$).

Nákup dražšího spotřebního zboží

Přibližně třetina celého souboru (27,7 %, 26,2 % mužů a 28,2 % žen) si někdy v životě pořídila dražší spotřební zboží, které nutně nepotřebovala. Z celého souboru si 5,1 % respondentů vzala k nákupu finanční půjčku. Ve 3,8 % se jednalo o muže, ve 2,7 % o ženy. Asi 5 % respondentů z celého souboru dokázalo své půjčky splatit včas, tedy prakticky téměř všichni, kdo si půjčku vzali.

Osoba, která přivedla respondenta k hraní na automatech, počítači či k sázení

V celém souboru se jednalo zejména o vliv náhodných známých (43,2 %) a přátel (16,4 %), další podněty byly zastoupeny méně (rodiče 8,5 %, sourozenci 8,5 %, partner/ka 5,5 %, jiné 4,6 %). V kategorii „jiné“ figurovaly nejčastěji odpovědi: sám/a, příbuzní, děti, spolužáci, servery. U mužů měli zásadní vliv náhodní známí (61,5 %), v desetině případů i rodiče nebo přátelé. U žen opět převažoval vliv náhodných známých (36,7 %), přátel (18,6 %) a sourozenců (11,5 %). Významné rozdíly ($p < 0,001$) mezi odpověďmi mužů a žen byly pozorovány u kategorií „sourozenci“, „přátelé“ a „náhodní známí“.

Důvody, které vedly respondenta k hraní na automatech, počítači či k sázení

Respondenti hodnotili důvody známkami 1–5, s výší známky klesala důležitost důvodu.

Uznání ostatních považuje za důležitý důvod polovina souboru, ze skupiny mužů jde o 37,7 %, ze skupiny žen o 55,0 % ($p < 0,001$). Více než polovina studentů prvního až třetího ročníku považuje uznání ostatních za důležitý důvod, ve čtvrtém a pátém ročníku se jeho důležitost ztrácí. Respondenti z fakulty ekonomicko-správní volili nejčastěji známky 1 a 4, z jiných fakult 1 a 5.

Družnost považuje za důležitý důvod polovina souboru, ze skupiny mužů jde o 40,0 %, ze skupiny žen o 54,8 % ($p < 0,001$). Družnost je důležitým důvodem zejména pro studenty druhého a třetího ročníku, ve vyšších ročnících její vliv oslabuje. Respondenti z fakulty ekonomicko-správní a fakulty sociálních studií volili nejčastěji známky 1, 3 a 4, z jiných fakult 1 a 5.

Konformitu považuje za důležitý důvod více než polovina souboru (51,7%), ze skupiny mužů jde o 42,3 %, ze skupiny žen o 55,1 % ($p < 0,001$). Tento důvod akceptují zejména studenti druhého a třetího ročníku, později oslabuje, hlavně před ukončením studia. Respondenti z fakulty ekonomicko-správní volil nejčastěji známky 1 a 4, z fakulty informatiky 1, 2 a 5, z jiných fakult 1 a 5.

Navození příjemných pocitů považuje za důležitý důvod 65,2 % souboru, ze skupiny mužů jde o 66,1 %, ze skupiny žen o 64,9 % ($p < 0,001$ při separátním hodnocení známkou 1 i 2). Tento důvod vidí posluchači prakticky všech ročníků jako značně důležitý, oslabuje až těsně před ukončením studia. Respondenti z fakulty ekonomicko-správní volili nejčastěji známky 1 a 2, z fakulty informatiky, přírodovědecké a fakulty sociálních studií 1 a 3, z jiných fakult 1 a 5.

Zvědavost považuje za důležitý důvod 78,4 % souboru, ze skupiny mužů jde o 73,2 %, ze skupiny žen o 80,6 % ($p < 0,001$). Tento důvod vidí posluchači prakticky všech ročníků jako vysoce důležitý, mírně oslabuje až před ukončením studia. Respondenti z fakulty ekonomicko-správní, pedagogické, právnické a přírodovědecké volili nejčastěji známky 1–3, z filosofické a lékařské fakulty 1 a 3, z fakulty informatiky a sociálních studií 1, 2 a 4, z fakulty sportovních studií 1, 2 a 5.

Uvolnění psychického stresu považuje za důležitý důvod 68,4 % souboru, ze skupiny mužů jde o 60,7 %, ze skupiny žen o 71,3 % ($p < 0,001$). Tento důvod vidí posluchači prakticky všech ročníků jako vysoce důležitý. Respondenti z fakulty ekonomicko-správní, filosofické a fakulty sociálních studií volili nejčastěji známky 1 a 2, z fakulty informatiky a právnické 1 a 3, z fakulty lékařské, pedagogické, přírodovědecké a sportovních studií 1 a 5.

Potlačení nepříjemných pocitů považuje za důležitý důvod 57,4 % souboru, ze skupiny mužů jde o 48,4 %, ze skupiny žen o 60,5 % ($p < 0,001$). Tento důvod posluchači prvních čtyř ročníků považují za důležitý, oslabuje až před ukončením studia. Respondenti z fakulty ekonomicko-správní volili nejčastěji známky 1 a 3, z fakulty informatiky 3–5, z jiných fakult 1 a 5.

Dostupnost různých aktivit pro respondenta

Dostupnost aktivit respondenti hodnotili známkami 1–5, kdy s vyšší známkou klesala dostupnost aktivity.

Velmi snadnou a snadnou dostupnost hracích automatů přiznává 59,9 % souboru, 73,8 % mužů a 55,1 % žen ($p < 0,001$). Dostupnost hracích automatů vidí studenti prakticky všech ročníků (třetího nejvíce) jako snadnou až velmi snadnou, mírně klesá s koncem studia. Dostupnost hracích automatů je pro polovinu až tři čtvrtiny vzorku studentů všech fakult MU velmi snadná až snadná.

Velmi snadnou a snadnou dostupnost výherních automatů přiznává 59,2 % souboru, 77,0 % mužů a 52,9 % žen ($p < 0,001$). Dostupnost výherních automatů vidí studenti prakticky všech ročníků (třetího nejvíce) jako snadnou až velmi snadnou. Dostupnost výherních automatů je pro 50–70 % vzorku studentů všech fakult MU velmi snadná až snadná.

Velmi snadnou a snadnou dostupnost hry na počítači nebo herní konzoli přiznává 86,9 % souboru, 94,6 % mužů a 94,1 % žen ($p < 0,001$ při separátním hodnocení známkou 1 i 2). Dostupnost hry na počítači či herní konzoli hodnotí studenti prakticky všech ročníků jako velmi snadnou. Dostupnost hry na počítači nebo herní konzoli je pro 80–100 % vzorku studentů všech fakult MU velmi snadná až snadná.

Velmi snadnou a snadnou dostupnost mobilního telefonu nebo komunikátoru přiznává 96,8 % souboru, 96,2 % mužů a 97,0 % žen. Dostupnost osobního mobilního zařízení hodnotí studenti prakticky všech ročníků jako velmi snadnou. Dostupnost mobilního telefonu nebo komunikátoru je pro 80–100 % vzorku studentů všech fakult MU velmi snadná až snadná.

Velmi snadnou a snadnou dostupnost připojení k internetu přiznává 95,4 % souboru, 96,2 % mužů a 95,1 % žen. Dostupnost připojení k internetu hodnotí studenti prakticky všech ročníků jako velmi snadnou. Při třídění dle fakult je dostupnost síťového připojení pro 80–100 % vzorku studentů všech fakult MU velmi snadná až snadná.

Velmi snadnou a snadnou dostupnost sázení přiznává 61,6 % souboru, 83,1 % mužů a 53,9 % žen ($p < 0,001$). Dostupnost sázení považuje téměř polovina studentů všech ročníků za velmi snadnou, desetina za relativně snadnou. Dostupnost sázení je pro 50–70 % vzorku studentů všech fakult MU velmi snadná až snadná.

Velmi snadnou a snadnou dostupnost on-line bankovníctví přiznává 82,6 % souboru, 87,0 % mužů a 81,1 % žen ($p < 0,01$). Dostupnost on-line bankovníctví hodnotí studenti prakticky všech ročníků jako snadnou až velmi snadnou. Dostupnost bankovních služeb realizovaných prostřednictvím síťového přístupu je pro 75–100 % vzorku studentů všech fakult MU velmi snadná až snadná.

Postoje respondentů k vybraným aktivitám plnoletých osob

S pravidelným používáním mobilního zařízení více než 1 hodinu denně souhlasí 65,7 % souboru, nesouhlasí 19,4 %, aktivitu nedovede posoudit 14,9 % osob. S touto aktivitou souhlasí 66,9 % mužů a 65,2 % žen, nesouhlasí 14,6 % mužů a 21,1 % žen ($p < 0,001$).

S pravidelnou hrou na počítači nebo herní konzoli více než 1 hodinu denně souhlasí 33,9 % souboru, nesouhlasí 60,2 % a nedovede ji posoudit 5,9 % respondentů. S touto aktivitou souhlasí 59,2 % mužů a 24,9 % žen ($p < 0,001$), nesouhlasí 36,2 % mužů a 68,8 % žen ($p < 0,001$).

S experimentem s hrou na automatu souhlasí 31,7 % souboru, nesouhlasí 57,0 % a nedovede jej posoudit 11,3 % dotazovaných. S touto aktivitou souhlasí 53,8 % mužů a 23,8 % žen ($p < 0,001$), nesouhlasí 36,2 % mužů a 64,4 % žen ($p < 0,001$).

S experimentem se sázením souhlasí 43,3 % souboru, nesouhlasí 41,8 % a nedovede jej posoudit 14,9 % dotazovaných. S touto aktivitou souhlasí 70,0 % mužů a 33,7 % žen ($p < 0,001$), nesouhlasí 16,9 % mužů a 50,7 % žen ($p < 0,001$).

S pravidelným surfováním po internetu více než 1 hodinu denně souhlasí 77,2 % souboru, nesouhlasí 11,3 %, nedovede je posoudit 11,5 % respondentů. S touto aktivitou souhlasí 83,0 % mužů a 75,1 % žen ($p < 0,001$), nesouhlasí 8,5 % mužů a 12,3 % žen ($p < 0,01$).

S legalizací internetových sázek zásadně nesouhlasí 36,0 % souboru, souhlasí za jasně definovaných podmínek 60,2 % dotazovaných, bezvýhradně souhlasí 1,0 %, 2,8 % má jiný názor. S legalizací internetového sázení zásadně nesouhlasí 24,7 % mužů a 40,0 % žen ($p < 0,001$), souhlasí za jasně vymezených podmínek 67,7 % mužů a 57,5 % žen ($p < 0,001$), bezvýhradně souhlasí 3,8 % mužů, ždána z žen ($p < 0,001$). Jiný

názor zastává 3,8 % mužů a 2,5 % žen, nejčastěji byly uváděny možnosti „je mi to jedno“, „každého věc“, „nesázím“.

Převažující způsob trávení volného času

Svůj volný čas tráví respondenti nejčastěji ve společnosti přátel (73,5 %), s partnerem či partnerkou (62,4 %), s rodinou (58,4 %). Sportovním aktivitám se věnuje 55,6 % souboru, přivýdělků 38,8 %, dalšímu sebevzdělávání kromě běžného studia 32,3 %, uměleckým aktivitám 27,1 %, jinak 5,5 %. V případě kategorie „jiné možnosti“ byly nejčastěji uváděny odpočinek, péče o domácí zvíře, zábava na počítači, příprava do školy.

Názor respondentů na důležitost zařazení problematiky virtuálních drog do výuky studentů MU

Se zařazením problematiky virtuálních drog do výuky studentů MU jednoznačně souhlasí 4,5 % souboru, spíše souhlasí 65,5 % dotazovaných. Jasný souhlas vyslovilo 51,5 % mužů a 28,5 % žen ($p < 0,001$), spíše souhlasí 48,5 % mužů a 71,5 % žen ($p < 0,001$). Nevyskytl se žádný negativní názor. Za velmi důležité považuje začlenění problematiky virtuálních drog do výuky studentů MU čtvrtina vzorku posluchačů fakulty filosofické a pedagogické, třetina z fakulty lékařské, přírodovědecké a fakulty sociálních studií, polovina a více ze zbývajících fakult. Ostatní respondenti projeví spíše souhlasný názor, spíše negativní či jednoznačně negativní stanovisko nezaujal nikdo z oslovených.

Názor respondentů na dotaz, zda je na MU problematice virtuálních drog věnována dostatečná pozornost

Podle mínění 86,9 % dotazovaných je na MU problematice virtuálních drog jednoznačně věnována dostatečná pozornost, 13,1 % respondentů s tímto názorem spíše souhlasí, nikdo se nevyslovil nesouhlasně. Jednoznačný souhlas vyslovilo 83,1 % mužů a 88,2 % žen ($p < 0,001$), spíše souhlasí 16,9 % mužů a 11,8 % žen ($p < 0,001$). Při třídění odpovědí respondentů dle fakult se ukázalo, že podle jednoznačně souhlasného názoru 71–98 % studentů (nejméně z právnické, nejvíce z lékařské fakulty) se na MU problematice virtuálních drog věnuje dostatečná pozornost. Zbytek oslovených se vyslovil spíše souhlasně, spíše negativní či jednoznačně negativní stanovisko k problému nezaujal nikdo.

Diskuse

Dlouhodobému systematickému sledování rizikových populačních segmentů v oblasti virtuálních drog byla u nás doposud věnována relativně malá pozornost, šlo zejména o výzkumné sondy. Některé studie obsahovaly mj. i otázky zaměřené na užívání mobilního telefonu, počítače, na kontakty s hracími automaty, primárně však byly zaměřeny na zneužívání návykových substancí (drog) legálního i ilegálního typu.

Zevrubné sledování segmentu vysokoškolských studentů v ČR nebylo na rozdíl od žáků základních škol (Pití. . . , 1998) a studentů středních škol – studie ESPAD (Csémy a kol. [on-line], 2003; Csémy a kol. [on-line], 2007) prováděno.

Někteří slovenští autoři (Kolibáš a Novotný, 1998; Kolibáš a kol., 2003; Kovářová a Dóci, 2004; Novotný a Kolibáš, 1997, 2003, 2004, aj.) však od 90. let 20. století varovně poukazovali na fakt, že lze pozorovat silné rozpory mezi faktografickými znalostmi vysokoškoláků o návykových látkách a návykovém chování a jejich postoji k drogovým experimentům (týkaly se zejména konopí, halucinogenů, extáze, tlumivých léků), včetně tzv. látek legálních (alkoholu a nikotinu).

Mezi lety 1993–1995 byla na MU provedena pilotní sonda, která mapovala konzumaci návykových látek charakteru substancí a postoje k nim (Kachlík a Šimůnek, 1995). Později (1997) byla realizována deskriptivní epidemiologická studie na vzorku téměř 1 600 respondentů-studentů 6 fakult MU. Výsledky byly v souladu se zjištěními slovenských kolegů. Tím MU získala primát v rámci ČR a zařadila se k pracovištím, která analyzují míru rizikového chování svých posluchačů, zajímají se o jejich adaptaci na studium a pobyt ve velkoměstském prostředí, o trávení volného času a život na kolejích, snaží se o radu a pomoc v případě problémů.

V období 2005–2007 byl realizován projekt „Deskripce drogové scény na MU a návrh preventivních opatření“, jehož tři etapy na sebe vzájemně navazovaly (Kachlík, Havelková, 2007a, 2007b). Cílem první etapy bylo sestavit a ověřit anonymní dotazník a provést pilotní studii na vzorku více než 200 respondentů z pedagogické a lékařské fakulty MU. Ve druhé etapě bylo pomocí anonymního dotazníku umístěného na webu informačního systému univerzity osloveno téměř 10 000 studentů všech 9 fakult MU.

Frekvence zneužívání tzv. „těžkých“ drog se statisticky významně nelišila od údajů platných pro českou populaci mladých dospělých. U tzv. „lehkých“ drog (zvláště konopí, halucinogenů a extáze) byl však zaznamenán neuspokojivý stav, svědčící o jejich častější konzumaci mezi respondenty. Za velmi alarmující bylo možné považovat smírlivé postoje studentů k drogovému experimentu a u některých látek (zvl. konopí a halucinogenů) i k dlouhodobému užívání, výskyt překupníků drog na fakultách a podceňování nadměrného a chronického pití alkoholických nápojů a kouření tabáku i jejich společenské nebezpečnosti. Během třetí etapy výzkumu bylo realizováno dotazování na vzorku více než 2200 studentů všech fakult MU zaměřené na zkušenosti, názory a postoje k prevenci. Ze šetření vyplynulo, že primární prevence závislosti na MU je na rozdíl od středoškolských aktivit nesystematická, formální, většinou nedostatečná a nezáživná. Studenti by se místo pouhého pasivního přenosu informací chtěli aktivně zapojit do diskusí a besed, navštívit zařízení, kde se pracuje se závislými klienty.

V oblasti virtuálních drog v ČR realizovala sondy Hygienická stanice hl.m. Prahy (1996), dále autoři Šimková a Činčera (2004), Kachlík a kol. (2010).

Hygienická stanice hlavního města Prahy (1996) oslovila více než 2 000 respondentů ze 12 fakult v ČR. Z průzkumu vyplývají pouze obecné údaje o prevalenci sledovaných jevů (automaty, PC hry) ve studovaném populačním segmentu.

Šimková a Činčera (2004) si všímali problémového užívání informačních a komunikačních technologií (ICT) ve vzorku více než 300 osob. Nalezly statisticky významné rozdíly ve výskytu prvků závislostního

chování na ICT (více u mužů a u osob s rizikovým chováním). Autoři vnímali problém spíše izolovaně, bez širší souvislosti se životním stylem respondentů.

Kachlík a Havelková (2007a, 2007b) také zařadili do mapování vysokoškolské drogové scény na MU několik otázek vztahujících se k výskytu gamblerství ve studovaném vzorku. Dotazování však bylo obšírněji zaměřené, s důrazem na závislost na substancích. V roce 2009 byla na MU realizována deskriptivní studie, která byla zaměřena výlučně na téma virtuálních drog a chování s návykovými prvky (Kachlík a kol., 2010).

Zahraniční odborné zdroje věnují problematice virtuálních drog více pozornosti. Incidenci a okolnosti problémového užívání internetu mezi vysokoškolskými studenty studovali Morahan-Martin a Schumacher (2000). Z téměř 300 osob přibližně desetina vykazovala znaky problémových uživatelů. Většinou šlo o muže, kteří se sociálně i psychicky realizovali v aktivitách na síti (chat, hry).

Chou a Hsiao (2000) zkoumali problematiku závislosti na ICT u tchajwanských vysokoškolských studentů. Osoby ve vzorku často využívaly interaktivní síťové aplikace, trávily podstatnou část osobního volna u počítače, měly problémy s absencemi a se školními výsledky.

LaBrie a kol. (2003) uskutečnili v USA národní výzkum zaměřený na patologické hráčství mezi vysokoškolskými studenty. Oslovili více než 10000 osob. Závislost na hře korelovala s užíváním řady návykových substancí legálního i ilegálního typu a s rizikovým sexuálním chováním.

Engwall a kol. (2004) studovali vzorek téměř 1400 respondentů z řad vysokoškolských studentů v USA. Pětina mužů a dvacetina žen vykazovala znaky problémového hraní, které již poškozovalo jejich zdraví a bylo spojeno s vyšší úrovní konzumace legálních drog a konopí.

Závěr

Virtuální drogy a závislost na nich se řadí k novým společenským fenoménům. Jejich výskyt má v souvislosti s rostoucím využitím moderních komunikačních technologií stoupající tendenci, a to i mezi dospělou populací. Pomocí anonymního dotazníku o 21 položkách bylo osloveno 2475 prezenčních studentů všech 9 fakult Masarykovy univerzity. Otázky byly zaměřeny na hru na automatech, na počítači nebo herní konzoli, na používání mobilních telefonů, internetu, na sázky, poruchy příjmu potravy, finanční půjčky, internetové bankovníctví. Další sada dotazů mapovala důvody, které respondenty vedly k některé z popsanych aktivit, jejich dostupnost, postoje k vybranému potenciálně rizikovému chování. Bylo sledováno i využití volného času, poradenských a terapeutických služeb vzhledem k patologickým závislostem, názory na důležitost zařazení problematiky virtuálních drog do výuky na MU.

Na hracím automatu hrála během života třetina dotazovaných, muži více, na výherním pětina, muži opět více. Na počítači či herní konzoli hrálo v životě 80 % souboru, čas strávený denní hrou činí nejčastěji jednu hodinu. Třetina dotazovaných užívá mobilní telefon k telefonování, polovina k posílání textových či obrazových zpráv, nejčastěji do 1 hodiny denně. Internet respondenti využívají ve 40 % k surfování na webu, asi 15 % pracuje ve webových aplikacích, s elektronickou poštou, nebo je zapojeno do některé ze sociálních sítí, desetina chatuje. On-line prací či zábavou tráví sledované osoby nejčastěji 1–3 hodiny denně. Více než tři čtvrtiny se setkaly s riziky na internetu, zejména šlo o viry, červy a trojské koně, nevyžádanou

poštu (spam), pirátský software, snahu o podvodné vylákání citlivých dat (osobní údaje, hesla), prezentaci rasismu a xenofobie. Více než 40 % souboru si někdy v životě vsadilo, muži více. U mužů převažovaly tipy na sportovní výsledky, u žen číselné loterie. Ženy přiznaly výskyt poruch příjmu potravy, a to jak mentální bulimie, tak anorexie, vyhledaly kvůli tomu odbornou pomoc. Kvůli hře či sázce si někdy v životě půjčila asi 3 % dotazovaných, muži více. Většinou byl dluh včas splacen. Téměř tři čtvrtiny respondentů využívají internetové bankovníctví, většinou několikrát měsíčně. Téměř třetina souboru si koupila dražší spotřební zboží, které nutně nepotřebovala, 5 % si na nákup vzalo půjčku. Ke hře či sázkám dotazované nejčastěji přivedli náhodní známí a přátelé. Z důvodů šlo nejčastěji o zvědavost, navození příjemných pocitů či odbourání psychického stresu, eventuálně rychlý zisk financí. Dostupnost počítače a internetu je pro respondenty velmi snadná, dostupnost sázení a automatů relativně snadná. Dvě třetiny dotazovaných souhlasí s pravidelným používáním mobilu více než hodinu denně, třetina s pravidelnou hrou na počítači či konzoli více než hodinu denně, s experimentem s hrou na automatu, 40 % se sázkařským pokusem, tři čtvrtiny se surfováním na internetu více než hodinu denně. Poradenské a terapeutické služby zaměřené na závislostní chování využilo jen asi 1 % dotazovaných. Většina respondentů považuje problematiku virtuálních drog za důležitou a myslí si, že jí je na MU věnována dostatečná pozornost.

Reference

- CSÉMY, L., HRACHOVINOVÁ, T., KRCH, D. F. Alkohol a jiné drogy ve vysokoškolské populaci: rozsah, kontakt, rizika. *Adiktologie*, 2004, roč. 4, č. 2, s. 124–135.
- CSÉMY, L., CHOMYNOVÁ, P., SADÍLEK, P. ESPAD 07: *Evropská školní studie o alkoholu a jiných drogách. Česká republika, 2007. Přehled hlavních výsledků za rok 2007 a trendů za období 1995 až 2007* [on-line]. [cit. 2009-03-21] Dostupné na: http://www.drogy-info.cz/index.php/content/download/53608/238466/file/TK%20ESPAD_def_pdf.zip.
- CSÉMY, L., LEJČKOVÁ, P., SADÍLEK, P., SOVINOVÁ, H. *Evropská školní studie o alkoholu a jiných drogách (ESPAD). Výsledky průzkumu v České republice v roce 2003* [on-line]. 1. vyd. Praha: Úřad vlády České republiky, 2006. ISBN 80-86734-94-3. [cit. 2009-03-21] Dostupné na: http://www.drogy-info.cz/index.php/content/download/27303/130367/file/espas_web.pdf.
- DEAN, A. G. a kol. *Epi Info, Version 6: A word processing, database, and statistics program for epidemiology on microcomputers*. 6th ed. Atlanta : Centers for Disease Control and Prevention, 1994, 257 s. ISBN-.
- ENGWALL, D., HUNTER, R., STEINBERG, M. Gambling and other risk behaviors on university campuses. *Journal of American College Health*, 2004, roč. 53, č. 6, s. 245–255.
- Hygienická stanice hl. m. Prahy. *Studie o drogách mezi studenty vybraných fakult v ČR*. 1. vyd. Praha : Hygienická stanice hl. m. Prahy, 1996, 150 s.
- CHOU, CH., HSIAO, M. CH. Internet addiction, usage, gratification, and pleasure experience: the Taiwan college students' case. *Computers & Education*, 2000, č. 35, s. 65–80.
- KACHLÍK, P. a kol. *Závěrečná zpráva o řešení fakultního výzkumného projektu id. MUNI/41/012/2009: Problematika virtuálních drog ve vzorku studentů Masarykovy univerzity*. 1. vyd. Brno : PdF MU, 2010, 106 s. ISBN-.
- KACHLÍK, P., HAVELKOVÁ, M. Drugs, Future Doctors and Pedagogues at Masaryk University. In ŘEHULKA, E. a kol. *2nd Conference School and Health 21*. 1st ed. Brno : Paido, 2007, s. 655–670. ISBN 978-80-7315-138-6.
- KACHLÍK, P., HAVELKOVÁ, M. *Závěrečná zpráva o řešení grantu Id. č. Aa-1/06 Deskripce drogové scény na MU v Brně a návrh preventivních opatření. Etapa 2: Realizace deskriptivní dotazníkové studie na MU*. 1. vyd. Brno: PdF MU, 2007, 106 s.

- KACHLÍK, P., ŠIMŮNEK, J. Drogová scéna u brněnských studentů VŠ v letech 1993–1995. *Acta hygienica, epidemiologica et microbiologica*, 1995, Suppl. 7, s. 44–46.
- KOLIBÁŠ, E., NOVOTNÝ, V. Skúsenosti poslucháčov LF UK v Bratislave s psychoaktívnymi látkami. II. časť. Výsledky prieskumu pomocou dotazníka RCSAST. *Alkoholizmus a drogové závislosti (Protialkoholický obzor)*, 1998, roč. 33, č. 4, s. 193–209.
- KOLIBÁŠ, E., NOVOTNÝ, V., ŠEFRÁNKOVÁ, V. Skúsenosti študentov vysokých škôl s návykovými látkami. I. časť. Užívanie a vedomosti o návykových látkách. *Alkoholizmus a drogové závislosti (Protialkoholický obzor)*, 2003, roč. 38, č. 1, s. 17–28.
- KOVÁŘOVÁ, M., DÓCI, I. Fajčenie nikotínu a fyzická aktivita poslucháčov Lekárskej fakulty v Košiciach. *Alkoholizmus a drogové závislosti (Protialkoholický obzor)*, 2004, roč. 39, č. 3, s. 131–143.
- LaBRIE, R. A., SHAFFER, H. J., LAPLANTE, D. A., WECHSLER, H. Correlates of College Student Gambling in the United States. *Journal of American College Health*, 2003, roč. 52, č. 2, s. 23–62.
- MORAHAN-MARTIN, J., SCHUMACHER, J. Incidence and correlates of pathological Internet use among college students. *Computers in Human Behavior*, 2000, č. 16, s. 13–29.
- NOVOTNÝ, V., KOLIBÁŠ, E. Skúsenosti poslucháčov LF UK v Bratislave s psychoaktívnymi látkami. I. časť – Užívanie a vedomosti o psychoaktívnych látkách. *Alkoholizmus a drogové závislosti (Protialkoholický obzor)*, 1997, roč. 32, č. 5, s. 299–312.
- NOVOTNÝ, V., KOLIBÁŠ, E. Návykové látky a študenti vysokých škôl – niektoré novšie údaje. *Alkoholizmus a drogové závislosti (Protialkoholický obzor)*, 2003, roč. 38, č. 1, s. 37–42.
- NOVOTNÝ, V., KOLIBÁŠ, E. Skúsenosti študentov vysokých škôl s návykovými látkami. II. časť. Študenti Lekárskej fakulty UK v Bratislave. *Alkoholizmus a drogové závislosti (Protialkoholický obzor)*, 2004, roč. 39, č. 1, s. 17–36.
- Pití alkoholu a užívání jiných drog mezi mládeží v evropských zemích. *Učitel'ské noviny*, 1998, roč. 101, č. 13, s. 15–19.
- STATSOFT, Inc. *STATISTICA Cz [Softwarový systém na analýzu dat]*, 2001, verze 6. Dostupné na: www.StatSoft.cz
- ŠIMKOVÁ, B., ČINČERA, J. Závislost na internetu a chatování v České republice. *Cyberpsychology & Behavior*, 2004, roč. 7, č. 5, s. 236–539.

Výzkum byl realizován v rámci interního grantového projektu Pedagogické fakulty MU k Problematika virtuálních drog ve vzorku studentů Masarykovy univerzity, id. č. MUNI/41/012/2009. Tato publikace přímo souvisí s náplní výzkumného záměru Pedagogické fakulty MU na období 2005–2010 k Škola a zdraví pro 21. století, identifikační číslo MSM0021622421, vedoucího řešitele doc. PhDr. Evžena Řehulky, CSc.

Příprava velitelů = Vzdělávání techniků a pedagogů

The Preparation of Commanders = Training of Technicians and Educators

MIROSLAV KRÁTKÝ

*Katedra systémů PVO, Univerzita obrany v Brně, Kounicova 65, 662 10 Brno, Česká republika
e-mail: Miroslav.Kratky@unob.cz*

ALEXANDR ŠTEFEK

*Katedra systémů PVO, Univerzita obrany v Brně, Kounicova 65, 662 10 Brno, Česká republika
e-mail: Alexandr.Stefek@unob.cz*

Abstrakt

Od roku 2005 je Armáda České republiky plně profesionální. Během této doby vyvstala potřeba nových postupů a přístupů k přípravě personálu pozemní protivzdušné obrany (PVO). Pro výcvik velitelů a obslužného personálu byl zaveden kompletně nový a komplexní systém přípravy. V současné době je tento systém zaváděn do praxe. Cílem tohoto článku je ve stručnosti shrnout dosavadní znalosti, vyzdvihnout efektivnější způsoby využití tohoto systému a motivovat k výměně zkušeností na mezinárodní úrovni.

Klíčová slova vzdělávání; armáda; výcvik; protivzdušná obrana; vojenské školství

Abstract

Czech Army has been a full professional organization since 2005. There has appeared a need for new approaches and procedures for GBAD crew preparation. The completely new and complex system was established for commandants' and technician's training and education. Nowadays this system has been implemented into practice. This paper's attempt is to shortly summarise the up-to-date knowledge, to outline means for more effective system's exploitation, and to motivate exchange of experience at international level.

Key words education; military; training; air-defence; military educational system

Úvod

Podíváme-li se zpět do historie vzdělávacího systému armády bývalého Československa a specificky i na vzdělávací systém specialistů školených pro vojsko protivzdušné obrany (PVO), zjistíme, že celá filosofie vzdělávání byla postavena na kvantitativním pokrytí požadavků armády a systémové konfiguraci této části ozbrojených sil. Protivzdušná obrana se v principu dělila na dvě složky: tzv. *Protivzdušnou obranu*

státu a PVO pozemních vojsk – jež byla organickou součástí pozemních vojsk: vševojskových divizí, armád a frontů.

Z kvalitativně-technického pohledu byly tyto útvary PVO bez výjimky vyzbrojeny systémy bývalé sovětské/ruské provenience. Z kvalitativně-personálního pohledu byly jejich obsluhy (operátoři, mechanici, řidiči, ...) tvořeny vojáky základní služby. Řídící personál – od stupně velitel baterie, příp. velitel čety (odpovídá občanskému ekvivalentu *vedoucí, mistr*) – byl profesionální.

Kvantitativně lze počet osob posoudit např. dle toho, že celá bývalá čs. armáda měla kolem 200 000 osob, přičemž v PVO jich sloužilo rámcově 30 000! Můžeme konstatovat, že došlo k takové redukci počtů příslušníků ozbrojených sil (jak lze zjistit z denního tisku), že tehdejší jedna složka měla tolik vojáků, jako má dnes celá armáda.

Cíl

Cílem tohoto příspěvku je ozřejmit, jak systém vojenského vzdělávání reagoval na proces transformace a kam směřuje v budoucnosti. Pro zjednodušení se budeme soustředit na oblast PVO, ovšem v principu lze tyto poznatky snadno zobecnit.

Materiál a metody

Podívejme se zpět do historie na vojsko PVO jako takové a jemu odpovídající vzdělávací systém. Ačkoli od pádu železné opony uplynulo více než 20 let, měli bychom mít stále na paměti principy, pozitiva i negativa. Jedině tak lze za využití a smysluplné implementace zahraničních zkušeností směřovat náš národní systém správným směrem.

Výsledky a diskuse

Dřívější systém přípravy specialistů

Jak již bylo řečeno, vzdělávací systém odpovídal kvantitativním požadavkům, ovšem klíčovým faktorem byla i dislokace útvarů a konsekventně školicích zařízení. Uvědomme si, že se jednalo o období „železné opony“ na západní hranici. Z toho logicky vyplývá, že akční bojové prvky se nacházely zejména na území Čech a jižní Moravy, a naopak i školicí zařízení byla odsunuta pokud možno na východ státu.

Pro vzdělávání důstojnického velitelského i technického personálu sloužily dvě školy: Vojenská akademie v Brně a Vojenská vysoká škola v Liptovském Mikuláši. Právě technické odbornosti PVO byly od poloviny sedmdesátých let 20. století školeny pouze v Liptovském Mikuláši a to až do rozpadu Československa. V Brně po dobu této periody probíhaly v dané odbornosti pouze kariérní kurzy pro vzdělávání vyšších důstojníků – tzv. postgraduální studium, dnešní obdobou jsou Kurzy vyšších důstojníků.

Ke vzdělávání poddůstojníků a nižšího praporčického sboru sloužilo několik výcvikových středisek. Vzhledem k rozmanitosti potřebných odborností a kvantitativním nárokům to byla střediska výcviku operátorů, jiná pro výcvik řidičů, další pro automatizované systémy velení atd.

Pokud se týká vyložení technického personálu, analýza, rekapitulace a poučení z toho plynoucí nejsou tak jednoduché, jak by se na první pohled mohlo zdát. Kvůli „*sovětskému přístupu*“ k technickým operacím přípravy techniky PVO k použití založeném na principu povinné vojenské základní služby měli řadu operací provádět právě vojáci v prezenční službě – tedy neprofesionálové. Ovšem realita byla na hony vzdálená této ideji. Vojáci základní služby byli v reálu schopni plnit nanejvýš operace bojového použití a nejzákladnější údržby. Navíc to byli „zaměstnanci z povinnosti“, a tomu mnohdy odpovídal i přístup k odpovědnému plnění zadaných úkolů. Z těchto důvodů byly zřízeny vojenské střední školy pro střední velitelský a technický personál. Tyto školy, postavené na bázi dřívějších armádních technických učilišť, vykonaly mnoho užitečné práce a jejich absolventi se stali nepostradatelnou složkou vojska.

Transformační období

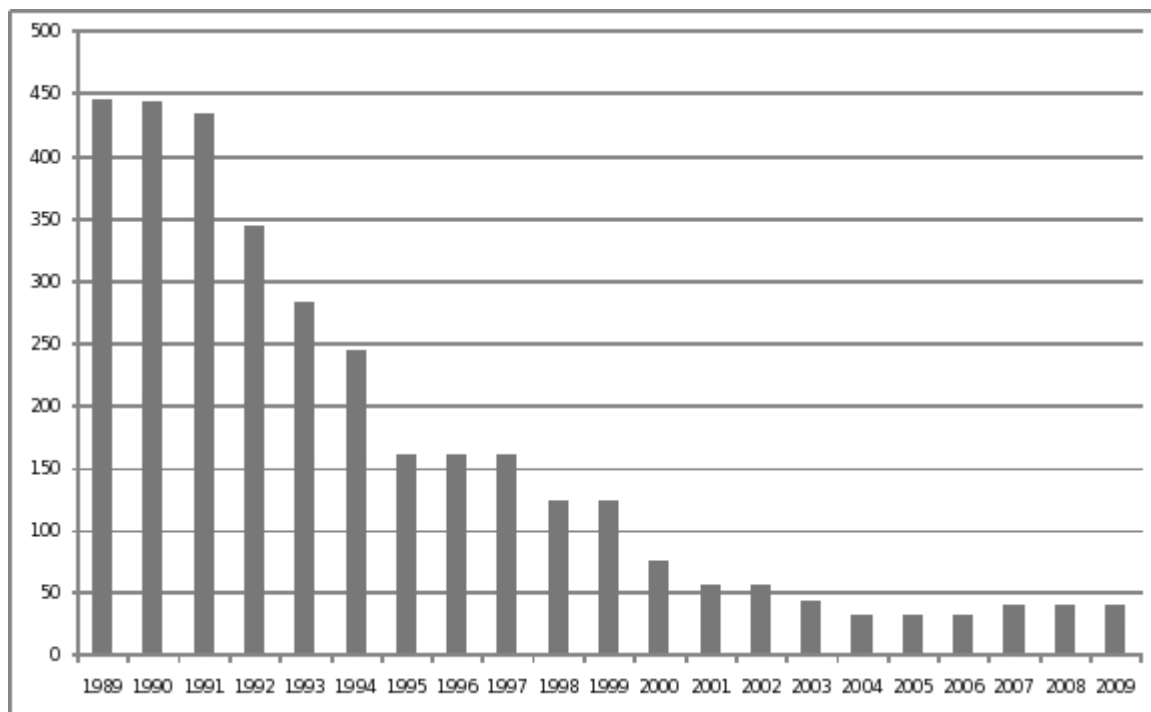
Po pádu železné opony, kdy bývalí protivníci se stali opět spojenci, se postupně objevila řada nových milníků na cestě rozvoje vojska a potažmo jeho školicího systému. Za prvé, stejně jako v jiných reformujících se státech, nastaly drastické redukční kroky. Jejich rozměr je možné demonstrovat např. na počtech odpalovacích zařízení (OZ), což rámcově ilustruje obrázek 1. Percentuálně si lze představit i korelačně odpovídající redukci personálu.

Druhým faktorem, jenž postihl jen některé z transformujících se postkomunistických států, byl rozpad republiky v roce 1992. Již v období před konečným vyřešením česko-slovenských diskrepancí (nacionálně pojaté volby v roce 1992 a následná dohoda o ustavení nezávislého Slovenska od 1. 1. 1993) započala bývalá Československá armáda mohutným transferem sil a prostředků – převážně ze západu na východ. Prakticky více než polovina redislokačních opatření byla vykonána ještě před politickým rozdělením a vznikem státních hranic. Přestože tyto přesuny nelze v žádném případě označit za jednoduchou záležitost, mnoho jich bylo částečně předurčeno tím, že se přesouvané útvary umísťovaly do posádek a kasáren po odsunutých sovětských vojscích tzv. „střední skupiny“, která byla dislokována z velké míry i na území Slovenska.

Komplikovanější situace, jak z hlediska dislokačního, tak lidského potenciálu, byla při transformaci vzdělávacího systému. Právě kvůli filosofii „nepřítele na Západě“ byla tato zařízení „na Východě“, zejména vojenské školy pro přípravu profesionálů, na území Slovenska. Popisování všech peripetií a konsekvencí tohoto procesu je nad rámec tohoto příspěvku, a proto opět pouze stručná ilustrace závěrečného stavu z oblasti PVO: velitelské i technické obory vysokoškolského studia byly opět přemístěny do Vojenské akademie (VA) Brno. Zároveň zde vznikla škola pro střední profesionální personál, a to pod materiální a částečně i odbornou patronací právě VA. Složitost transferů ilustruje obrázek 2.

Výše popsaná situace se postupně ustálila a charakterizuje období, kdy Česká republika vstoupila do NATO, a trvala až do doby plné profesionalizace Armády České republiky.

Obrázek 1: Vývoj počtu zařízení v armádě (OZ PVO)



Zdroj: www.vojenstvi.cz

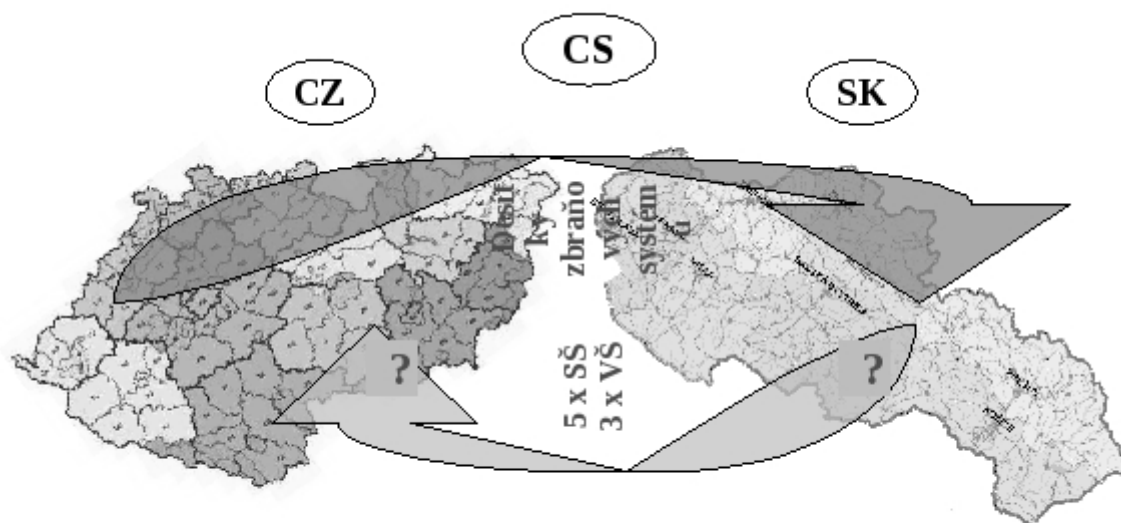
Období profesionalizace

Armáda české republiky se stala plně profesionální organizací od 1. ledna 2005. Spolu s touto zásadní personální změnou přichází potřeba úplně nového přístupu ke vzdělávání širokého spektra vojenských profesionálů.

Bývalá výcviková střediska poddůstojníků byla transformována na rotmistrovská a praporčická, postupně redukována a ve výsledku koncentrována pod „jednu střechu“. Takzvaný český „TRADOC“, což je výraz užívaný právě pro střediska výcviku, byl situován do posádky Vyškov.

Co se týká studia středního a vyššího personálu, Vojenská akademie Brno byla transformována na Univerzitu obrany. Dvě fakulty, elektrotechnická a strojní, byly sloučeny ve Fakultu vojenských technologií; z Vyškova (bývalá Vojenská vysoká škola pozemního vojska) byly do Brna přesunuty Fakulta pozemních

Obrázek 2: Transfery mezi ČR a SR



Zdroj: www.vojenstvi.cz

vojsk a Fakulta ekonomická a následně byly sloučeny. Univerzita obrany je tedy nyní tvořena třemi fakultami (třetí je Fakulta vojenského zdravotnictví v Hradci Králové, jež vznikla transformací z univerzitní na fakultní úroveň).

Strukturální a kvalitativní průřez studia

Jak v době před „sametovou revolucí“, tak několik let po ní armáda poptávala v oblasti vzdělávání odborníků (opět konkretizováno na systémy PVO) koncept absolventa, jenž by byl odborníkem na určitý zbraňový systém, resp. skupinu konkrétních systémů. Jak se kvantita výzbroje postupně snižovala, přestal být tento požadavek smysluplný a vzhledem k počtu studentů realizovatelný.

Z hlediska vysokých škol byly akreditovány čtyřleté až šestileté studijní programy. Typický časový plán pětiletého inženýrského studia demonstruje tabulka 1.

Tabulka 1: Časový plán pětiletého inženýrského studia

Měsíc	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.	XI.	XII.
Rok studia	1.				přij. z kousky				Základní vycvik		Inženýrsky z áklad	
	1 - 2.	Inženýrsky z áklad					Zkoušky	Práz driny	Inženýrsky z áklad			
	2 - 3.	Oborový z áklad				Praxe	Zkoušky	Práz driny	Oborový z áklad			
	3 - 4.	Oborový z áklad				Praxe	Zkoušky	Práz driny	Specializ ace modulu			
	4 - 5.	Specializ ace modulu				Praxe	Zkoušky	Práz driny	Specializ ace modulu			
	5.	Specializ ace systému				Praxe	Hřal	Dovolena				

Zdroj: vlastní analýza

Kompaktní pětiletý systém inženýrského studia byl revidován Boloňskými dohodami, a to byl první silný impuls k provedení razantních změn. Druhý byl požadavek na redukci vojenského vzdělávacího systému a s tím spojené finanční náklady. Stalo se již neudržitelným školit jednotlivé malopčetné odbornosti jako samostatné moduly, či dokonce obory. Potřeba systémového přístupu k celému procesu výuky se stala nezbytností.

Můžeme tedy konstatovat, že rozsah a hloubka pojetí studijních programů byly neakceptovatelné z hlediska zřizovatele – tedy Ministerstva obrany České republiky. Vyvstala nutnost hlubokých změn, založených zejména na vnitřní restrukturalizaci vojenského školství a ohraničených zdrojovým rámcem zřizovatele.

Východiska a řešení

Nejvýraznější změny od rozdělení Československa nastaly v roce 2005. Na příkladu přípravy specialistů pro vojsko PVO budou níže ilustrovány systémové změny provedené i ve školicím systému armádních vysokoškolsky vzdělávaných profesionálů několika dalších oborů.

Jako nosné principy byly raženy zhruba tři obecné požadavky:

- 1.
2. Každá finální katedra musí mít svého odborného garanta/správce odbornosti – tedy potencionálního „odběratele“, jímž je protějšek na Ministerstvu obrany, resp. Generálním štábu AČR.
3. Pokud neplatí uvedené v bodu „1)“, katedra bude sloučena s pokud možno odborně nejbližším pracovištěm nebo zcela zrušena.
4. Pracoviště se záběrem pokrývajícím více odborností budou sloučena a jako celouniverzitní, resp. fakultní budou zabezpečovat maximum oborů centrální výukou (tělesná příprava, jazyky, matematika, ...).
- 5.

Tabulka 2: Časový plán bakalářského studia

Měsíc		I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.	XI.	XII.	
Rok studia	1.				lék. prohlídky; přij. z koušky						Základní výcvik		Teoretický z. základ	
	1 - 2.	Teoretický a aplikovaný z. základ						Dovolená		I. kurz/družstvo		Oborový z. základ		
	2 - 3.	Oborový z. základ						Dovolená		II. kurz/četa		Specializace modulu		
	3.	Specializace modulu						Bc. finál		Dovolená		III. kurz/specializace		

Zdroj: Analýza podle akreditační dokumentace studijního programu Vojenské technologie

Dosažený stav

Ve výše uvedené oblasti segmentu Vzdušných sil (VzS) AČR – tedy PVO – působí dvě pracoviště: katedra systémů PVO a katedra radiolokace. Odborně se překrývají, i když více do oblasti letecké techniky zaměřené jsou katedry leteckých elektrotechnických systémů, letecké a raketové techniky a katedra letectva. Posledně jmenovaná připravuje čisté létající personál VzS a řídící letového provozu.

Pro výuku již plně korespondující s Boloňskými dohodami byly vypracovány kompletně nové sylaby pro všechny tři stupně vysokoškolského studia. Výuka podle původních sylabů byla postupně ukončována a v roce 2009 opustili Univerzitu obrany první absolventi nového bakalářského studia.

Jako příklad časové struktury studijního programu bakalářského studia slouží tabulka 2. Jak je patrné, cesta od civilního maturanta – rekruta – až k vyřazení profesionálního, technicky vzdělaného důstojníka není vůbec jednoduchá. Už jen požadovaný výborný zdravotní stav a přezkušované jazykové kompetence na úrovni NATO standardu STANAG 6001/stupeň 2 (stupeň 2 odpovídá maturitní zkoušce z cizího jazyka hodnocené min. „velmi dobře“) bývají nepřekonatelnou překážkou k nástupu studia.

Rovněž je vidět, že student či studentka (všechny obory mohou studovat i ženy, které tvoří zhruba 30 %) Univerzity obrany musí několikrát povinně projít výcvikovým střediskem – Vojenskou akademií Vyškov k získání všeobecně-vojenských a velitelských dovedností. Teprve poslední odborný aplikační kurz, kterým projdou již promovani absolventi (není součástí akreditovaného studia), specializuje danou osobu na systemizované místo, kam u útvarů AČR nastoupí.

Všechny výše uvedené kroky byly prováděny v součinnosti s vrcholnými představiteli Ministerstva obrany. K jejich realizaci bylo uspořádáno několik pracovních setkání na úrovni od vedoucích kateder, přes vedení fakult, školy až po ředitele sekce generálního štábu a náměstky ministra obrany.

Současné procesy a další plány

V nedávné minulosti byl dokončen akreditační proces magisterské nadstavby, který byl dotvářen právě podle požadavků zřizovatele. K dosažení kvality nejen po stránce technicko-odborné, ale i vojensko-profesionální bylo postupně provedeno několik změn.

Nejpodstatnější zásahy umožnily končícím bakalářům studovat ihned po ukončení tříletého studia v magisterské nadstavbě. To v prvních letech aplikace Boloňských dohod nebylo možné – studenti mu-

Tabulka 3: Časový plán navazujícího magisterského studia

Měsíc	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.	XI.	XII.
Rok studia	1				přij. z kousky				Inženýrský z áklad			
	1 - 2.	Inž. základ		Oborový základ					Dovolena	Univ. kurz	Oborový základ	Sp. mod.
	2	Specializace modulu		Spec. kurz	Praxe	Dipl. práce	Ing. Final	Dovolena				

Zdroj: Analýza podle akreditační dokumentace studijního programu Vojenské technologie

seli jít povinně na 2–3 roky do praxe k vojenskému útvaru. Nyní tedy mohou být vysláni ke studiu bez přestávky, která se nepříznivě projevovala jak v kvantitě, tak kvalitě nastupujících studentů magisterské nadstavby. Na druhou stranu si zřizovatel prosadil zařazení specializačních kurzů již do čtvrtého semestru (tedy do období akreditovaného studia) tak, aby po promoci byli absolventi-inženýři již plně využitelní pro potřeby vojsk. Časový plán programu magisterského nadstavbového (NMGr.) studia ilustruje tabulka 3.

Záříjové období označené jako „Univerzální kurz“ má za cíl poskytnout vědomosti a dovednosti nezahrnované do akreditovaných forem studia, a přesto zřizovatelem požadované a ve 4. semestru potřebné. Jedná se např. o proškolení z odborných a způsobilostních norem požadovaných zákony ČR a normami spojenými s provozováním techniky daného studijního oboru (elektrotechnická kvalifikace dle ČSN EN apod.).

Uvedený studijní program rovněž umožňuje studium civilním studentům v modifikované formě výběrových předmětů. To dovoluje uspokojit např. potřeby českého obranného průmyslu.

V současnosti je na Fakultě vojenských technologií realizován plán akreditace jednotlivých oborů v anglickém jazyce. Tyto ambice by se měly naplnit v průběhu následujících tří let. To nejen přispěje ke zvýšení kreditu školy na mezinárodním poli, ale rovněž pomůže k naplnění požadavku vyšších jazykových kompetencí jak vědecko-pedagogického sboru, tak studentů.

Závěr

Cílem tohoto příspěvku bylo objasnit a přiblížit minulost, současnost a některé budoucí záměry rozvoje vzdělávacího systému specialistů – vojenských profesionálů AČR. Z provedené analýzy – v daných intencích tohoto článku dostatečně podrobné – vyplývá, že ne vše, co bylo reálně zavedeno před dvaceti lety a na jistou periodu zavrženo bylo špatné. Zadavatel a zřizovatel (v našem případě Ministerstvo obrany) postupně našel cestu a způsob prosadit své požadavky na připravenost absolventů a na druhé straně vojenská škola připravila studijní programy korespondující se zákonnými normami. Lze konstatovat, že jsou vytvořeny všechny předpoklady pro úspěšný proces přípravy „nové krve armády“ a vytyčeny i další milníky k úspěšnému vývoji.

Otázkou samozřejmě je, zdali útlumové tendence ve fiskální oblasti nezapůsobí do té míry, že bude nutné celý systém opět od základů přestavět. Autoři tohoto článku jsou přesvědčeni, že další drastické redukce by vedly k devastaci lidského potenciálu vojenského školství a konsekvantně ke snížení kvality důstojnického sboru armády. A opět poznatek z oblasti, ve které autoři působí: zcela jistě by se dříve či později projevil

ve schopnosti efektivní obrany vzdušného prostoru České republiky. Jsme přesvědčeni, že obdobně to vidí i specialisté dalších druhů vojsk.

Literatura

Fakulta vojenských technologií UO Brno. *Akreditační dokumentace studijního programu Vojenské technologie*, Brno; reg. číslo MŠMT 4356/2009-30/1.

KRÁTKÝ, M. *Czech army air defense specialist's system preparation*. In: Sborník VIIIth International Scientific and Technical Conference on „Anti-Aircraft and Air Defence Systems“ CRAAS 2009 Borek (Polsko)24–25Září 2009, 6 s. ISBN 978-83-915898-6-1.

Zákon 111/1998 Sb v platném znění. *Zákon o vysokých školách*.

MINAŘÍK, P., BARTOŠ, V., ŠRÁMEK, P. & kol. *Česká a československá armáda v poválečném období*. [on-line]. [cit. 2010-6-5]. <http://www.vojenstvi.cz/>

Pedagogické vzdelávanie pre učiteľov Slovenskej poľnohospodárskej univerzity v Nitre v kontexte vzdelávania dospelých

Pedagogical Training for the Teachers of the Slovak Agricultural University in Nitra in the Context of Adult Education

DRAHOMÍRA KUČÍRKOVÁ

*Katedra pedagogiky a psychológie, FEM, SPU v Nitre, Tr. A. Hlinku 2, 949 76 Nitra, Česká republika
e-mail: drahomira.kucirkova@fem.uniag.sk*

Abstrakt

Príspevok bol spracovaný na základe prieskumu postojov k celoživotnému vzdelávaniu absolventov kurzu vysokoškolskej pedagogiky na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite v Nitre. Autor príspevku sa zameriava na dôvody záujmu učiteľov o danú formu vzdelávania sa a na oblasti ich budúceho záujmu o pedagogické vzdelávanie. Sústreďuje pozornosť na tie činnosti, v ktorých učitelia vidia možnosti zvyšovania kvality svojho života cestou ďalšieho vzdelávania sa. Prieskum bol uskutočnený metódou dotazníka. Preukázalo sa, že daná forma vzdelávania, ako súčasť štvrtého piliera celoživotného vzdelávania, umožňuje učiteľom doplniť a rozšíriť si už nadobudnuté odborné vedomosti o poznatky z oblasti vysokoškolskej pedagogiky a zároveň uspokojovať ich záujmy a potreby.

Kľúčové slová

učiteľ; celoživotné vzdelávanie; vzdelávanie dospelých; vysokoškolská pedagogika; kvalita života

Abstract

The paper is based on a survey of attitudes to lifelong learning, graduate university pedagogy course at the Slovak Agricultural University in Nitra. Author's contribution focuses on the reasons for concerning about the form of education of teachers and their future interests in education. It focuses attention on those activities in which teachers see the possibilities of enhancing the quality of their lives through further education. The survey was conducted by questionnaire. It has been shown that the form of education, as part of the fourth pillar of lifelong learning, allows teachers to supplement and expand the already acquired expertise on knowledge of university pedagogy and to meet their interests and needs.

Key words teacher; lifelong learning; adult education; higher education; quality of life

Úvod

Vzdelávanie dospelých sa stáva politickou prioritou krajín Európskej únie a vyžaduje si konkrétne a primerané programy, zviditeľňovanie, prístup, zdroje a metódy hodnotenia. Ďalšie 4 milióny dospelých by sa museli zapojiť do celoživotného vzdelávania, aby sa dosiahla referenčná úroveň účasti, ktorú členské štáty schválili v rámci programu vzdelávanie a odborná príprava 2010. Základným prvkom vzdelávania sa dospelých je osvojovanie si kľúčových spôsobilostí, ktoré sú nevyhnutné pre zvyšovanie zamestnanosti a mobility na modernom trhu práce, pre jazykové, sociálne a kultúrne začlenenie okrajových skupín. Z uznesenia Európskeho parlamentu zo 16.1. 2008: „Na vzdelávanie sa nikdy nie je neskoro“ vyplýva, že členské štáty by na rôznych úrovniach mali budovať kultúru celoživotného vzdelávania a sústrediť sa prednostne na vzdelávanie a odbornú prípravu dospelých prostredníctvom podpory osvojovania si vedomostí a na trvalú aktualizáciu kvalifikácií. (Úradný vestník európskej únie z 19.2. 2009, C41 E/47 [on-line])

Dôležitá je i politika na podporu všeobecnej kultúry vzdelávania, ktorú by, aby bola účinná, mali sprevádzať aktívne politické opatrenia členských štátov, ktoré podporujú zlučiteľnosť vzdelávania s rodinným a pracovným životom. Prioritou je i zvýšenie motivácie pre účasť na vzdelávaní dospelých a s ňou súvisiaca podpora osobitných programov, zameraných na učiteľov pre dospelých (Úradný vestník európskej únie z 19.2. 2009, C41 E/50 [on-line]).

Vzdelávanie dospelých v súčasných podmienkach treba chápať ako neoddeliteľnú súčasť procesu celoživotného vzdelávania. Ide o priebežný proces stimulovania a povzbudzovania jednotlivca k tomu, aby si nepretržite osvojoval poznatky, hodnoty, zručnosti a vedomosti, ktoré by s dôverou, tvorivosťou a potešením aplikoval na úlohy, situácie a podmienky života. Potreba vzdelávať sa pociťovaná jednotlivcom súbežne s jeho pracovnými výkonmi v znalostnej spoločnosti ovplyvňuje jeho pracovnú spôsobilosť. Profesionálne vzdelávanie sa stáva v nových podmienkach súčasťou personálnej práce v podnikoch. Taktiež pedagogické vzdelávanie vysokoškolských učiteľov by malo zodpovedať novým potrebám znalostnej spoločnosti a potrebám rozvoja univerzitných pracovísk. Pedagogické vzdelávanie učiteľov nepedagogických odborov na našich univerzitách môže prispieť k ich vyššej pružnosti a adaptabilite na novo vznikajúce podmienky vzdelávania. Každý účastník celoživotného vzdelávania tak môže za prostriedky spoločnosti, alebo za svoje vlastné, získať ďalšie poznatky s možným celoživotným pozitívnym vplyvom. Máme na mysli nielen začínajúcich pedagógov na našich univerzitách. Keď budeme viesť ku kreativite a k celoživotnému vzdelávaniu sa učiteľa stredného veku, bude ho táto spôsobilosť sprevádzať celým jeho životom.

Predpokladom kvalitnej a efektívnej výchovno-vzdelávacej činnosti vysokoškolského učiteľa technickej univerzity je nielen uplatňovanie požadovaných kompetencií, vyplývajúcich z jeho odbornej prípravy, ale i pedagogicko-psychologických kompetencií a zručností. Vedenie Slovenskej poľnohospodárskej univerzity v Nitre (ďalej iba SPU) dlhodobo podmieňuje pedagogický rast učiteľov univerzity absolvovaním kurzu vysokoškolskej pedagogiky. Kurz vysokoškolskej pedagogiky na SPU nepatrí k akreditovaným vzdelávacím programom, tj. nesmeruje priamo k výkonu pracovnej pozície na pracovnom trhu. Nepodlieha akreditácii na obsahový štandard vzdelávania definovaný národnou sústavou kvalifikácií. Ide o neformálne vzdelávanie, ktoré sa stalo motivujúcim činiteľom reflexie a sebareflexie pedagogického pôsobenia učiteľov na SPU. Jeho významným prínosom je i zvyšovanie kultúry vzdelávania a motivácie k seba vzdelávaniu.

Cieľom trojsemestrálneho kurzu je poskytnúť jeho frekventantom potrebné informácie z oblasti pedagogiky, psychológie, sociológie, biologických základov učenia a z oblasti moderných vzdelávacích technológií. Napomáha osvojiť si zručnosti v oblasti rétoriky, komunikácie a tvorby zrozumiteľného textu, získať nové poznatky v oblasti školského práva a manažmentu. Osobitná pozornosť je venovaná využívaniu nových vyučovacích metód a spôsobom preverovania a hodnotenia vedomostí študentov.

Účastník kurzu absolvuje 40 hodín kontaktnej a 40 hodín nekontaktnej výučby. Absolventom kurzu sa stane ten pedagóg, ktorý získa všetky zápočty, zloží všetky skúšky, absolvuje pedagogický výstup pred trojčlennou komisiou (metodik z katedry pedagogiky a psychológie, vedúci katedry a garant vyučovacieho predmetu) a vypracuje záverečnú prácu. Na základe splnenia uvedených požiadaviek účastník obháji záverečnú prácu pred komisiou na záverečnom kolokviu. Záverečného kolokvia sa zúčastňujú predseda, ako členovia komisie prodekan pre výchovno-vzdelávaciu činnosť, vedúci katedrií a garanti študijných programov v rámci ktorých sa frekventanti podieľajú na výučbe. Prítomní sú i oponenti záverečných prác, témy ktorých smerujú k inováciám vo výchovno-vzdelávacom procese.

Daná forma vzdelávania sa, ako súčasť štvrtého piliera celoživotného vzdelávania, umožňuje učiteľom na SPU doplniť a rozšíriť si už nadobudnuté odborné vedomosti o poznatky z oblasti vysokoškolskej pedagogiky a zároveň uspokojovať svoje záujmy a potreby. Prezentovaná štúdia je súčasťou hodnotenia aktivít realizovaných Katedrou pedagogiky a psychológie Fakulty ekonomiky a manažmentu na SPU v predmetnej oblasti.

Cieľ

Cieľom štúdie je poukázať na postoje absolventov kurzu vysokoškolskej pedagogiky na SPU v Nitre k celospoločenskej potrebe celoživotného vzdelávania jednotlivcov, na dôvody ich záujmu o štúdium vysokoškolskej pedagogiky a ich názory na obsahovú stránku kurzu. Charakterizovať ich potenciálny záujem o pedagogické štúdium v budúcnosti a vymedziť základné oblasti tohto záujmu. Poukázať na tie oblasti činnosti, v ktorých vidia možnosti zvyšovania kvality svojho života cestou ďalšieho vzdelávania sa a naznačiť ich celkový postoj k životu.

Materiál a metódy

Vychádzali sme z dvoch základných funkcií vzdelávania dospelých. Prvou z nich je náhradná funkcia, kedy systém vzdelávania dospelých umožňuje jednotlivcom nadobudnúť určitý stupeň vzdelania a uspokojiť svoje vzdelávacie potreby, ktoré vznikli po jeho zapojení sa do pracovného procesu. Druhou funkciou je, ako uvádza G. Porubská, funkcia vlastná. Jej základ tvoria individuálne potreby dospelých jednotlivcov, ktoré presahujú program školy, ale sú spravidla späté s profesiou, verejným alebo súkromným životom človeka. (Porubská a Ďurdiak, 2005, s. 100)

„Celoživotné vzdelávanie a celoživotné učenie zohrávajú v súčasnosti kľúčový význam v oblasti rozvíjania individuálneho, sociálneho aj hospodárskeho života každej krajiny. Vo vzdelávaní dospelých má ísť

o rešpektovanie dôstojnosti človeka, slobody a práva jednotlivca na vzdelávanie. “(Machalová, Psychologické aspekty..., [on-line])

Celoživotné vzdelávanie sa nesmie stať nezrušiteľným odsúdením, z ktorého sa radujú predovšetkým tí, ktorí ho plánujú a zabezpečujú. Dôležité je znútornenie, stotožnenie sa vzdelávajúceho sa jedinca s potrebou celoživotne sa vzdelávať. Vzdelávanie dospelých, ako jeden z najdôležitejších spôsobov predchádzania a riešenia problémov ľudských jednotlivcov, má i svoj psychologický rozmer. Je spôsobom rozvoja osobnosti dospelých ľudí, ich seberealizácie, rozvoja ich spôsobilostí k životu i pomôcť profesijnej, sociálnej, kultúrnej a záujmovej oblasti. A to s ohľadom na požiadavky vedomostnej spoločnosti, na zvyšovanie kvality zamestnanosti ľudí a zvyšovania kvality ich života. Významným indikátorom kvality života dospelých z hľadiska ich vzdelávania je ich subjektívna psychická pohoda. Dospelý jedinec resp. osobnosť nemôže byť iba pasívnym prijímateľom vzorcov sociálneho správania, sociálnych rolí, postojov a hodnôt, ktoré sú artikulované a požadované sociálnym prostredím. Je potrebné zamýšľať sa nad tým, ako vzdelávať dospelých tak, aby aktívnu úlohu vo vzdelávaní zohrávala osobnosť jednotlivca spolu so sociálnym prostredím. Vychádzame z uznania skutočnosti, že dospelý človek je schopný sa podstatne psychicky meniť, pretože sa počas celého života vyvíja a rozvíja svoju osobnosť, svoju individualitu. *„Isté zaostávanie v tejto oblasti poznania je spôsobené donedávna prevažujúcim názorom, že človek je v dvadsiatich alebo neskôr v dvadsiatich piatich rokoch v psychologickom zmysle prakticky „hotovým človekom“. Psychicky sa ďalej nevyvíja a ak, tak iba nepodstatne.“* (Machalová, Psychologické aspekty...[on-line])

Machalová (2004) vyjadruje názor na učenie sa človeka ako celoživotný proces prebiehajúci ako súčasť jeho socializácie a formovania jeho osobnosti. Odmietajú jednostranne zamerané prístupy k poznávaniu osobnosti. Uvádza, že súčasné teórie musia obstáť v konfrontácii s realitou života. Odporúča aplikovať psychologický prístup, ktorý zohľadní tak internalitu (vnútorná stavba psychologického systému osobnosti) ako aj externalitu osobnosti (interakcie so zložkami systému prostredia i spoločnosti, sociálne, prírodné a iné prostredie).

Vychádzajúc z vyššie uvedených teoretických východísk sme sa zamerali na postoje absolventov kurzu vysokoškolskej pedagogiky k celospoločenskej potrebe celoživotného vzdelávania jednotlivcov a na dôvody ich záujmu o kurz vysokoškolskej pedagogiky. Sústredili sme pozornosť na ich hodnotenie individuálneho prínosu danej formy vzdelávania a na potenciálny záujem pedagógov o ďalšie vzdelávanie v predmetnej oblasti v nasledovnom období. Pozornosť sme venovali tým oblastiam činnosti, v ktorých vidia možnosti zvyšovania kvality svojho života cestou ďalšieho vzdelávania sa a ich celkovému postoju k životu.

V júni 2010 sme oslovili všetkých 46 absolventov kurzu vysokoškolskej pedagogiky na SPU v Nitre v roku 2010. Vzorku respondentov tvorilo 10 pedagógov z Fakulty ekonomiky a manažmentu SPU v Nitre, 4 pedagógovia z Fakulty európskych štúdií a regionálneho rozvoja, 10 pedagógov z Fakulty agrobiológie a potravinových zdrojov, 8 pedagógov z Fakulty biotechnológie a potravinárstva, 4 pedagógovia z Fakulty záhradníctva a krajinného inžinierstva a 10 pedagógov z Technickej fakulty. Zvolili sme metódu dotazníka, ktorý sme v elektronickej podobe sprístupnili vybraným respondentom na ich e-mailové adresy. Vyplnené dotazníky boli nazad distribuované vnútornou poštou SPU tak, aby bola zachovaná anonymita respondentov. Návratnosť dotazníkov bola 63 %.

Dotazník obsahoval 8 položiek. Boli to otázky uzavreté (dichotomické, s viac voľbami podľa prikladaneho významu) a otázky otvorené (voľné otázky). Otvorené otázky boli spracované rámcovou metódou (Hendl, 2005), ktorá spočíva v organizácii materiálu, t.j. roztriedení a redukcii dát (výrokov) podľa vznikajúcich konceptov a nasledovnej vlastnej interpretácie. Uzavreté otázky boli vyhodnotené štandardnými matematickými postupmi a významné súvislosti znázornené v tabuľkách. Pracovali sme v programoch Microsoft Word a Microsoft Excel.

Výsledky a diskusia

Postoje učiteľov k celoživotnému vzdelávaniu sa a dôvody ich záujmu o kurz vysokoškolskej pedagogiky

V otvorenej otázke sme sa pýtali učiteľov na ich názor na celospoločenskú potrebu celoživotného vzdelávania sa jednotlivcov v znalostnej spoločnosti. Opytovaní učitelia v odpovediach majorizovali predovšetkým vlastnú funkciu vzdelávania dospelých, základ ktorej tvoria individuálne potreby jednotlivcov vzťahujúce sa k profesijnému, verejnému a súkromnému životu. nestretli sme sa s vyjadrením, ktoré by popieralo význam, dôležitosť a ich vlastnú potrebu celoživotného vzdelávania sa. naopak, učitelia považovali celoživotné vzdelávanie za neodmysliteľnú súčasť kvality ich života. Celoživotné vzdelávanie spájali predovšetkým s ich prirodzenou potrebou vzdelávať sa a zdôrazňovali jeho význam v práci vysokoškolského učiteľa. Daný postoj vyjadruje nasledovná myšlienka, prezentovaná v dotazníku: *„Každý človek, hlavne taký, ktorý sa zaoberá učením, by sa mal neustále vzdelávať. Vývoj ide neustále dopredu. Ak bude stagnovať, nebude za chvíľu na svojich študentov stačiť.“* Ďalšiu skupinu respondentov tvorili tí, ktorí spájali celoživotné vzdelávanie s rozvojom osobnosti jednotlivca. Názor tejto skupiny vystihuje nasledovný výrok: *„Celoživotné vzdelávanie je pre človeka veľmi potrebné a obohacujúce vnútorne.“* Učitelia uvádzali, že celoživotné vzdelávanie umožňuje rozširovať vedomostné obzory jednotlivca a možnosti či už ďalšieho kariérneho rastu alebo možnosti rekvalifikácie. Zdôrazňovali však, že by malo byť vysoko cielené a realizované na základe zistení konkrétnych záujmov vzdelávaných. Uvádzali, že by bolo potrebné rozšíriť ponuku v rámci systému celoživotného vzdelávania. Zdôrazňovali taktiež, že u každého jednotlivca je potreba sebvzdelávania na inej úrovni a do istej miery je táto potreba podmienená i dostupnými zdrojmi informácií, ktoré v prípade niektorých jednotlivcov a skupín môžu byť zúžené. Zaznel i názor, že by zamestnávateľia mali vytvárať väčší priestor pre celoživotné vzdelávanie dospelých.

Odpovede učiteľov potvrdili, že nadpolovičná väčšina z nich prejavila záujem o kurz vysokoškolskej pedagogiky preto, že vedecko-pedagogický rast učiteľov univerzity je dlhodobo podmienený požiadavkou vedenia univerzity

ippomnadobúdať pedagogicko-psychologické kompetencie v neformálnom vzdelávaní (viď. Tabuľka 1). Preukázalo sa však, že uvedený dôvod nebol jediným. Tretina z opytovaných učiteľov očakávala od pedagogického vzdelávania reálnu možnosť využitia nadobudnutých poznatkov v profesijnej činnosti. Naznačená potreba ich viedla k slobodnej voľbe kurzu vysokoškolskej pedagogiky. Niektorí jednotlivci chápali svoju

účasť na štúdiu ako formu sebazvdelávania sa. V postojoch učiteľov jednotlivých fakúlt sme nezaznamenali zásadné rozdiely vo vyjadrení záujmu o danú formu vzdelávania.

Hodnotenie osobného prínosu kurzu jeho absolventmi

Respondentom bolo v dotazníku umožnené vyjadriť sa k osobnému prínosu kurzu vysokoškolskej pedagogiky. Odpovede učiteľov vyjadruje tabuľka 2.

Z odpovedí učiteľov vyplýva, že najväčší individuálny prínos kurzu vysokoškolskej pedagogiky vidia v rozšírení si vedomostí v oblasti pedagogiky, psychológie, pedagogickej komunikácie a rétoriky. Takmer 13 % absolventov kurzu nadobudlo nový pohľad na efektívny spôsob výučby. Jednotlivci uvádzali, že si „rozšírili vedomosti zo spoločenských vied“.

Postoje učiteľov k životu a ich potreby v oblasti zvyšovania kvality ich života

Zamerali sme sa na postoje učiteľov k životu. Postoje predstavujú pohotovosť reagovať s určitou intenzitou a v určitom smere na závažné podnety v živote. Sú relatívne dlhodobými tendenciami k určitému spôsobu myslenia, cítenia a konania, nadobudnutými v priebehu života predovšetkým učením. V dospelosti sú relatívne stále a obsahujú subjektívne hodnotenie skutočnosti. Môžu byť negatívne, pozitívne alebo neutrálne.

Takmer 86 % z nami opytovaných učiteľov prejavilo pozitívny postoj k životu. Iba v jednom prípade sme sa stretli s neutrálnym postojom k životu. Respondent, aj keď označil v dotazníku výrok vzťahujúci sa k pozitívnemu postoj k životu, slovne doplnil: „*Môj postoj k životu je v podstate kombináciou všetkých možností*“ (bližšie tabuľka 3)

Pýtali sme sa učiteľov, čo by podľa nich mali ešte sami urobiť pre zlepšenie kvality svojho života v oblasti vzdelávania sa. Ich odpovede vyjadruje tabuľka 4.

V sebareflexii učitelia zvolili priority potrieb, ktoré súvisia predovšetkým so zvyšovaním kvality výkonu, vyplývajúceho z ich učiteľskej profesie. Ich potreby vzťahovali predovšetkým k nadobúdaniu jazykových kompetencií a pedagogicko-psychologických kompetencií. Z tabuľky 4 však vyplýva, že niektorí učitelia svoje potreby smerovali i do oblasti kľúčových kompetencií pre celoživotné vzdelávanie sa. Odpovede učiteľov naznačili, že ich profesijná činnosť a s ňou spätá kompetentnosť profesijného pôsobenia, významným spôsobom ovplyvňujú kvalitu ich života.

Potreby učiteľov v oblasti neformálneho vzdelávania sa v budúcom období

Zaujímalo nás, či by sa učitelia v budúcnosti chceli ďalej vzdelávať a o aké oblasti vzdelávania by prejavili záujem. Až 86 % opytovaných učiteľov sa vyjadrilo, že by sa i naďalej chceli vzdelávať v oblasti vysokoškolskej pedagogiky. Na otázku: „Aké oblasti neformálneho vzdelávania by ste v budúcnosti uprednostnili?“ však odpovedalo iba 83 % z opytovaných respondentov. Niektorí jednotlivci na danú otázku vôbec neodpovedali alebo sa vyjadrili, že im vyhovuje terajší stav. Patrili medzi nich i takí, ktorí nevedeli určiť oblasť,

Tabuľka 1: Dôvod záujmu o štúdium vysokoškolskej pedagogiky

Dôvod záujmu	preferencie %
Osobný záujem (sebavzdelávanie)	5,71
Komunikácia problémov vo výchovno-vzdelávacom procese	2,86
Využitie poznatkov v profesijnej činnosti	31,14
Využitie poznatkov v osobnom živote	2,86
Predpoklad kariérneho rastu	51,42
Iné	-
Celkom	100,00

Zdroj: vlastné výsledky

Tabuľka 2: Prínos kurzu vysokoškolskej pedagogiky pre učiteľov

Prínos	preferencie %
Pozitívna atmosféra	2,56
Spoločenské kontakty	3,85
Rozšírenie si vedomostí v oblasti pedagogiky	23,08
Rozšírenie si vedomostí v oblasti psychológie	20,51
Rozšírenie si vedomostí v oblasti pedagogickej komunikácie a rétoriky	16,67
Rozšírenie si vedomostí v oblasti sociológie	8,97
Rozšírenie si vedomostí v oblasti moderných vzdelávacích technológií	6,41
Nový pohľad na efektívny spôsob výučby	12,82
Pocit sebauspokojenia	1,28
Zvýšenie sebavedomia	—
Iné	3,85
Celkom	100,00

Zdroj: vlastné výsledky

Tabuľka 3: Postoje učiteľov k životu

Výrok	preferencie %
Zmena je život..	25,00
Odvážnym šťastie praje.	50,00
Peniaze nie sú všetko.	10,71
Pomaly ďalej dôjdeš.	7,15
Nejako bolo, nejako bude.	3,57
Nikdy nebolo tak zle, aby nemohlo byť horšie.	3,57
Celkom	100,00

Zdroj: vlastné výsledky

Tabuľka 4: Učiteľmi vnímané aktivity ako potrebné pre zvyšovanie kvality ich života

Potreby aktivít	preferencie %
Naučiť sa cudzí jazyk	23,40
Naučiť sa mať pevnú vôľu	6,38
Naučiť sa ako sa predať (sebavedomiu)	17,2
Naučiť sa ako pracovať v tíme	-
Zdokonaľiť sa v práci s počítačom a vo vyhľadávaní informácií na internete	-
Naučiť sa dosahovať úspech	2,13
Zdokonaľiť sa v metódach hodnotenia práce študentov	12,77
Zdokonaľiť sa v metódach motivácie študentov k učeniu	36,17
Naučiť sa medzikultúrnej komunikácii	2,13
Nič sa nepotrebujem učiť	-
Iné	-
Celkom	100,00

Zdroj: vlastné výsledky

ktorá by mohla byť predmetom ich budúceho študijného záujmu. Prevažná väčšina učiteľov však svoje budúce vzdelávacie potreby naznačila.

V oblasti vysokoškolskej pedagogiky by uprednostnili oblasť didaktiky a aplikácie nových poznatkov z oblasti pedagogiky a psychológie v pedagogickej praxi. Učitelia prejavili záujem i o oblasť pedagogickej komunikácie a tréningov z predmetnej oblasti a oblasť moderných vzdelávacích technológií.

V ďalšom vzdelávaní by uvítali i jazykové kurzy a vzdelávanie zamerané na formy riadenia projektového a pracovného tímu.

Opytovaní učitelia zdôrazňovali organizovanosť daného vzdelávania na princípoch dobrovoľnosti a využiteľnosti v reálnej praxi. Navrhovali možné formy tohto vzdelávania. Uvádzali predovšetkým špecializované kurzy, organizované diskusie na aktuálne témy, workshopy s cieľom výmeny skúseností, skupinové diskusie a neformálne semináre a priateľské posedenia na odbornú tému organizované za účasti odborníkov. Niektorí z nich vychádzali zo skúseností, ktoré nadobudli počas ich zahraničných pobytov. Poukazovali napríklad na to, že na niektorých univerzitách vo Francúzsku realizujú základné pracoviská 1 deň v mesiaci hodinové diskusie za účasti interných i externých odborníkov. Sú veľmi plodné a konštruktívne. Navrhovali organizovať aj na SPU obdobnú formu vzdelávania za možnej účasti všetkých členov akademickej obce univerzity.

Na SPU v Nitre, na podnet rektora univerzity, prebieha každoročne pedagogický aktív zameraný na oblasť inovácií vo vzdelávaní. Treba však povedať, že ide o jednorazovú akciu, na ktorej participujú predovšetkým externí lektori v spolupráci s Katedrou pedagogiky a psychológie FEM SPU v Nitre, ale nie samotní učitelia SPU.

Záver

Prieskum preukázal, že potreba celoživotného vzdelávania sa učiteľov SPU je vysoká. V budúcnosti však bude potrebné hľadať vhodné formy tohto vzdelávania a vychádzať z reálnych potrieb učiteľov. Zachovať nielen už zaužívané formy vzdelávania učiteľov, ale zamerať sa i na ďalšie možnosti vzdelávania dospelých ako súčasť celoživotného vzdelávania. Budúce kroky predpokladajú úzku spoluprácu vedenia univerzity, jednotlivých fakúlt a základných pracovísk, ktorými sú katedry. Významným spôsobom, vychádzajúc z reálnych potrieb učiteľov, môžu napomôcť skvalitneniu systému celoživotného vzdelávania učiteľov na SPU v Nitre také katedry, ako sú katedra pedagogiky a psychológie, katedra odborného jazykového vzdelávania a katedra informatiky.

Respondenti naznačili, že ďalšou možnosťou v rámci vzdelávania dospelých, by bolo zavedenie predmetu vysokoškolská pedagogika v rámci doktorandského štúdia na jednotlivých fakultách SPU. Daná myšlienka bola prezentovaná i v diskusii na záverečnom kolokviu v rámci Kurzú vysokoškolskej pedagogiky v júni roku 2010.

Zavedenie funkčného systému celoživotného vzdelávania učiteľov SPU v Nitre však predpokladá cieľavedomú a koordinovanú spoluprácu všetkých zainteresovaných subjektov. Predmetom záujmu sa musí stať i systém jeho hodnotenia.

Preukázalo sa, že Kurz vysokoškolskej pedagogiky organizovaný Katedrou pedagogiky a psychológie Fakulty ekonomiky a manažmentu SPU v Nitre sa stal jednou z foriem vzdelávania dospelých, súčasťou štvrtého piliera celoživotného vzdelávania, ktorá umožňuje učiteľom doplniť a rozšíriť si už nadobudnuté odborné vedomosti o poznatky z oblasti vysokoškolskej pedagogiky a zároveň uspokojovať ich záujmy a potreby. V sebareflexii učitelia naznačili tie vzdelávacie potreby, ktoré súvisia predovšetkým so zvyšovaním kvality výkonu, vyplývajúceho z ich učiteľskej profesie. Individuálny prínos kurzu vysokoškolskej pedagogiky vidia v rozšírení si vedomostí v oblasti pedagogiky, psychológie, pedagogickej komunikácie, rétoriky a v nadobudnutí nového pohľadu na efektívny spôsob výučby. Učitelia naznačili, že kompetentnosť ich profesijného pôsobenia, významným spôsobom ovplyvňuje kvalitu ich života.

Literatúra

HENDL, J. 2005. *Kvalitatívny výzkum: základní metody a aplikace*. Praha : Portál, 2005, 408 s. ISBN 80-7367-040-2.

MACHALOVÁ, M. 2004. *Psychológia vo vzdelávaní dospelých*. Bratislava : Rádio Print, 2004, 224 s. ISBN 80-969339-6-5.

MACHALOVÁ, M. *Psychologické aspekty vzdelávania dospelých*. [on-line]. [cit. 2010-22-06]. Dostupné na:

<http://www.grafologia.sk/html/zdroje/graf10/vzdelavani.pdf>

PORUBSKÁ, G., ĎURDIAK, L. 2005. *Manažment vzdelávania dospelých*. Nitra : SLOVDIDAC, 2005, 215 s. ISBN 80-969303-0-3.

Vybrané obsahové a metodické změny bakalářského studijního oboru učitelství odborných předmětů na Mendelově univerzitě v Brně

Selected Contentual and Methodical Changes of Bachelor Programme of Study Teaching Vocational Subjects at Mendel University in Brno

DANA LINHARTOVÁ

*Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, Česká republika, tel. 545 13 52 20
e-mail: dlinhart@mendelu.cz*

Abstrakt

Příspěvek se zabývá návrhem některých obsahových a metodických změn bakalářského studijního oboru Učitelství odborných předmětů, který je jedním z výstupů interního vědecko-výzkumného projektu vysokoškolského ústavu Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně. Poukazuje na provázanost výsledků výzkumného šetření akademických i neakademických pracovníků tohoto univerzitního pracoviště s potřebami jeho pedagogické praxe.

Klíčová slova

interní vědecko-výzkumný projekt; vzdělávací potřeby; postoje studentů bakalářského studijního oboru; učitelství odborných předmětů; studijní předměty; metodika; obsah

Abstract

The paper deals with a proposal of some contentual and methodical changes of bachelor study programme 'Teaching vocational subjects', which is one of the outputs of internal research project of the Institute of Lifelong Learning of Mendel University in Brno. It points to the cohesion of research results obtained by academical and nonacademical workers of this university department with the needs of its pedagogical praxis.

Key words

internal research project; educational needs; positions of students of bachelor study programme; teaching vocational subjects; subjects; methodology; content

Tabulka 1: Návratnost dotazníků

Studijní obor	Počet oslovených studentů	Počet vyplněných dotazníků	Návratnost dotazníků (%)
UOP	71	41	58

Zdroj: vlastní výsledky

Úvod

Na vysokoškolském ústavu Institutu celoživotního vzdělávání (dále ICV) Mendelovy univerzity v Brně je od 1. 10. 2008 do 30. 9. 2010 řešen interní vědecko-výzkumný projekt *Aktualizace vzdělávacích potřeb ICV vzhledem k možnostem vzdělávací instituce a požadavků praxe*. V jeho rámci bylo též uskutečněno dotazníkové šetření, jehož respondenty byli studenti dvou bakalářských studijních programů – Specializace v pedagogice a Technické znalectví a pojišťovnictví. Data získaná výzkumem poskytla řešitelům mimo jiné informace o postojích studentů ke studiu, jehož byli účastníky.

Vzhledem ke skutečnosti, že vysokoškolskému ústavu končí v listopadu roku 2010 akreditace vázící se na bakalářský studijní program Specializace v pedagogice, a to v obou jeho studijních oborech – Učitelství odborných předmětů (dále UOP) a Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku (dále UPVOV), mohou být údaje získané dotazníkovým šetřením interního vědecko-výzkumného projektu cenným podkladem pro vypracování nového reakreditačního spisu.

Cíl

Príspevek sleduje problematiku inovace bakalářského studijního oboru Učitelství odborných předmětů. Jeho cílem je na základě výsledků dotazníkového šetření interního vědecko-výzkumného projektu ICV navrhnout úpravy některých jeho stávajících studijních předmětů a současně předložit návrhy některých nových studijních předmětů.

Materiál a metody

Základním výzkumným souborem byl počet všech studentů bakalářského studijního oboru Učitelství odborných předmětů, kteří byli v akademickém roce 2008/2009 do tohoto studijního oboru na ICV zapsáni. Ne všichni ale reflektovali na vyplnění dotazníku interního vědecko-výzkumného projektu, a proto byl jejich počet v rámci zpracování dat téměř o polovinu nižší (viz tabulka 1).

Ve výzkumném souboru podstatně převažovali studenti kombinované formy studia (viz tabulka 2) a vyšší zastoupení v něm měly ženy (viz tabulka 3).

Dotazník každého respondenta byl ve výzkumném šetření pro potřeby analýzy výsledků označen vlastním číselným kódem a obsahoval celkem 23 otázek, z nichž 9 (otázky č. 1–9) mělo identifikační povahu

Tabulka 2: Charakteristika výzkumného souboru dle formy studia

Studijní obor	Počet studentů	Prezenční forma studia		Kombinovaná forma studia		Celkem
		počet	%	počet	%	
UOP	41	3	7,32	38	92,38	100

Zdroj: vlastní výsledky

Tabulka 3: Charakteristika výzkumného souboru dle pohlaví

Studijní obor	Počet studentů	Prezenční forma studia		Kombinovaná forma studia		Celkem
		počet	%	počet	%	
UOP	41	12	29,27	29	70,73	100

Zdroj: vlastní výsledky

(zjišťovaly studijní obory respondentů, formu a ročník studia, pohlaví, věk, nejvyšší ukončené vzdělání, délku pracovní činnosti, bydliště a sociální skupinu, v níž jsou zařazeni). Obsah dalších 14 otázek pak sledoval postoje studentů ke studovanému studijnímu oboru. V 11 případech (otázky č. 10–19 a otázka č. 21) se jednalo o otázky polootevřené a ve 3 případech otázky (otázka č. 20 a otázky č. 22–23) otevřené.

V příspěvku jsou zohledňovány výsledky otázek č. 10, 11, 12, 14, 15 a 16 popsaneho dotazníku. Zhodnocení dat bylo uskutečněno vzhledem k délce pracovní činnosti respondentů.

Při zpracování výsledků výzkumu bylo využito třídění jak prvního, tak i druhého stupně. Při třídění prvního stupně bylo pracováno s absolutními i relativními četnostmi získaných dat. V rámci komentáře výsledků výzkumného šetření byly dále použity vybrané metody vědecké práce, zejména metoda kvantitativní analýzy, komparace a interpretace zjištěných údajů.

Pro formulaci teoretických východisek sledované problematiky byly v rámci metod získávání faktů využity rovněž nepřímé metody dokumentové, v průběhu vytváření úpravy a návrhů nových studijních předmětů pak metoda modelování.

Výsledky a diskuse

Vzdělávací potřeby stojí v současnosti v centru pozornosti nejen pedagogické teorie i praxe (viz např. Janík, 2005; Rabušicová, 2006; Šedová a Novotný, 2006; ZŠ Vrané nad Vltavou, 2008; Evropské středisko pro rozvoj odborné přípravy, 2009), ale též vysokých škol (např. Havlík, 2004).

Problematikou vzdělávacích potřeb se zabýval rovněž dotazník, který se stal zdrojem informací interního vědecko-výzkumného projektu ICV.

Tabulka 4: Nabídka bakalářského studijního oboru a vzdělávací potřeby studentů UOP vzhledem k délce jejich pracovní aktivity

Varianta odpovědi	Roky pracovní praxe		do 5 let		od 6 let		Celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
Ano, zcela	19	65,52	10	83,34	29	70,73		
Ano, ale přesto mi něco chybí	10	34,48	1	8,33	11	26,83		
Ne, jsem pouze částečně spokojen/a	0	0	1	8,33	1	2,44		
Ne, nabídku bych doplnil/a	0	0	0	0				
Celkem	29	100,00	12	100,00	41	100,00		

Zdroj: vlastní výsledky

Respondenti dotazníkového šetření, kterými byli studenti bakalářského studijního oboru UOP, ve svých odpovědích na otázku č. 10 sice jednoznačně sdělovali, že nabídku jimi studovaného oboru sice pokládají za dostatečnou, též ale upozorňovali na skutečnost, že jim v jejím rámci patrně něco chybí (viz tabulka 4).

Otázka č. 10: *Považujete z hlediska Vašich vzdělávacích potřeb nabídku bakalářského studijního oboru za dostatečnou?*

Nabízené varianty odpovědí:

1. ano, zcela
2. ano, přesto i něco chybí
3. ne, spokojen jsem pouze částečně spokojen/a
4. ne, nabídku bych doplnil/a (uveďte)

S ohledem na výsledky otázky č. 11, které sdělovaly, že respondenti studují svůj studijní obor zejména kvůli zvýšení své kvalifikace, lepšímu uplatnění na trhu práce a vlastnímu zájmu o studijní obor (viz tabulka 5), a dále na výsledky otázky č. 12 sondující názory respondentů na profil absolventa (viz tabulka 6), a otázku č. 13, jež požadovala po respondentech, aby zhodnotili, zda jim nabízené studijní předměty umožňují naplnit profil absolventa (viz tabulka 7), bylo navrženo zařadit do obsahu studijního oboru UOP některé nové studijní předměty.

Otázka č. 11: *Uveďte důvody, které rozhodly o Vaší přihlášce ke studiu na ICV (můžete vybrat více odpovědí):*

Nabízené varianty odpovědí:

1. nároky zaměstnavatele
2. potřeba odborného vzdělání v příslušném oboru
3. zájem o zvolený studijní obor
4. rozšíření odbornosti

Tabulka 5: Pořadí důvodů studia studentů UOP na ICV

Pořadí	Varianta odpovědi	Body
1.	Zvýšení kvalifikace	30
2.	Snaha o lepší uplatnění na trhu práce	22
3.	Zájem o zvolený studijní obor	21
4.	Rozšíření odbornosti	15
5.	Potřeba odborného vzdělání v oboru	8
6.	Nároky zaměstnavatele	4
7.–8.	Nepřijetí na jinou VŠ	0
7.–8.	Jiné důvody	0
Celkem		103

Zdroj: vlastní výsledky

5. zvýšení kvalifikace
6. snaha o lepší uplatnění na trhu práce
7. nepřijetí na jinou VŠ
8. jiné (uveďte jaké)

Otázka č. 12: *Domníváte se, že profil absolventa Vámi vybraného bakalářského studijního oboru odpovídá požadavkům na trhu práce?*

Nabízené varianty odpovědi:

1. ano, bez výhrad
2. ano, ale jen částečně
3. ne, situace je odlišná
4. nedovedu posoudit
5. vůbec ne (případně uveďte důvody)

Tabulka 6 ukazuje výsledky odpovědí studentů studijního oboru Učitelství odborných předmětů. Tyto jsou posuzovány s ohledem na délku jejich pracovní aktivity.

Skutečností je, že 14 respondentů (tj. cca 36 %) zastává názor, že profil absolventa bez výhrad odpovídá požadavkům na trhu práce. Není ale možné přehlédnout, že jedna čtvrtina respondentů (10 respondentů, tj. cca 26 %) si myslí, že profil absolventa jejich studijního oboru sice požadavkům trhu práce odpovídá, ale jen částečně.

Otázka č. 13: *Myslíte si, že absolvováním předmětů obsažených ve studijním programu Vašeho studijního oboru získáte všechny znalosti, dovednosti a schopnosti uvedené v profilu absolventa?*

Nabízené varianty odpovědi:

Tabulka 6: Srovnání profilu absolventa s požadavky trhu práce vzhledem k délce pracovní aktivity studenta UOP

Varianta odpovědi	Roky pracovní praxe do 5 let		od 6 let		Celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%
Ano, bez výhrad	8	28,57	6	54,55	14	35,90
Ano, ale jen částečně	7	25,00	3	27,27	10	25,64
Ne, situace je odlišná	0	0	0	0	0	0
Nedovedu posoudit	12	42,86	2	18,18	14	35,90
Vůbec ne	1	3,57	0	0	1	2,56
Celkem	28	100,00	11	100,00	39	100,00

Zdroj: vlastní výsledky

Tabulka 7: Vazba absolvovaných předmětů na profil absolventa s ohledem na délku pracovní aktivity studentů UOP

Varianta odpovědi	Roky pracovní praxe do 5 let		od 6 let		Celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%
Ano, bez výhrad	4	13,79	4	36,36	8	20,00
Ano ale jen částečně	15	51,72	6	54,55	21	52,50
Ne, situace je odlišná	1	3,45	0	0	1	2,50
Nedovedu posoudit	8	27,59	1	9,09	9	22,50
Vůbec ne	1	3,45	0	0	1	2,50
Celkem	29	100,00	11	100,00	40	100,00

Zdroj: vlastní výsledky

1. ano, bez výhrad
2. ano, ale jen částečně
3. ne, jsem zklamán/-aná
4. nedovedu posoudit
5. vůbec ne (případně uveďte důvody)

Tabulka 7 ukazuje výsledky odpovědí studentů studijního oboru Učitelství odborných předmětů. Tyto jsou opět posuzovány s ohledem na délku jejich pracovní činnosti.

Dokonce větší část respondentů (21 respondentů, tj. cca 53 %) sdělila, že si myslí, že absolvováním studijních předmětů získají znalosti, dovednosti a schopnosti uvedené v profilu absolventa, ale opět jen částečně. Zcela je s danou skutečností spokojeno pouze 8 respondentů, tj. 20 %.

Vzhledem k výše uvedeným skutečnostem navrhujeme, aby v rámci přípravy reakreditačního spisu bakalářského studijního oboru UOP byly do struktury studijních předmětů zařazeny studijní předměty

Biologie mládeže a školní zdravotnictví a Tvorba školního vzdělávacího programu, s jejichž analogickou podobou se setkáváme též v původním akreditačním spisu.

Původní studijní předmět *Školní hygiena a prevence* (28 hodin přednášek a 14 hodin cvičení) se od nově koncipovaného předmětu odlišuje zejména sledováním mikroklimatických a ergonomických aspektů prostředí školní třídy, svým časovým rozsahem, hodnotou 4 kreditů, která vyjadřuje vyšší náročnost studenta k přípravě na optimální zvládnutí tohoto studijního předmětu.

Biologie mládeže a školní zdravotnictví je studijní předmět s vyváženým poměrem teoretické a praktické výuky (obsahuje 14 hodin přednášek a 14 hodin cvičení). Jeho cílem je zejména prohloubit znalosti studentů o stavbě a funkcích lidského těla i jeho orgánových soustavách, o příčinách, příznacích, rozvoji, diagnostice, léčbě a prevenci vybraných infekčních i neinfekčních onemocnění. Není opomenuta ani problematika výživy, pohybové aktivity a stresu při ovlivňování zdravotního stavu jedince, dále sociálně patologických jevů a momentů, jimiž škola ovlivňuje zdraví žáků. Studijní předmět bude ukončen zápočtem a ohodnocen 3 kredity.

Další původně zařazený studijní předmět *Tvorba školních vzdělávacích programů* (28 hodin cvičení) byl zaměřen na vypracování a následné řízení projektu. Byly proto pro něj typické následující tematické okruhy: souvislosti a rizika tvorby vzdělávacího projektu, jeho fáze a strukturalizace, životní cyklus a ukazatele a kritéria úspěšnosti. Byl ukončen zápočtem a ohodnocen 2 kredity.

S ohledem na rozvoj praktických dovedností studentů a s důrazem i na teoretické znalosti studentů je pro neakreditační spis vytvořen nový studijní předmět *Tvorba školního vzdělávacího programu*. Obsahuje 14 hodin přednášek a 28 hodin cvičení. V jeho rámci získají studenti znalosti a dovednosti potřebné k vytvoření školních vzdělávacích programů. Vytvoří skupinový projekt, jehož obsahem bude systematický postup nutný k tvorbě školního vzdělávacího programu, organizační předpoklady pro jeho zavádění do výuky a následnou realizaci. Projekty budou prezentovány a hodnoceny formou řízené diskuse. Studijní předmět bude ukončen zápočtem a ohodnocen 3 kredity.

Doporučujeme také, aby do návrhu reakreditačního spisu byly z výše uvedených důvodů zařazeny následující nové studijní předměty:

- *Úvod do filozofie* (2. ročník, 3. semestr, povinný předmět);
- *Základy sociologie* (2. ročník, 3. semestr, povinný předmět);
- *Hlasová výchova* (2. ročník, 3. semestr, povinný předmět);
- *Svět práce* (2. ročník, 4. semestr, povinně volitelný předmět);
- *Rozvoj psychosociální kompetence učitele* (3. ročník, 6. semestr, povinný předmět);
- *Vybrané otázky veřejné správy* (3. ročník, 6. semestr, povinný předmět).

Cílem studijního předmětu *Úvod do filozofie* je vytvořit studentům filozofický rámec nazírání světa z pohledu evropské tradice filozofického myšlení. Rozsah studijního předmětu je 14 hodin přednášek a 14 hodin cvičení, v jeho průběhu budou studenti zpracovávat esej na filozofické téma. Bude ukončen zápočtem a ohodnocen 2 kredity.

V rámci studijního předmětu *Základy sociologie* studenti pochopí obsah stěžejních sociologických pojmů s důrazem na sociální jednání, sociální systém, sociální organizace a základy sociologického výzkumu, jak kvantitativního, tak i kvalitativního. Studijní předmět je tvořen 28 hodinami přednášek a 14 hodinami cvičení. Výstupem bude seminární práce ke teoretické nebo výzkumné problematice zvolené studentem. Předmět bude ukončen zkouškou a ohodnocen 5 kredity.

Studijní předmět *Hlasová výchova* je koncipován jako převážně prakticky zaměřený. Jeho cílem je osvojit si základní výslovnostní normy spisovného českého jazyka, rozpoznat různé žánry veřejného hlasového projevu a aplikovat je do vlastního vystoupení studenta, stejně jako seznámit se se základy hlasové hygieny. Ve výuce převažují cvičení (28 hodin) nad přednáškami (14 hodin), studijní předmět bude ukončen zápočtem a hodnocen 3 kredity.

Převážně prakticky je koncipován studijní předmět *Svět práce* (14 hodin přednášek a 28 hodin cvičení). Jeho cílem je rozvoj vědomostí a dovedností, které potřebují učitelé průřezového tématu Rámcového vzdělávacího programu Člověk a svět práce. Studenti se naučí připravovat odborné materiály, exkurze a besedy pro žáky středních škol, budou také skupinově pracovat na vytvoření projektu a prezentovat jeho výstupy. Jednou z významných výukových forem budou také exkurze studentů do Informačního a poradenského centra při úřadu práce a personální agentury. Studijní předmět bude ukončen zápočtem a ohodnocen 3 kredity.

Studijní předmět *Rozvoj psychosociální kompetence učitele* je koncipován jako vyloženě praktický, neboť jeho výuka je realizována pouze formou cvičení (14 hodin). Jeho cílem je získat prostřednictvím zážitkového učení vlastní zkušenosti studentů s vybranými psychosociálními dovednostmi učitele. V rámci výuky budou využívány techniky interakčního psychosociálního učení zaměřené na rozvoj sebepoznávání a poznávání druhých, rozvoj empatie a sociální inteligence, rozvoje asertivního chování učitele, schopnosti vyjednávání a týmové práce i řešení konfliktních situací ze školního prostředí. Studijní předmět je ukončen zápočtem a ohodnocen 2 kredity.

V rámci studijního předmětu *Vybrané otázky veřejné správy*, který je vytvořen jako studijní předmět s vyváženou proporcí teoretické a praktické výuky (14 hodin přednášek a 14 hodin cvičení), je výuka zaměřena na problematiku veřejné správy v teorii i praxi s orientací na veřejnou správu v oblasti školství. Studenti vypracují seminární práci, kterou budou prezentovat a obhájit v rámci cvičení. Zúčastní se též exkurze ve vybraném orgánu či u vykonavatele veřejné správy.

Závěr

Studenti studijního oboru UOP ve svých odpovědích na otázky č. 14, 15 a 16 dotazníku interního vědecko-výzkumného projektu ICV avizují převážně svoji částečnou spokojenost se získáním ucelené struktury teoretických vědomostí z odborných disciplín svého studia (23 respondentů částečně spokojených, tj. cca 58 %, 16 respondentů spokojených bez výhrad, tj. 40 %), též převážně svoji částečnou spokojenost se získáním praktických dovedností a návyků z odborných disciplín svého studia (29 respondentů částečně spokojených, tj. cca 71 %, 6 spokojených bez výhrad, tj. cca 15 %) a konečně převážně svoji částečnou spo-

kojenost s propojením teoretických znalostí a praktických dovedností ve studijním oboru (25 respondentů částečně spokojených, tj. cca 68 %, 8 respondentů spokojených bez výhrad, tj. cca 30 %). Na základě těchto údajů bylo nezbytné soustředit se při tvorbě reakreditačního spisu rovněž na posílení praktických atributů jednotlivých studijních předmětů studijního oboru UOP a na jejich výraznější provázanost s atributy teoretickými. Nově vytvořené studijní předměty se o tyto skutečnosti hodlají významně zasadit.

Literatura

- Akreditační spis bakalářského studijního programu Specializace v pedagogice*. Brno: ICV MZLU v Brně, 2006.
- EVROPSKÉ STŘEDISKO PRO ROZVOJ ODBORNÉ PŘÍPRAVY. *Budoucí potřeby znalostí a dovedností v Evropě: výhled do roku 2020*. Praha: Dům zahraničních služeb MŠMT pro Centrum Eurogidance, 2009, 35 s. ISBN 978-80-87335-02-4
- HAVLÍK, P. *Marketing vysokých škol*. In Lidský kapitál a vzdělávací marketing v andragogickém pohledu. Praha: EROLEX BOHEMIA, s.r.o., 2004, s. 73–144 ISBN 978-80-247-1457-8
- RABUŠICOVÁ, M. Místo vzdělávání dospělých v konceptu celoživotního učení. *Sborník prací FF brněnské univerzity*. 2006, roč. LIV, řada pedagogická (U), č. 11, s. 13–26. ISBN 80-210-4143-9
- ŠEĐOVÁ, K., NOVOTNÝ, P. Vzdělávací potřeby ve vztahu k účasti na vzdělávání dospělých. *Pedagogika*, roč. LVI, 2006, č. 2, s. 140–151. ISSN 0031-3815
- ZÁKLADNÍ ŠKOLA, VRANÉ NAD VLTAVOU. *Speciální vzdělávací potřeby žáků a učitelů*. Praha: Lumen Vitale – Centrum vzdělávání, 2008, 84 s. ISBN 978-80254-1964-9
- Žádost a prodloužení doby platnosti akreditace bakalářského studijního programu Specializace v pedagogice, studijní obor Učitelství odborných předmětů*. Brno, Mendelova univerzita, 2010, 66 s.

Výsledky zveřejněné v příspěvku jsou součástí projektu „Inovaci odborného, pedagogického a manažerského vzdělávání ke zvýšení konkurenceschopnosti, (číslo projektu:“ CZ.1.07/2.2.00/07.0158), realizovaného v rámci OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost, řešeného za finanční podpory MŠMT ČR a EU.

Edukace a pracovní uplatnění osob se zdravotním znevýhodněním

Education and Job Placement of Health-Handicapped Persons

PAVEL MACH

*Ústav zemědělské, potravinářské a environmentální techniky, Agronomická fakulta, Mendelova univerzita
v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, Česká republika, tel. 545132375
e-mail: pmach1@mendelu.cz*

Abstrakt

Príspevek se zabývá analýzou podmínek vzdělávání a pracovního uplatnění osob se zdravotním znevýhodněním se zaměřením na jedince s chronickým onemocněním. Na základě provedené analýzy je autorem článku doporučen přístup k žákům a studentům této skupiny v pedagogické praxi. Šetření bylo zaměřeno na osoby s Wilsonovou chorobou.

Klíčová slova edukace, pracovní uplatnění, zdravotní znevýhodnění, Wilsonova choroba

Abstract

The paper is concerned with analysis of education and employment conditions of handicapped persons. On the basis of performed analysis the author proposes new approach to students with chronic diseases in education process. The Research concentrated on persons with Wilson disease.

Key words education, employment conditions, health handicap, Wilson disease

Úvod

Nemoc ve značné míře ovlivňuje každého jedince nejenom po stránce fyzické, ale i po stránce psychické. V případech, že se jedná o onemocnění chronického charakteru, jeho projevy na jedinci nabývají na intenzitě. Chronicky nemocný člověk může být vlivem svého onemocnění částečně nebo zcela vyřazen ze svých pravidelných činností, pracovního zařazení, může být pozměněn charakter nastolených mezilidských vztahů. Vyrovnání se člověka s nemocí a sanha s ní bojovat jsou ve značné míře závislé na jeho psychice (chuti žít, plně se uplatnit ve společenském životě. Nemaou roli hraje také podpora rodiny, přátel a blízkého okolí.

Obzvláště děti a mladiství intenzivně prožívají onemocnění, které je omezuje v jejich dosavadních činnostech. Z tohoto důvodu je důležitá správná volba přístupu, v němž budou zohledněny základní potřeby mladistvého jedince. Je nutné brát v úvahu aktuální zdravotní a psychický stav jedince, který je důležitým při volbě speciálních vzdělávacích postupů.

Tabulka 1: Rozdělení vybraných chronických onemocnění

Skupina onemocnění	Vybraná onemocnění
alergická onemocnění	potravinové a lékové alergie, alergie na hmyzí bodnutí, pylová přecitlivělost (<i>pollinosis</i>), alergická rýma
kožní onemocnění	atopický ekzém, lupénka (<i>psoriasis</i>)
záchvatová onemocnění	epilepsie, narkolepsie, mdloby
metabolická onemocnění	cukrovka (<i>diabetes mellitus</i>), pakostnice (<i>arthritis urica</i>), infekční onemocnění jater, onemocnění ledvin, hepatolentikulární degenerace (<i>morbus Wilson</i>)
nádorová onemocnění	maligní nádory, benigní nádory, leukémie
kardiovaskulární onemocnění	ischemická porucha srdeční, revmatické postižení srdečních chlopní, vrozené srdeční vady
poruchy imunity	chronický únavový syndrom (<i>chronic fatigue syndrome – CFS</i> , <i>myalgická encefalomyelitida</i>), syndrom získaného selhání imunity (<i>AIDS</i>), roztroušená skleróza (<i>sclerosis multiplex</i>)
plicní a dýchací onemocnění	průdušková záducha (<i>asthma bronchiale</i>), cystická fibróza (<i>mucoviscidosis</i>)

Zdroj: Mach (2009), upraveno podle Opatřilová a Zámečnicková (2007)

Cíl

Cílem tohoto příspěvku je analyzovat podmínky vzdělávání a pracovního uplatnění osob se zdravotním postižením se zaměřením na jedince s chronickým onemocněním – Wilsonovou chorobou a na základě výsledků analýzy doporučit přístup k žákům a studentům této skupiny v pedagogické praxi a při jejich orientaci na pracovní uplatnění.

Materiál a metody

Mezi zdravotní znevýhodnění patří různorodá skupina zdravotních oslabení, dlouhodobých nemocí a lehčích zdravotních poruch, které vedou k narušení učení a chování a ovlivňují proces vzdělávání, tj. vyžadují zvláštní přístup. S pojmem zdravotní znevýhodnění se souvisí i dále užívané pojmy, a to zdravotní oslabení a chronické onemocnění.

Chronické onemocnění je charakterizováno jako onemocnění léčitelné, ale nevyhléčitelné. Postihuje přibližně 10 % dětské populace a podle zpráv Světové zdravotnické organizace se tento počet neustále zvyšuje.

Skupina chronických onemocnění je poměrně široká a v současné době se nelze setkat s jednotnou klasifikací (Opatřilová a Zámečnicková, 2007). Chronická onemocnění mohou být dělena různým způsobem.

Lidé trpící chronickým onemocněním poměrně často navštěvují lékaře specialisty, musejí dlouhodobě nebo celoživotně užívat léky, provádět různá rehabilitační cvičení nebo pravidelně docházet na specifická lékařská ošetření a zákroky (Mach, 2009).

Chronicky nemocný člověk je vlivem propuknutí onemocnění nebo celým jeho průběhem vystaven mnoha úskalím, která zdravý člověk zvládá bez problémů a která se významně podepisují na psychickém stavu nemocného. Z důvodu neinformovanosti široké veřejnosti se potom chronicky nemocný člověk ocitá na okraji společnosti pro svoji sníženou pracovní, popř. vzdělávací nebo sociální uplatnitelnost.

Vzdělávání žáků se zdravotním znevýhodněním nebo postižením je spojeno s řadou problémů a komplikací. Chronické onemocnění je velkou zátěží nejenom pro samotného nemocného jedince, ale rovněž pro jeho blízké okolí. Chronicky nemocný žák není zatížen pouze somatickými problémy spojenými s onemocněním, ale trpí i po stránce psychické, což se odráží i v učebním procesu. Z tohoto důvodu je nutné, aby každý pedagog věděl jak pracovat s chronicky nemocným žákem, a měl by mít i základní znalosti o nejběžnějších chronických onemocněních (Vítková, 2004). Především by měl pedagog znát informace o žákovi, který se nachází v jeho třídě, a o jeho aktuálním zdravotním stavu a možných omezeních a rizicích.

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je doplněno a usnadňováno řadou podpůrných opatření. Legislativně se těmito účely rozumí:

- využití speciálních výukových forem, metod a pomůcek;
- vhodný vzhled a vybavenost třídy, celého areálu školy;
- odborná připravenost učitelů;
- nižší počet žáků ve třídě, rozdělení do studijních skupin;
- zajištění pedagogicko-psychologického poradenství;
- individuální vzdělávací plán zohledňující potřeby a možnosti žáka apod.

Dnes je již všeobecně známo, že pro optimální vývoj zdravotně postiženého dítěte je nejdůležitější včasné rozpoznání diagnózy a neprodlené zahájení cílené terapie.

Výsledky a diskuse

Wilsonova choroba

Wilsonova choroba (hepatolentikulární degenerace) je relativně vzácné autosomálně recesivní dědičné onemocnění. Příčinou původu onemocnění, které vede u Wilsonovy choroby k poškození tkání, je kumulace a toxický efekt mědi v řadě orgánů, především v játrech a mozku (Mareček, 1996).

Klinický obraz Wilsonovy choroby je velmi různorodý. Necharakterističnost řady příznaků, velmi odlišný průběh u jednotlivých nemocných, různá forma první manifestace, postižení orgánů zdánlivě na sobě funkčně nezávislých, to vše vytváří velmi pestrý obraz onemocnění.

Podle převažujících příznaků onemocnění rozlišujeme tyto formy nemoci:

- jaterní,

- neurologickou,
- psychiatrickou,
- vzácnější formy manifestace.

Příznaky onemocnění se mohou velmi široce překrývat, a to především mezi neurologickou a psychiatrickou formou a neurologickou a jaterní formou.

Nejčastější a svými příznaky nejtypičtější formou onemocnění je neurologická forma. Onemocnění často začíná nenápadnými příznaky, nejčastěji lehkým třesem, zhoršením řeči, mikrografií (chorobné psaní nápadně malým písmem). V rozvinuté fázi onemocnění dominuje dysartrie (ztížená výslovnost), dystonie (abnormální svalové napětí), dysdiadochokineze (postupná porucha pohybových schopností a dovedností), rigidita (ztuhlost, nehybnost), hyperkineze (zvýšená mimovolní pohyblivost). Nejnápadnějším příznakem je třes převážně statický, zesilující při pokusu o pohyb nebo při emoci. Začíná většinou na horních končetinách, později postihuje hlavu, v nejpokročilejší fázi i trup a dolní končetiny. Obličej je hypomimický, ztuhlý. Řeč je postižena prakticky u všech nemocných, je sakadovaná (trhaná), zpomalená. Neléčené onemocnění se zhoršuje velmi rychle. Časté jsou neovladatelné záchvaty pláče.

U nemocných s jaterní formou onemocnění je jaterní symptomatologie klinicky velmi zřetelná – ikterus (žloutenka), hemoragická diatéza (zvýšená dispozice ke krvácivosti), hepatomegalie (chorobné zvětšení jater), výrazná pozitivita jaterních funkčních testů. Jaterní forma onemocnění může velmi snadno přejít do stavu jaterního selhání.

Výhradně psychiatrická forma manifestace je velmi vzácná. Obraz se často široce překrývá především s neurologickou formou manifestace. Změny osobnosti, temperamentu, zvýšenou iritabilitu (nadměrně zvýšená citlivost) a úzkost můžeme zaznamenat v období manifestace choroby téměř u všech nemocných. Psychické změny jsou častěji lehčího stupně – ztráta schopnosti učit se, pracovat, změny nálad. Nejčastějším projevem je maniodeprese (chorobné stavy naprosté otupělosti z utkvělých představ), od mírné až po stav vyžadující psychiatrickou hospitalizaci. Přibližně u dvou třetin nemocných s neurologickou formou vyžaduje psychiatrická symptomatologie léčbu psychiatrem nebo hospitalizaci. Příčinou psychických změn je toxický efekt mědi působící na intelektová, emoční a integrační centra mozku. Většina změn je reverzibilní a při odpovídající terapii se upravuje (Mareček, 1996).

Edukace, pracovní a sociální hlediska uplatnění osob s Wilsonovou chorobou

Výzkumné šetření zaměřené na edukaci a pracovní uplatnění osob s Wilsonovou chorobou bylo z důvodu nízkého počtu možných přímých respondentů zpracováno kvalitativní metodou, technikou nestandardizovaného dotazníku vlastní konstrukce a jeho následnou analýzou a rovněž analýzou dostupných lékařských zpráv. Vzhledem k dlouhodobému výzkumnému šetření mohla být ve vybraných směrech použita rovněž metoda kvantitativní.

Kvalitativního výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 25 osob, z toho 9 mužů a 16 žen. Věk dotazovaných osob se pohyboval v rozmezí 12 až 56 let, věkový průměr všech osob byl 33 let, u dotazovaných žen byl 32 let a u mužů 34 let.

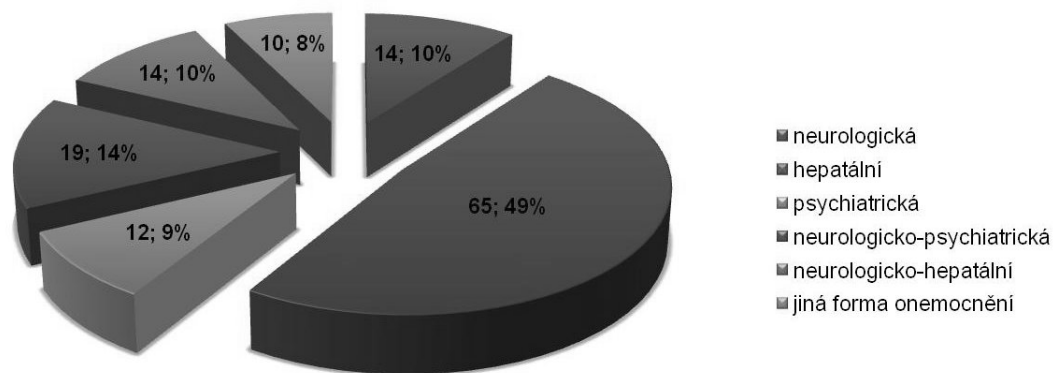
Dosažené vzdělání osob účastnících se výzkumného šetření bylo zastoupeno napříč celým jeho spektrem a výrazně se nelišilo od zastoupení v běžné populaci. Nejmladším a v současné době stále studujícím respondentem byla 12letá dívka, žákyně základní školy. Nejstarším respondentem výzkumného šetření byl 56letý muž, středoškolák s maturitou, v současné době již v důchodu.

V rámci dlouhodobého kvantitativního šetření byla zjištěna diagnóza u 134 osob (viz obrázek 1), u kterých byl rovněž zjišťován věk (viz obrázek 2), kdy bylo onemocnění diagnostikováno, případně kdy došlo k projevu viditelných příznaků onemocnění.

Z osob účastnících se kvalitativního výzkumného šetření byla u osmi diagnostikována neurologická nebo neurologicko-psychiatrická forma Wilsonovy choroby, u patnácti byla diagnostikována hepatální nebo neurologicko-hepatální forma Wilsonovy choroby a u dvou nebyla přesná forma onemocnění diagnostikována.

Z kvalitativního výzkumného šetření vyplývá, že osoby trpící neurologicko-psychiatrickou a neurologickou formou Wilsonovy choroby jsou výrazně zdravotně omezeny, což vede k jejich částečné nebo plné invaliditě a zhoršeným možnostem pracovního uplatnění.

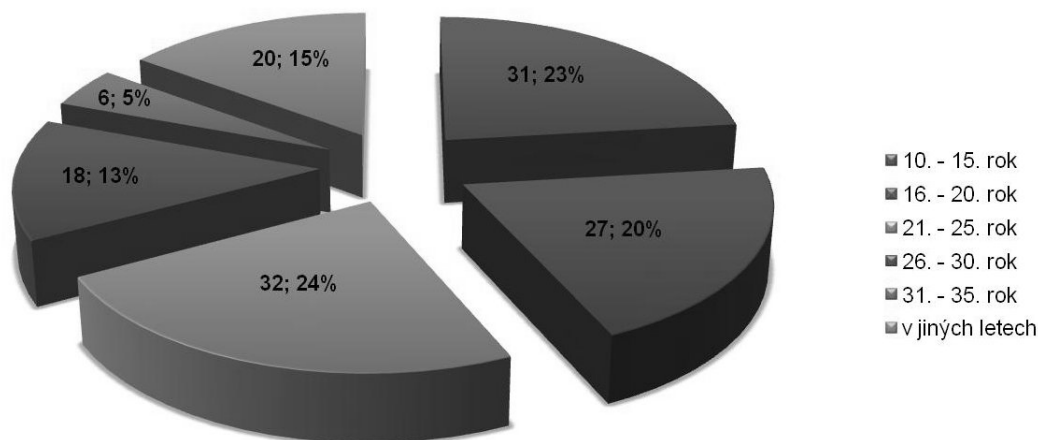
Obrázek 1: Zastoupení forem Wilsonovy choroby v rámci dlouhodobého šetření



Všichni dotazovaní shodně uvádějí rychlou unavitelnost při jakékoliv činnosti. V případě diagnózy hepatální formy onemocnění byly zaznamenány bolesti v oblasti břicha, trávicí problémy a průjemy.

Osoby s diagnosou neurologicko-psychiatrické a neurologické formy Wilsonovy choroby udávají shodně třes horních končetin, zhoršenu motoriku, křeče, zhoršený zrak, nesoustředěnost, zvýšenou citlivost na různé vlivy okolního prostředí, podrážděnost a deprese. Byly zaznamenány i občasné poruchy hybnosti dolních končetin, zhoršená paměť i schopnost logického uvažování.

Obrázek 2: Věk nemocných v době diagnózy Wilsonovy choroby



Věk, kdy se prvních příznaků onemocnění projeví, se pohyboval v rozmezí 8.–29. roku života nemocných. V závislosti na rychlosti stanovení diagnózy se věk nemocných v době diagnostikování onemocnění pohyboval v rozmezí 9.–41. roku života nemocných.

Převážná část dotazovaných hodnotí svůj současný zdravotní stav jako rozkolísaný, mírně se zhoršující.

Osoby s Wilsonovou chorobou musejí dodržovat přísná dietní opatření, která znamenají omezený až nulový příjem potravin s vyšším obsahem mědi a potravin výrazně zatěžujících játra a celý trávicí trakt. Samozřejmostí je dodržování předepsané léčebné terapie a užívání léků dle předpisů neurologa, internisty a případných dalších lékařů specialistů.

Všichni dotazovaní uvádějí, že vzhledem k projevům onemocnění a jejich aktuálnímu zdravotnímu stavu se jejich okolí (rodina, přátelé, učitelé, příp. zaměstnavatel) snaží brát ohledy, ale pouze minimální, bez schopnosti rozlišit náročnost dané situace pro nemocného jedince. Velmi často se tak stává, že široké okolí označuje nemocného za hypochondra nebo za „třepajícího se alkoholika s abstinenčními příznaky“.

Přítomnost žáka s Wilsonovou chorobou ve třídě znamená zvýšené nároky na organizaci výuky a volbu přiměřených a zvládnutelných požadavků v závislosti na diagnóze a aktuálním zdravotním a psychickém stavu žáka. Je potřebné mít k žákovi důvěru, respektovat jeho potřeby a dokázat chápat jeho vnitřní pocity a vlastní prožitky. To, jak se žák cítí ve škole, má značný vliv na úspěchy v jeho vzdělávání (Mach, 2009).

Vliv na projevy chování a aktuální stav žáka s Wilsonovou chorobou má ve velké míře rovněž dodržování léčebných opatření a užívání mnohdy velkého množství léků. Řada léků, především zmírňujících křeče a bolesti, ale i jiných, ovlivňuje nejen psychiku, ale i fyzickou aktivitu žáka. Všechny projevy onemocnění

i vedlejších vlivů léku je potřeba v rozumné míře tolerovat a poskytnout žákovi potřebné podmínky pro studium i odpočinek.

Je tedy zcela na vyučujícím, aby zvolil vhodný přístup, který žákovi pomůže a bude spravedlivý i k ostatním (Fialová, in Pipeková, 2006).

Závěr

Každé chronické onemocnění má na život člověka významný vliv. V období dospívání, kdy mladý člověk touží žít a bavit se s vrstevníky, a přitom je omezován svým onemocněním, se významně formuje osobnost jedince a možnosti jeho budoucího uplatnění v závislosti na výsledcích v procesu vzdělávání. Jedinec začíná poznávat a chápat úskalí života se svou nemocí pro období nastupující dospělosti. Každé onemocnění přináší člověku velkou fyzickou i psychickou zátěž.

Cílem příspěvku bylo analyzovat podmínky vzdělávání a pracovního uplatnění osob se zdravotním postižením se zaměřením na jedince s chronickým onemocněním – Wilsonovou chorobou.

Pravidelným a mnohaletým sledováním nemocných s Wilsonovou chorobou vystupovaly do popředí nejenom úzce medicínské aspekty, ale i závažné problémy psychologie těchto nemocných, otázky vlivu těžkého somatického onemocnění na jejich osobnost a sociální postavení. Viditelné propuknutí choroby vedlo u všech nemocných buď k přerušení studia, nebo k pracovní neschopnosti, přičemž 89 % nemocných bylo nejméně 1 rok v invalidním důchodu (Mareček, 1996).

Výsledky šetření vedou k závěrům o velmi nízké informovanosti lidí o projevech a průběhu Wilsonovy choroby. Tato skutečnost způsobuje, že nemocní jsou považováni za simulující a v případě potřeby nejsou jim poskytnuty žádné výhody pro úspěšné zvládnutí běžných situací. Následkem je rovněž zhoršený fyzický a psychický stav jedince, což má v období navštěvování vzdělávacích institucí negativní vliv na jeho celkový prospěch a zdárné ukončení studia.

Je nezbytné, aby v případě diagnostikování Wilsonovy choroby brali učitelé zřetel na nemocného žáka a zvolili vhodný individuální přístup na základě lékařského a psychologického doporučení. Dle platné legislativy se žák na základě doporučení stává žákem individuálně integrovaným, včetně potřeby vypracovat individuální vzdělávací plán.

Literatura

- MACH, Pavel. *Edukace a profesní uplatnění osob se zdravotním znevýhodněním*. Brno, 2009. 40 s. Bakalářská práce. Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání.
- MAREČEK, Zdeněk. *Wilsonova choroba*. 1. vyd. Praha : Galén, 1996. 143 s. Purkyňova sbírka; sv. 2. ISBN 80-85824-37-X.
- OPATŘILOVÁ, Dagmar; ZÁMEČNÍKOVÁ, Dana. *Somatopedie : texty k distančnímu vzdělávání*. Brno : Paido, 2007. 123 s. ISBN 80-7315-137-5.
- PIPEKOVÁ, Jarmila a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. vyd. Brno : Paido, 2006. 404 s. ISBN 80-7315-120-0.
- VÍTKOVÁ, Marie a kol. *Integrativní speciální pedagogika : Integrace školní a sociální*. 2. vyd. Brno : Paido, 2004. 463 s. ISBN 80-7315-071-9.

Zamyšlení nad financováním U3V v létech 2012 a dalších

Reflections of Funding U3A in 2012 and Beyond

PAVEL MÁCHAL

*Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, Česká republika, tel. 545 13 52 07
e-mail: pmachal@mendelu.cz*

JANA LOUKOTOVÁ

*Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, Česká republika, tel. 545 13 52 06
e-mail: jana.loukotova@mendelu.cz*

Abstrakt

Univerzity třetího věku se staly již pevnou součástí a běžnou nabídkou dalšího vzdělávání nejen na českých vysokých školách. Z demografických výzkumů jasně vyplývá, že česká populace stárne. Srovnáme-li počet obyvatel starších 50ti let v roce 2002 (3450 tis.) s prognózou Českého statistického úřadu uvádějícího v roce 2015 počet 3950 tis., je očekáván v průběhu těchto 13 let nárůst o 14,5 % (ČSÚ). Vyšší věk dožití obyvatel vytváří určitý tlak na společnost, jejíž odezvou mohou a právě jsou Univerzity třetího věku, které smysluplně naplňují volný čas seniorů, vytváří prostor pro jejich setkání na akademické půdě a napomáhají udržet jejich psychickou i fyzickou kondici. Nejen z těchto důvodů je nejistota ve financování U3V velmi aktuální otázkou, kterou je třeba diskutovat na všech úrovních.

Klíčová slova

univerzita třetího věku, financování, stárnutí obyvatel ČR, poplatky studentů, normativ

Abstract

Universities of Third Age have become an integral part of a common range of adult education not only at Czech universities. Demographic research shows clearly that the Czech population is aging. Comparing the number of people over 50 years in 2002 (3,450 thousand) with the forecast of the Czech Statistical Office in 2015, indicating the number of 3,950 thousand, an increase by 14.5% (CSO) can be expected. Higher age expectancy of the population creates some pressure on the society. The response could be the University of the Third Age which meaningfully fills leisure time of seniors, creates space for their meetings on campus and helps to maintain their mental and physical condition. Not only for these reasons is the uncertainty in funding U3A very topical issue which is necessary to be discussed at all levels.

Key words

university of the third age; funding; aging populations of the Czech Republic; student's charges, normative

Úvod

Na důležitost a potřebnost Univerzit třetího věku nejen v České republice (ČR) poukazují mnozí autoři, např. Swindell (1993), Lemieux (1995), Swindell a kol. (1995) anebo Williamson (2000). Doposud byly Univerzity třetího věku (U3V) v ČR financovány z prostředků rozvojových projektů a poplatků posluchačů. Z dlouhodobého hlediska je tento stav neudržitelný a je třeba vytvořit konkrétní a definovaný rámec financování, který by U3V poskytoval jistotu existence a rozvoje a současně by pokryl provozní náklady, které jsou obzvláště z hlediska mzdových prostředků, marginální. Je nutné si uvědomit, že jedním ze stěžejních cílů U3V je vzdělávání, poskytování transferu informací směrem k seniorům prostřednictvím specializovaných přednášek a seminářů, které vedou lektori a ti musí být zaplacení.

Cíl

Cílem příspěvku je otevřít otázku financování U3V v roce 2012 a letech dalších, která je v dnešní době definována v dokumentu Zásady financování a pravidla stanovení rozpočtu veřejných vysokých škol pro rok 2011 a další. Je třeba říci, že v současné době se tak vytváří zcela nový přístup ve vztahu veřejná vysoká škola a U3V.

Materiál a metody

Zvýšit zainteresovanost veřejných vysokých škol je nejpravděpodobnější cíl výše zmiňovaného dokumentu upravujícího budoucí financování U3V. Do dnešní doby, alespoň v případě Mendelovy univerzity v Brně, byla U3V vnímána jako pozitivní a respektovaná aktivita v rámci celoživotního vzdělávání avšak za předpokladu, že univerzita jako taková nevyčleňovala žádné finanční prostředky ze svého rozpočtu na provoz U3V. V okamžiku, kdy dojde k avizované změně financování, změní se tento vztah a je jen otázkou, jaké množství finančních prostředků bude univerzita ochotna ze svého rozpočtu uvolnit na provoz U3V (MŠMT). Ve chvíli, kdy U3V od MŠMT získá příspěvek ze státního rozpočtu prostřednictvím ukazatele „F“, který však nebude převyšovat částku, jež vyčlení pro tento účel škola (bez poplatků za studium), bude podpora U3V veřejnou vysokou školou nezbytná. pro provoz U3V je třeba brát v úvahu dva zdroje financí. Nebudeme-li uvažovat příspěvek od MŠMT, který je vázán na vyšší finančního podílu školy, je jedním zdrojem příspěvek od školy a druhým jsou poplatky studentů. Uvědomíme-li si, že roční rozpočet univerzity se pohybuje v řádech sta milionů korun, je více než pravděpodobné, že uvolnění 1 mil. Kč by bylo reálné. Vezmeme-li vyšší příspěvku na vzdělávací činnost v průběhu posledních 4 let (obrázek 1), podíl 1 mil. Kč, který by

zajistil existenci U3V, byl v roce 2007 roven 0,171 %, 2008 0,162 %, 2009 0,160 % a v roce 2010 0,173 %. V posledním ze jmenovaných let došlo k mírnému nárůstu kvůli změně způsobu přidělování finančních prostředků na veřejné vysoké školy, nicméně i přes toto navýšení v řádech setin procenta by tato částka byla akceptovatelná. Je však třeba říci, že určování priorit univerzity a způsob rozdělení peněz na jednotlivé části univerzity je v rukou jejího statutárního zástupce, rektora.

Poplatky studentů jsou značně citlivou problematikou. Pro seniory přijatelnou výši poplatku jsme zjišťovali v rámci dotazníkového šetření celkové spokojenosti s organizací U3V jak u studentů v Brně, tak i na pobočkách v Bruntále, Lednici, Kyjově, Olomouci a Znojmě. Cílem dvou položených otázek bylo zjistit, zdali je poplatek 360 Kč za semestr pro seniory adekvátní a jestli by byli ochotni zaplatit i více. V případě, že student měl zájem, mohl napsat částku, která z jeho pohledu by byla stále ještě akceptovatelná.

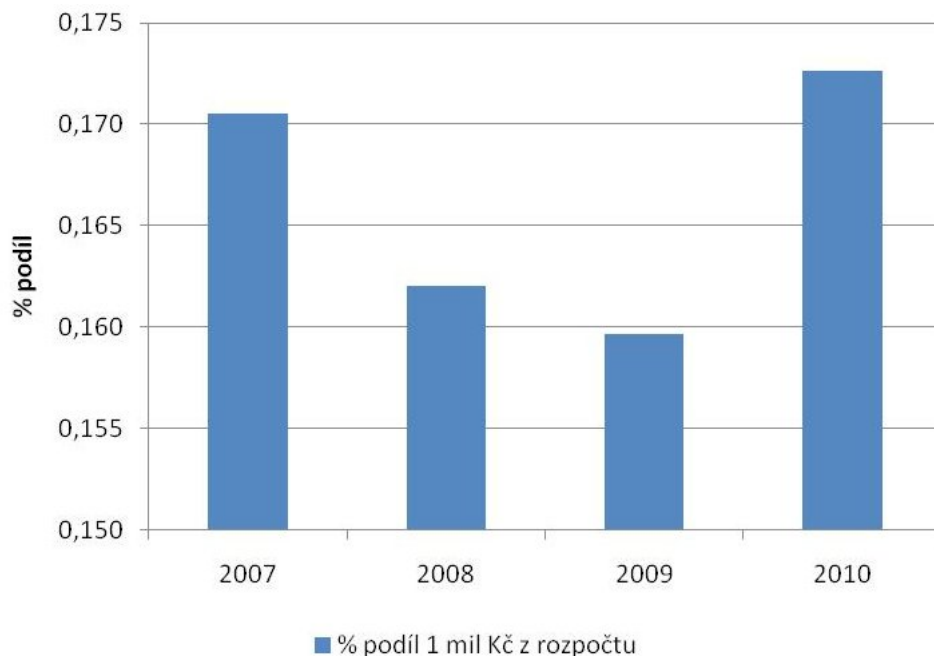
Dalším, zcela novým pohledem na financování U3V, je již dlouhou dobu využívaná šablona normativního způsobu přidělování peněz pro studenty akreditovaných studijních programů. V případě, že by byl navržen vhodný, efektivní a spravedlivý způsob normativního modelu financování, mohlo by dojít k systematickému vedení a organizaci všech U3V v České republice.

Výsledky a diskuse

Při vyhodnocení dotazníkového šetření, kterého se zúčastnilo celkově 496 respondentů, se došlo k následujícím závěrům. První otázkou týkající se účastnických poplatků bylo vnímání 360 Kč za semestr. Na variantu odpovědi, že poplatek je přiměřený (obrázek 2) odpovědělo z celkového počtu 489 respondentů 462 (94 %), na odpověď „ne, částka je vysoká“ reagovalo 6 studentů (1 %) a s třetí možností „ne, částka je nízká“, se sjednotilo 21 seniorů (4 %). Na druhou otázku, zda by byli ochotni zaplatit i větší částku celkově odpovědělo 384 seniorů (obrázek 3), přičemž „určitě ano“ odpovědělo 16 studentů (4 %), „spíše ano“ 197 (51 %), „spíše ne“ 158 (41 %) a „určitě ne“ 13 seniorů (3 %). Možnost napsat konkrétní částku, kterou by studenti byli ochotni zaplatit, využilo 288 respondentů (obrázek 4). Nejčastěji byla uvedena částka 500 Kč (125 studentů – 43 %), 400 Kč (85–30 %), 360 (54–19 %), 300 (10–3 %) a 1000 a 450 Kč (7 studentů – 2 %). Výsledkem dotazníkového šetření otázky týkající se výše účastnického poplatku je průkazný převažující názor, že poplatek 360 Kč za semestr je adekvátní, přičemž nadpoloviční většina studentů, kteří vyplnili dotazník, by byla ochotna zaplatit poplatek vyšší a to v hodnotě 500 Kč za semestr. Nyní je třeba zvážit, zda zvýšení poplatku nevyvolá odliv studentů nebo naopak ironicky nezvýší prestiž a zájem studentů o nabízené studium, jeho kvalitu, rozsah a organizační zajištění.

V problematice normativu připadajícího na jednoho studenta programu Univerzity třetího věku by bylo kritickým místem nalezení správné a spravedlivé metodiky určení jeho výše, která by odrážela náročnosti výuky. Podobné řešení je již používáno při určování výkonnosti konkrétního kurzu či programu Asociací univerzit třetího věku. V případě pouze teoretické výuky by byl uvažován například koeficient 1, který by se rovnal konkrétní částce a na praktickém kurzu s terénním cvičením, při potřebě nákupu software, učebnic, speciálních potřeb by koeficient nabýval přiměřeně vyšší hodnoty. Daná částka normativu by měla zajistit provozní náklady společně s potřebnými inovacemi či tvorbou studijních opor. V případě U3V

Obrázek 1: Procentický podíl 1 mil. Kč z rozpočtu Mendelovy univerzity v jednotlivých letech

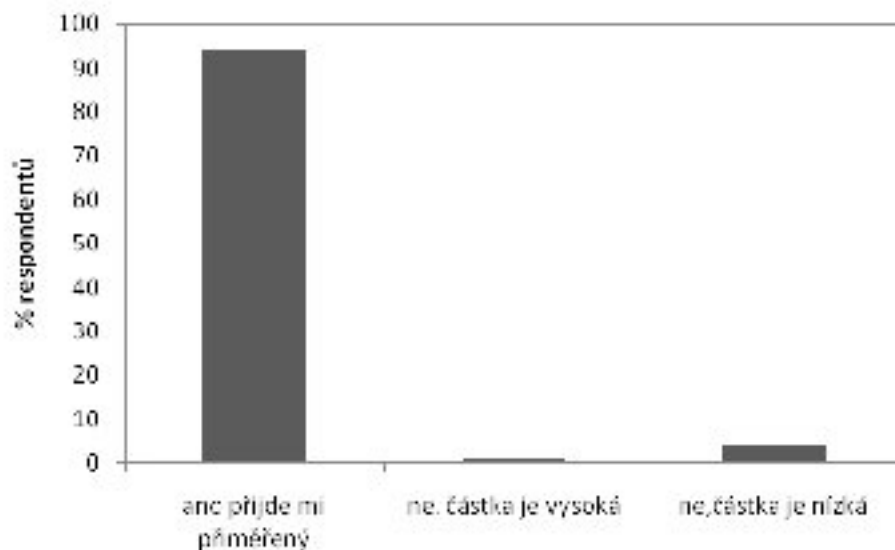


Mendelovy univerzity byly vyčísleny roční náklady na 1 studenta cca 1500 Kč studujícího v Brně a 2500 Kč na pobočkách. V současné situaci, kdy každý student platí 720 Kč za akademický rok, je potřebné zajistit z dalších prostředků necelých 800, potažmo 1800 Kč. Náklady na studenta vycházejících z jiných zdrojů než z poplatků lze zcela jistě snížit, nicméně je otázkou, zda bude udržena také kvalita výuky, individuálního přístupu ke studentům a jestli se U3V při snaze snížit náklady nestanou „masovou záležitostí“.

Závěr

Žádná společnost ani její součást by se neměla vzdávat těžce získané tradice a dobré pověsti. Stejně tak bychom neměli dovolit, aby již vybudovaná, fungující a neustále se rozvíjející síť Univerzit třetího věku byla významně omezena či dokonce zcela eliminována. Je třeba si uvědomit, že veřejné vysoké školy mají doposud jako jediné určité privilegium uskutečňovat seniorské vzdělávání. Nicméně v okamžiku jeho zániku by nejspíše řada soukromých vzdělávacích institucí využila neuspokojenou poptávku a U3V by se stala ryze

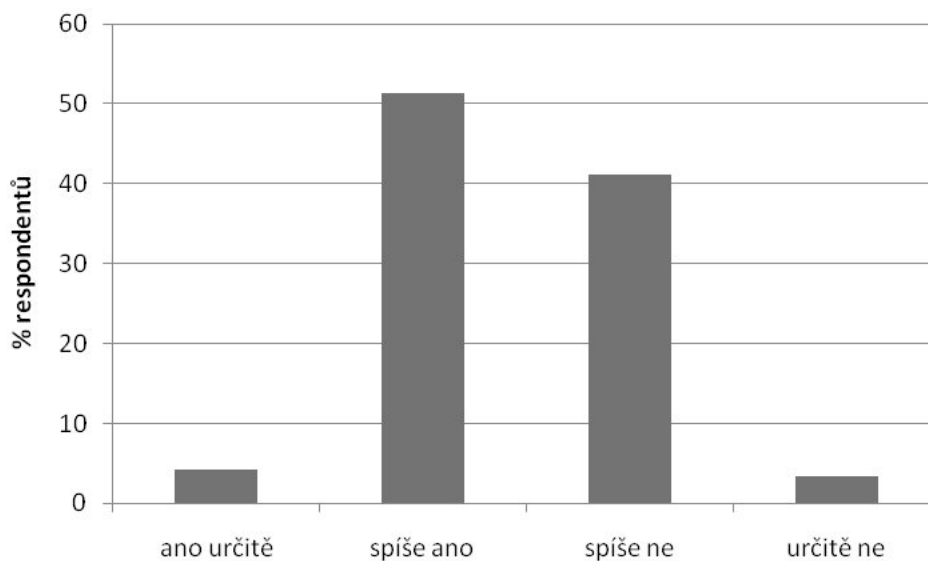
Obrázek 2: Výsledky otázky „Je podle Vašeho názoru poplatek 360 Kč za semestr adekvátní?“



tržním produktem. Z těchto důvodů musíme vytvořit takové finanční zázemí, které by bylo pro studenty akceptovatelné, pro vysokou školu by provozování a uskutečňování U3V bylo otázkou prestiže a její silné stránky. Proto by se U3V stala pevnou součástí jejího rozpočtu a současně by stát i nadále podporoval U3V buď formou normativu odpovídajícímu náročnosti a rozsahu výuky nebo příspěvku závislém na výši poskytnuté částky školou.

V okamžiku, kdy budou všechny zúčastněné strany na realizaci U3V finančně zainteresovány, věříme, že kvalita výuky a nabízených programů poroste a U3V současně získají v prostředí univerzit silnou pozici a jistotu, která plní nezastupitelnou společenskou roli.

Obrázek 3: Výsledek otázky „Byl(a) byste ochoten(-na) zaplatit za semestr i více?“



Literatura

Český statistický úřad [on-line]. [cit. 2010-08-18] <http://czso.cz/>

LEMIEUX, A. The university of the third age: role of senior Citizens. *Educational Gerontology*, 1995, roč. 21, č. 4, s. 337–344.

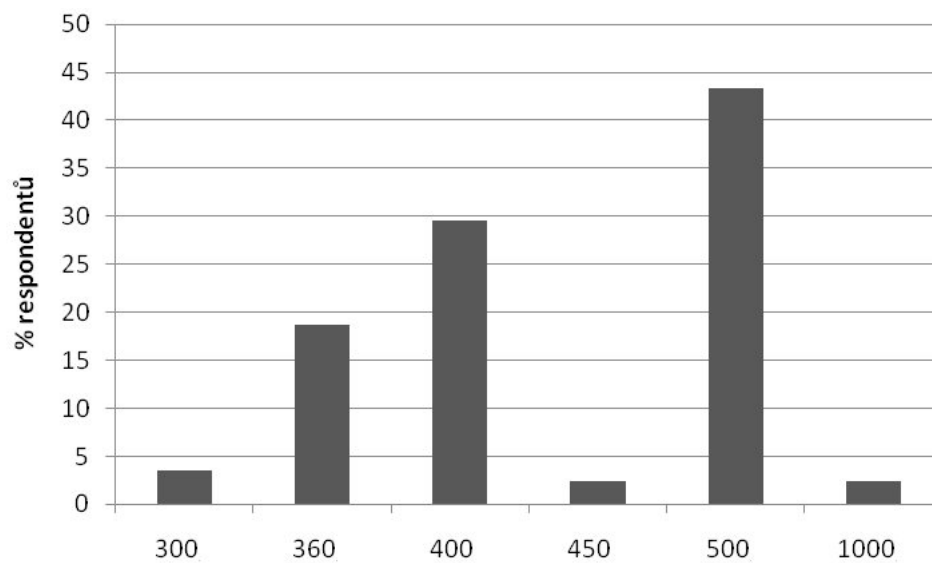
Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy – zásady financování a pravidla stanovení rozpočtu veřejných vysokých škol pro rok 2011 a další [on-line]. [cit. 2010-08-15] http://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/FF-dokumenty/dekan/sdeleni_dekana/100410-Pravidla-financovani-VVS-2-verze.pdf.

WINDELL, R., THOMPSON, J. An international perspective on the university of the third age. *Educational Gerontology*, 1995, roč. 21, č. 5, s. 429–447.

SWINDELL, R. U3A (the University of the Third Age) in Australia: a Model For Successful Ageing. *Ageing and Society*, 1993, č. 13, s. 245–266.

WILLIAMSON, A. Gender issues in older adults' participation in learning: viewpoints and experiences of learners in the university of the third age (U3A). *Educational Gerontology*, 2000, roč. 26, č. 1, s. 49–66.

Obrázek 4: Výsledek otázky „Jaká konkrétní částka je podle Vás odpovídající“



K problematice výuky studijního předmětu Etika

To the Problem of the Teaching of the Subject Ethics

KRISTINA MAREŠOVÁ

Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, Česká republika

e-mail: maresova@mendelu.cz

Abstrakt

Vzdělávání se obecně zaměřuje na studenty různých forem studia. Pedagogové, jejichž úkolem je vzdělávat studenty, se ale sami potřebují celoživotně vzdělávat ve svých oborech. Nestačí však, aby se úzce soustřeďovali na odbornost, nezbytné je též jejich obecné vzdělávání v oborech, jako jsou etika, informatika a svoboda, které jim poskytnou základy pro přípravu a realizaci pedagogického působení.

Klíčová slova pedagog; etika; vzdělávání; komunikace; svoboda

Abstract

Education is generally targeted at students of different study forms. Educationalists, whose task is to educate students, need themselves lifelong learning in their fields, too. It does not suffice for them, however, to concentrate only on their field. It is also necessary to receive general education in fields as ethics, information sciences and liberty, which give them basis for preparation and realisation of the pedagogical process.

Key words educationalist; ethics; education; communication; liberty

Úvod

Již Jan Amos Komenský doporučoval, aby byla zajištěna celistvost vzdělání. Jeho principy spočívaly v uvádění do vědění pomocí obrazů budovaných na jednoduchých základech, ale zahrnovaly také všeobecný encyklopedický rozhled. Kromě vzdělávání ve všeobecných a odborných předmětech je na místě, aby se pedagogové zaměřovali také na etickou a informační výchovu – o tom byl příspěvek na ICOLLE 2009 – a neopomíjela se ani výchovná stránka v oblasti svobody myšlení v celé historické souvislosti.

Cíl

Etickým požadavkem na společnost je, aby byla schopna dát rovné šance všem. V tomto smyslu by také pedagogové měli vychovávat současné a budoucí žáky a studenty, měli by být pro toto náročné poslání také

patričně vzdělání v oblasti etiky, jejíž významnou součástí je respektování svobody jiných. Cílem tohoto článku je proto poskytnout učitelům studijního předmětu Etika nové podněty v této oblasti.

Materiál a metody

Vzhledem k tomu, že Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně s úspěchem rozvíjí výuku eticky zaměřených disciplín ve všech formách a věkovém složení svých posluchačů, byly pro zpracování tohoto tématu pramenem odborné literární zdroje, zaměřené na českou a americkou státní ideu, založenou na svobodě. Při zpracovávání byly použity především metody analýzy a srovnávání, z nichž v závěru vyplynulo pro pedagogy doporučení v oblasti výchovy ke svobodě.

Výsledky a diskuse

Česká státní idea, založená na svobodě, představuje trvalý klíčový rozvrh smyslu existence české státnosti. Již v nejranějších počátcích stabilizace našeho státu v 9. století n.l., v době Velké Moravy, která byla vůbec prvním státním útvarem u západních Slovanů, až do druhé poloviny 10. století je jasně zřetelný ideový důraz na boj za svobodu proti vnějším tlakům a nárokům jiných institucionálních autorit. Česká státní idea se stále zřetelněji dotvářela jako český typ křesťanského platonismu, který v dějinách středověké Evropy vyvrcholil vůbec první reformací v podobě dramatických dějin husitského hnutí. To způsobilo, že se dosud monolitní západní křesťanská církev jako rozhodující institucionální rámec náboženského smyslu evropanství postupně stala institucí pluralitní a vlivem české reformace si krok za krokem osvojovala tolerantnější, nábožensky snášenlivější podobu. Takto pochopil filosoficko-dějinný smysl české reformace zakladatel moderní české demokratické politiky František Palacký. Česká státní idea znamená v tomto reformním kulturním duchu hledání pravdy a výrazné úsilí o svobodný a odpovědný život jako neustálé sebezdokonalování a sebenapравování (Bednář, 2003). Z těchto principů je třeba vycházet a studujícím zdůrazňovat úlohu svobody již od počátku naší státnosti a využívat k tomu výuku ve všech humanitních předmětech, a to uváděním historických skutečností, z nichž naše svoboda vychází.

Pokračování české státní ideje bylo poté po tři staletí uměle přerušeno násilnou habsburskou likvidací samostatné české státnosti, zejména od bělohorské vojenské porážky českého stavovského povstání 8. listopadu 1620. Po následném houževnatém českém úsilí o obnovu svobodného života v duchu české, reformně založené státní ideje je nanejvýš významné, že rovněž v listopadu 1620 zakotvila u severoamerických břehů legendární loď Mayflower, najatá reformně křesťanskými exulanty. Ti před vyloďením sepsali legendární mayflowerskou smlouvu jako zárodečné ideové východisko americké demokracie, která, jak často právem zdůrazňoval první prezident Československé republiky Tomáš Garrigue Masaryk, má v první řadě náboženský základ. Americkým Otcům poutníkům a pozdějším Otcům zakladatelům Spojených států amerických tak bylo postupně umožněno uskutečnit dílo svobody v duchu tak vzniklé státní ideje, jejíž nápadně spřízněná podoba byla zatím na českém území po dlouhou dobu tří set let násilně potlačována. Proto není vůbec náhodné, že se v Čechách ještě před postupnou obnovou české demokratické politiky od roku 1848

mezi středními demokratickými vzdělanci rychle šířily myšlenky dodnes známého Torquevillova pojednání *Demokracie v Americe* (Bednář, 2003, s. 100).

Náhodná není ani skutečnost, že vynikající český politik a politický spisovatel Karel Havlíček Borovský, nejvýznamnější žák Františka Palackého, dával ve své politické žurnalistice českým demokratům za příklad demokratické revoluce uskutečněné na mravním a vzdělanostním základě, jako např. ve Spojených státech amerických, na rozdíl od neúspěšných revolucí ve Francii, Polsku a Latinské Americe. Palackého a Havlíčkovo pojetí „vnitřní síly národa“ je ukázkou české tradice státní ideje a zároveň se svým zaměřením se velmi podobá ideji americké společnosti a na ní založené státnosti.

Na celkovou zřetelnou sounáležitost Palackého a Havlíčkova výkladu české státní ideje s podstatou americké demokratické státní ideje výslovně navazuje zakladatel moderní české demokratické státnosti v podobě Československé republiky T. G. Masaryk. Ve známé rozhlasové řeči o Georgi Washingtonovi pro Columbia Corporation z r. 1932 prezident Masaryk řekl, že „Washingtonova opatrnost a přesnost jeho zdravého smyslu je výrazem politického pravidla Havlíčkova, našeho československého Hamiltona, žádajícího prostě politiku čestnou a rozumnou“ (Bednář, 2003, s. 101).

Česká státní idea byla vrchovatě naplněna T. G. Masarykem dosažením naší svobody a vznikem Československé republiky 28. října 1918 na základě Prohlášení nezávislosti československého národa jeho Prozatímní vládou z 18. října 1918 (Kozák, 1968). Československé prohlášení nezávislosti sepsal T. G. Masaryk po konzultaci se svými americkými přáteli záměrně podle amerického Prohlášení nezávislosti ze 4. července 1776. Nejen forma, ale i první věta Masarykovy československé deklarace je převzata z Jeffersonovy americké deklarace, citují: „Činíme to, protože věříme, že žádní lidé by neměli být nuceni žít pod svrchovaností, kterou neuznávají.“ Rozhodující souvislost mezi tradicemi české a americké státní ideje při obnově české státnosti uvádí Prohlášení nezávislosti československého národa slovy: „Přijímáme a budeme věrně zachovávat ideály moderní demokracie, jakými byly ideály našeho národa po staletí. Přijímáme americké principy, jak je stanovil prezident Wilson: principy osvobozeného lidstva – skutečné rovnosti národů – a o tom, že vlády odvozují všechnu svou spravedlivou moc ze souhlasu těch, kterým vládnou. My, národ Komenského, nemůžeme jinak než přijmout tyto principy, vyjádřené v americkém Prohlášení nezávislosti, principy Lincolnovy a principy Prohlášení práv člověka a občana. Pro tyto principy náš národ krvácel v památných husitských válkách před pěti sty lety, pro tyto principy náš národ vedle svých Spojenců v Rusku, Itálii a Francii krvácí dodnes“ (Kozák, 1968, s. 69).

Toto přirozené sepětí české a americké státní ideje stálo u zrodu nebývale demokratické Československé republiky ve střední Evropě. Tuto základní skutečnost se od r. 1939 snažili z českého povědomí soustavně vymýtit němečtí nacisté a po nich komunisté, když se jim nešťastnou souhrou mezinárodních okolností podařilo československou demokracii násilně zničit. Americká národně-státní idea prezidenta Masaryka je však stále živá a promlouvá k nám s velkou aktuálností po celých dvacet let po 17. listopadu 1989, i když se jí naše společnost bohužel vždy neřídí. Můžeme citovat z Masarykova interview pro *Cosmopolitan Magazin* z r. 1929: „Vynikající rys amerického charakteru vidím v lásce ke svobodě. . . Svoboda v Americe způsobila, že Američan je důvěřivý. . . Svoboda znamená uznání lidské osobnosti. . . “ (Masaryk, 1997, s. 36-37).

Aktuální pro naši současnou společnost je také Masarykovo pochopení vztahu mezi Evropou a Spoje-

nými státy americkými, což se dnes označuje jako transatlantická vazba nebo euroatlantická demokratická civilizace. Masaryk upozorňuje, že „... poměr Ameriky k Evropě nemůže být jen hospodářský a politický, nýbrž také mravní a kulturní. A tu právě vidíme, jak kulturní vzájemnost obou dílů světa stále se sílí a rozšiřuje... Amerika přirozeně má značný vliv na Evropu, ale navzájem Evropa působí na Ameriku... Evropa se amerikanizuje a Amerika se europeizuje... jestliže se začíná mluvit o Spojených státech Evropy, tož lze připustit, že kontinentální organizace Ameriky je Evropě do jisté míry vzorem... Ovšem je velký rozdíl mezi Amerikou a Evropou v tom, že v Americe je jen jeden jazyk, kdežto v Evropě je národů a jazyků mnoho. Spojené státy Evropy nejsou proto tak snadno možny jako Spojené státy Ameriky. Američané nesnadno pochopují tyto národnostní poměry v Evropě...“ V tomto duchu prezident Masaryk již v roce 1921 požadoval celoevropskou a právě tak euroatlantickou součinnost jako jediný a nedílný demokratický celek: „Evropa může a musí být jednou velikou dohodou velkých a malých národů. V tomto demokratickém smyslu mluvím o přátelském dohodnutí mezi Francií a Německem; v tomto smyslu musíme si přát a očekávat, že Rusko zase se stane vlivným členem Evropy. A v tomto smyslu sobě přeji součinnost Ameriky s evropskými národy.“ Možnost stabilní evropské integrace na věrohodném, demokratickém základě vycházejícím z evropských podmínek viděl Masaryk jako delikátní, svou povahou dlouhodobý úkol, kde nemá místo ani unifikující komandování, ani nepřiměřené mechanické napodobování amerického, z modelu vycházejícího jiných historických podmínek: „V Evropě běží o to, uvést harmonii mezi silami centralizačními a autonomizačními. V této harmonii spočívá jednotnost a jednota Evropy. Ale jednota není jednotvárnost. Evropa je dána rozmanitostí etnologickou a kulturní. Evropa se z této rozmanitosti tisíciletími vyvinula, a proto její jednotnost musí být organizována jednak podle principu historického a vedle něho podle daných přirozených růzností národnostních a jiných...“ (Bednář, 2003, s. 104).

Nasloucháme-li dnes pozorně Masarykovým slovům, zjišťujeme, jak poučná mohou být jako orientační východisko v dnešním značně problematickém evropském a euro-americkém napětí, jež se projevuje na jedné straně ve vztahu Evropské unie a neunijní Evropy a souběžně na druhé straně v napětí mezi Evropskou unií a Spojenými státy americkými. Jinak řečeno, dnes je v Evropě opět v sázce ta evropská demokratická orientace, která je v zájmu jak české, tak americké státní ideje, a sice svoboda Evropy a od ní neoddělitelná soudržnost a akceschopnost euro-americké demokratické civilizace (Bednář, 2003 s. 105-106).

Na závěr v souvislosti s naší Almae matris viridis Mendelovou univerzitou v Brně je třeba připomenout alespoň několik milníků boje našich studentů za svobodu. Tak jako v historii naší vlasti hrají významnou roli události spojené s osmičkami na konci letopočtů, v dějinách naší univerzity jsou to devítky. Již při zakládání univerzity v roce 1919 sehráli právě studenti významnou úlohu v boji za svobodu vzdělávání na první české Vysoké škole zemědělské a lesnické v našich zemích. Při projednávání zákona o zřízení samostatné Vysoké školy zemědělské v Brně nastaly vážné komplikace. Zemědělský odbor České techniky v Praze, založený v roce 1906, nebyl totiž dobudován, a tak vznikla obava, aby mu nebylo na překážku zřízení samostatného vysokoškolského učení v Brně. Vážné připomínky měl také ministr financí první československé vlády Dr. Alois Rašín, který vysvětloval své důvody k obavám konstatováním, zda je Vysoká škola zemědělská v Brně vůbec potřebná. V této vypjaté situaci sehráli významnou roli studenti Spolku akademie hospodářské v Táboře. Dne 28. února 1919 uspořádali manifestační schůzi, na které veřejně

zdůraznili a zdůvodnili požadavek, aby po uznání za vysokou školu byla Zemská akademie hospodářská v Táboře přeložena do Brna a tím se také Moravě a Slovensku dostalo vysoké školy nutné pro udržení vysoké úrovně moravského zemědělství a pro pozvednutí zemědělství slovenského na úroveň zemědělství moravského. Pro vznik a další vývoj Vysoké školy zemědělské v Brně měla Zemská akademie hospodářská v Táboře zásadní význam, poněvadž z ní na nově založenou Vysokou školu zemědělskou v Brně přišli nejen vynikající profesori, ale i převážná část studentů, kteří si svoji školu vybojovali.

Vysoká škola zemědělská v Brně byla založena 24. července 1919 zákonem č. 460 Sbírky zákonů a nařízení Československé republiky a Nařízením vlády Československé republiky ze dne 9. března 1920 byl pak uveden v platnost Organizační statut Vysoké školy zemědělské v Brně, kterým byl stanoven účel výuky takto: „Vysoká škola zemědělská v Brně vzdělává a vychovává své posluchače tak, aby charakterem a vědomostmi byli s to samostatně bádati a tvořiti, jakož i samostatně vésti zemědělské a lesnické práce v podnicích a úřadech“ (Vávra, 1968). Tento vysoký morální kredit studentů naší univerzity v první republice se projevil především v době násilného uzavření vysokých škol německými okupanty 17. listopadu 1939 a v době druhé světové války, kdy řada studentů, pedagogů a zaměstnanců VŠZ v Brně neváhala položit za naši svobodu to nejcennější, svůj život. V dnešní době je stále třeba připomínat si památku pedagogů a studentů, kteří bojovali a pokládali své životy za svobodu a demokracii a je povinností současných pedagogů, aby v tomto smyslu vychovávali současnou mladou generaci.

Hrdinství našich pedagogů a studentů se opět projevilo po roce 1948, kdy řada z nich pro svoje svobodomyšlné názory musela školu opustit. Další zkouškou jejich morálních hodnot byla srpnová okupace v roce 1968 a následující normalizace, v níž to byli opět převážně někteří pedagogové a studenti, kdo v této zkoušce obstál se ctí.

Závěr

Odpověď na otázku, zda pedagogové potřebují výchovu ke svobodě, přinášejí i moudrá slova J. A. Komenského ze spisu *De rerum humanorum emendatione consultatio catholica*: „Rozumět věcem jednotlivě, jak tomu u lidí obvykle bývá, je cosi zlomkovitého, ale rozumět souladu věcí a společným vztahům všeho ke všemu, to je teprve něco, co vnáší do mysli jasné a po všem se rozléhající světlo“ (Komenský, 1966). Naši pedagogové se musí věnovat nejen odborné výchově, ale nesmějí zapomínat ani na výchovu v oblasti morálky, která by zejména u vysokoškoláků neměla být opomíjena. A právě do této oblasti náleží také výchova ke svobodě.

Literatura

- BEDNÁŘ, M. Česká a americká státní idea, souznění a přerušování tradic, dějiny a současnost. In *Spory o dějiny IV*, Masarykův ústav AV ČR, Praha 2003, s. 99–106, ISBN 80-86495-16-7.
- KOMENSKÝ, J. A. *De rerum humanorum emendatione consultatio catholica*. 1. Praha : TOM 2, 1966. 120 s.
- KOZÁK, J. B. *TG. Masaryk a vznik Washingtonské deklarace v říjnu 1918*. Melantrich, Praha 1968.
- T. G. Masaryk o Jiřím Washingtonovi. In: *T. G. Masaryk, Cesta demokracie IV*, Ústav T. G. Masaryka, Praha 1997.

Role etiky při výchově budoucích manažerů

Role of Ethics in Education of Future Managers

RENÁTA MYŠKOVÁ

*Ústav ekonomiky a managementu, FES, Univerzita Pardubice, Studentská 84, 532 10 Pardubice, Česká republika, tel. 466036512
e-mail: renata.myskova@upce.cz*

Abstrakt

Pro získání manažerských vědomostí je důležité nejen příslušné vzdělání, ale také získání určitých návyků souvisejících s touto profesí. Etické chování je pro úspěch manažerské práce nezbytné, proto je v rámci vysokoškolského studia kladen důraz na vzdělávání a výchovu studentů v oblasti etiky a podnikové kultury. Se zakotvením etických zásad se lze setkat v etických kodexech vysokých škol i v legislativních normách.

Klíčová slova výuka etiky; manažerská etika; manažerské kompetence

Abstract

Education and certain professional habits are important for the acquisition of managerial knowledge. Ethical behaviour is necessary for the success of managerial work. Emphasis on the education of students in ethics and corporate culture is, therefore, very important. Ethical principles can be found in the universities' codes of ethics as well as in legislative norms.

Key words teaching ethics; managerial ethics; managerial competencies

Manažerská práce vyžaduje na všech úrovních nejen odborně vzdělané pracovníky, ale jedince, kteří budou pro takovou práci připraveni komplexně. Zakladatel „manažerismu“, americký sociolog a ekonom James Burnham (nar. 1905), byl přesvědčen, že manažer se od inženýrsko-technických kádří liší již svou kvalifikací, která je mnohem širší – manažer musí mít znalosti ekonomiky a dalších společenských věd, zejména psychologie, sociologie a pedagogiky (Kohoutek, 2005). Důležitou roli v práci manažera však hraje i empatie – psychologická schopnost vcítit se do pocitů, motivů jednání a situací jiného člověka, spoluprožívání (Ottova všeobecná encyklopedie, 2003).

Cíl

Cílem je charakterizovat vztah etiky a manažerských kompetencí v návaznosti na vysokoškolské vzdělávání budoucích manažerů.

Materiál a metody

Kauzální vztahy mezi etikou, manažerskými kompetencemi a chováním manažera lze hledat v mnoha rovinách. Zvolíme-li za základní východisko předpoklad, že kvalita práce manažera je ovlivňována již při jeho přípravě na příslušnou pracovní pozici, potom lze uvažovat o tom, že osobnost manažera je výrazně formována vysokoškolským studiem. Budoucí manažer musí získat příslušné teoretické vědomosti, včetně znalosti etiky. V rámci teoretické části tohoto textu je proto popsáno, jak je etika chápána vzhledem k podnikatelskému prostředí a jak souvisí manažerská práce s etikou.

Za účelem zjistit, zda student získá dostatečný teoretický základ v dané oblasti, je provedena analýza struktury předmětů na vybrané fakultě, a to na Fakultě ekonomicko-správní Univerzity Pardubice. Pro ztotožnění se s etickými zásadami a pro jejich převzetí v běžném chování je nutné, aby byl kladen důraz na etiku ve výuce i v jednání studentů. Akademičtí pracovníci by měli jít svým studentům příkladem – a proto jsou pomocí analýzy a syntézy vymezeny stěžejní požadavky vycházející z etického kodexu pro akademické pracovníky.

Výsledky a diskuse

Etika a rozvoj manažerských kompetencí

Etika je označována za filozofickou disciplínu, která zkoumá morálku nebo morálně relevantní jednání a jeho normy (Wikipedia, 2010). Podle odborné literatury lze podle různých kritérií vymezit další disciplíny, např. individuální etiku, environmentální etiku nebo podnikatelskou etiku.

Podnikatelskou etiku (Business Ethics) lze definovat jako „reflexi etických principů do veškerých podnikatelských činností zahrnující individuální, korporativní i společenské normy a hodnoty“ (Němcová, 1996). Jedná se o etiku aplikovanou, což v praxi znamená široké uplatnění etických principů v jakékoli podnikatelské činnosti.

Úkol podnikatelské etiky spočívá v uvědomění si návazností mezi rozhodnutím, jednáním a odpovědností – proto je předmětem zájmu na úrovni podniků hodnocení cílů, struktury, strategie, podnikové kultury a mikroklimatu z hlediska etických zásad. Podobně je přistupováno k reputaci, integritě a odpovědnosti.

Rolný (1998) uvádí šest zásadních důvodů, proč se má podnik chovat eticky:

- je to v zájmu podniku samotného;
- mravnost je obecným zájmem celé společnosti;
- každý podnikatelský subjekt očekává etické chování ostatních účastníků ekonomických aktivit;
- obecně je považováno za amorální jednostranně odstoupit od vzájemných dohod a přitom očekávat, že ostatní je budou dodržovat;
- společensky je mravně neúnosné proklamativně se přihlásit k dodržování etických pravidel a skrytě je porušovat;
- jakékoli porušování morálních pravidel podnikatelskými subjekty destruuje prostředí nezbytné pro podnikání.

Těchto šest důvodů lze označit za významné i za podmínky, že je budeme sledovat z pozice manažera, protože dodržování a uplatňování etických zásad se prolíná s morálkou jedince i společnosti.

Vztahy etiky a podnikání tak lze sledovat ze dvou hledisek: *v širším pojetí* jako vztahy podniku a společnosti a *v užším pojetí* jako vztahy *uvnitř podniku*, kde souvisejí s vnitřní etikou, která ovlivňuje podnikovou kulturu,

a *v jeho blízkém okolí* – s dodavateli, partnery, odběrateli, kde souvisejí s vnější etikou, která ovlivňuje image podniku.

Manažerskou etiku lze chápat obdobně, protože se jedná o uplatňování stejných zásad, ovšem s důrazem na osobu manažera.

Manažerská etika se promítá do všech fází manažerské práce, ovlivňuje manažerské chování a následně kulturu organizace. R. Blake a J. Mouton (1978) vyjadřují manažerské chování manažerskou mřížkou: manažerské chování je funkcí dvou proměnných x a y , kde x představuje starost o lidi a y starost o byznys. Chování manažera tedy ovlivňuje kvalitu manažerské práce, která úzce souvisí s řídicí manažerskou kompetencí.

Řídicí manažerská kompetence zahrnuje podle Scheina (2004) nejméně tři oblasti, a to:

- *analytické kompetence* – schopnost identifikovat, analyzovat a řešit problémy v podmínkách neurčitosti a neúplné informovanosti, tedy schopnost přijímat velké množství informací, vybírat z nich jen to podstatné a nacházet optimální řešení;
- *interpersonální kompetence* – schopnost vést lidi a dosahovat stanovených organizačních cílů;
- *emocionální kompetence* – schopnost řídicího pracovníka humánně a zodpovědně zvládat veškeré interpersonální situace, včetně potrestání a propouštění pracovníků.

Lze dedukovat, že rozvoj interpersonální a emocionální kompetence může být podpořen výukou etiky (zatímco analytická kompetence je rozvíjena především v rámci předmětů příslušného odborného zaměření).

V současné době je etika stále více propojována s problematikou společenské odpovědnosti podniku (Corporate Social Responsibility – CSR) ve smyslu napomáhat etickým chováním ekonomickému růstu a zlepšování kvality života nejen zaměstnanců, ale i jejich rodin a globálně celé společnosti. Společenská odpovědnost podniku spočívá v dobrovolném zavádění sociálních a ekologických aspektů do všech podnikových činností a do všech vztahů v rámci podniku i v jeho okolí. V důsledku CSR tak dochází ke změnám v pojetí podnikové strategie a následně ke změnám ve strategii řízení lidských zdrojů, což se zpětně odráží i v manažerských činnostech.

Etika ve vysokoškolském prostředí

Etiku ve vysokoškolském prostředí lze posuzovat ve dvou rovinách – z hlediska její výuky a z hlediska její aplikace.

Výuku etiky pro budoucí manažery lze odvozovat od těchto požadavků (Manažerská etika..., 2008, s. 74):

1. vedoucí pracovníci musí přemýšlet o možných etických problémech v podniku i v jeho okolí, aktivně je vyhledávat a velmi operativně je řešit;
2. znalosti a dovednosti pro rozhodování musí být rozvíjeny s ohledem na etická kritéria;
3. kvalita rozhodování manažerů je spojena s mírou jejich sebepoznání, zejména osobních rysů, protože ty mohou zkreslit jejich úsudek – je proto nutné porozumět svým postojům a hodnotám a jejich vlivu na manažerské činnosti;
4. bariéry, které brání etickému chování, je nutné identifikovat na všech úrovních (jednotlivec, skupina, celá organizace).

Tyto požadavky můžeme opět sledovat v návaznosti na manažerské kompetence.

Etické chování na akademické půdě, které lze považovat za odraz etiky na příslušném pracovišti, souvisí se všemi činnostmi akademických pracovníků i s chováním studentů.

Výuka etiky

Výuce etiky je na Fakultě ekonomicko-správní Univerzity Pardubice věnována zvýšená pozornost, a to nejen ve studijním programu Ekonomika a management, ale rovněž v ostatních programech. Studenti jsou seznamováni nejen s historickým vývojem etiky jako vědy, ale zejména s manažerskou etikou v návaznosti na změny probíhající ve společnosti, s ohledem na globalizační procesy a na jejich dopad na podnikatelské subjekty. Předmět Manažerská etika je podstatě rozvíjen dalšími předměty – například Etiketa a komunikace manažera, Komunikační dovednosti nebo Krizová komunikace.

Zařazení předmětu Manažerská etika do jednotlivých studijních programů a oborů je uvedeno v tabulce 1. Jedná se o bakalářský stupeň studia v prezenční (P) nebo kombinované (K) formě, statut předmětu může být podle jednotlivých oborů povinně volitelný (blok PV, statut B) nebo volitelný (blok V, statut C). Výuka etiky je podpořena také tím, že v rámci studijního programu Ekonomika a management byl akreditován obor Management podniku se specializací Manažerská etika.

V tabulce 2 jsou uvedeny počty studentů, kteří absolvovali předmět Manažerská etika v minulých třech letech – přestože se jedná z velké části o předmět volitelný, je o jeho studium zvýšený zájem.

Etické zásady v činnostech akademických pracovníků

Etické principy by měly být ve výuce naplňovány tím, že jsou respektovány a prezentovány vyučujícím. Akademičtí pracovníci musí dodržovat etické zásady ve všech svých činnostech, tedy ve výuce, vědě i výzkumu. Etický kodex¹ schválený na 5. zasedání sněmu Rady vysokých škol dne 17. května 2007 přijalo také kolegium rektora Univerzity Pardubice dne 11. června 2007. V textu se mimo jiné uvádí: *Tento etický kodex je zpracován v návaznosti na „Evropskou chartu vědeckých pracovníků (The European Charter for Researchers) a v souladu s Etickým kodexem výzkumných pracovníků Akademie věd České republiky a je s ním*

¹ Kodexem je obecně rozuměn systematicky zpracovaný soubor norem a předpisů, které vymezují a upravují vztahy mezi členy určité skupiny.

Tabulka 1: Výuka Manažerské etiky na Fakultě ekonomicko-správní Univerzity Pardubice

Studijní program	Typ	Forma	Obor	Blok	Statut	Rok/semestr
Ekonomika a management	Bc	K/P	Management podniku – Manažerská etika	PV	B	3 ZS
	Bc	K/P	Ekonomika a provoz podniku	V	C	3 ZS
	Bc	K/P	Management ochrany podniku a společnosti	V	C	3 ZS
Hospodářská politika a správa	Bc	K/P	Veřejná ekonomika a správa	PV	B	3 ZS
	Bc	K	Ekonomika a celní správa	V	C	3 ZS
	Bc	K/P	Ekonomika pro kriminalisty	V	C	3 ZS
Systémové inženýrství a informatika	Bc	K/P	Informační a bezpečnostní systémy	V	C	3 ZS
	Bc	K/P	Informatika ve veřejné správě	V	C	3 ZS
	Bc	K/P	Regionální a informační management	V	C	3 ZS

Zdroj: Informační systém FES UPce

Tabulka 2: Počty studentů v předmětu Manažerská etika

Ak. rok	Kombinovaná	Prezenční	Studentů celkem	Studentů v ročníku
2009/2010	41	126	167	298
2008/2009	40	133	173	279
2007/2008	29	95	124	285

Zdroj: Informační systém FES UPce

plně harmonizován, tj. prakticky ztotožněn v otázkách vědecké práce a výzkumu. (Etický kodex Univerzity Pardubice, 2007)

Dílicí zásady se týkají:

- obecných zásad, zahrnujících vysoký standard dodržování lidských mravních principů a etických zásad, obhajobu svobody myšlení, bádání, vyjadřování, výměnu názorů a informací, ale také požadavek kritičnosti vůči výsledkům své práce;
- zásad v pedagogické práci, zaměřených na jednání se studenty, spočívající v objektivním, korektním hodnocení jejich schopností, znalostí, píle a ostatních osobnostních charakteristik, na ochotu předávat své zkušenosti a znalosti a na osobní příklad pedagoga při řešení různých situací;
- zásad pro vědeckou, uměleckou a další tvůrčí práci, zahrnujících odpovědnost za objektivitu, spolehlivost a přesnost bádání, úplnost, ověřitelnost a objektivní interpretaci zveřejňovaných poznatků a výsledků, ale i odpovědnost za zadanou posuzovatelskou, recenzní nebo jinou hodnotitelskou činnost.

Zpětná vazba o etickém chování akademických pracovníků je realizována evaluací předmětů a reakcí studentů na jednání pedagogů v rámci informačního systému STAG. Připomínky, náměty i stížnosti studentů jsou vyhodnocovány a řešeny v pravidelných intervalech, v závažných případech okamžitě. Nevýhodou je určité zkreslení získaných informací v důsledku nedostatečné a někdy výrazně subjektivní reakce ze strany studentů (malý počet účastníků).

Závěr

Etika manažera se v podstatě promítá ve dvou rovinách: jako etika profesní (tedy ve vztahu k výkonu povolání) a etika individuální (projevující se v chování jedince, a to v pracovní době i mimo ni). S manažerskou etikou je spojena odpovědnost vůči spolupracovníkům i vůči podniku, a proto je manažerská práce úzce svázána s morální zodpovědností.

Lze říci, že výuka etiky je pro budoucího manažera nezbytná, protože formuje jeho osobnost a poskytuje teoretické předpoklady pro etické chování. Stejně důležitý, v některých okamžicích možná i důležitější, je však osobní příklad vyučujících. Jejich chování ke studentům i k ostatním kolegům odráží úroveň etiky na vysoké škole a vytváří předpoklady k tomu, jak se budou chovat i její absolventi.

Výuka etiky na Fakultě ekonomicko-správní Univerzity Pardubice se v posledních letech stále rozvíjí, roste počet studentů zapisujících si tento předmět jako volitelný. Ve snaze více propojit teorii s praxí se fakulta podílí na organizování odborných akcí ve formě kulatých stolů zaměřených na etické problémy.

Etické chování akademických pracovníků fakulty je podpořeno etickým kodexem, který přijala Univerzita Pardubice. Oblast podnikání nemá vytvořeny žádné formalizované, obecně uznané a kontrolované etické standardy, jaké má být počínání manažera a podniku, ovšem řada organizací má zpracovány etické kodexy, ve kterých jsou zakotveny etické zásady manažerské práce.

Literatura

BLAKE, R., MOUTON, J. *The New Managerial Grid*. Houston : Gulf Publishing, 1978.

Etický kodex Univerzity Pardubice. [on-line] [cit. 2010-06-15] <http://upce.cz/zamestnanci/etickykodex>.

KOHOUTEK, R. *Psychologie práce a organizace*. [on line] Brno : Masarykova univerzita [cit. 2005-07-20] Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/>.

Manažerská etika V. díl. Hradec Králové : Miloš Vognar -M&V, WAMAK, 2008, 149 str. ISBN 978 80 96771-27-4.

NĚMCOVÁ, L. Aktuální potřeba etiky v podnikání. *Acta Ecomica Pragensia*, VŠE v Praze, 1996, 8, s. 136-140. ISSN 0572-3043.

Ottova všeobecná encyklopedie. Praha : Ottovo nakladatelství Praha, 2003.

ROLNÝ, I. *Etika v podnikové strategii*. Boskovice : Albert, 1998. 123 s. ISBN 80-85834-53-7.

SCHEIN, E. H. *Organizational Culture and Leadership*. 3. vyd. San Francisco : Jossey-Bass, 2004. 437 s. ISBN 978-0-7879-6845-8.

Wikipedia. [on-line][cit. 2010-06-30] <http://cs.wikipedia.org/wiki/Etika>

Hledání teorie učení pro pracoviště

In Search of the Theory of Workplace Learning

PETR NOVOTNÝ

*Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, A. Nováka 1, 602 00 Brno, Česká republika, tel. 549495631
e-mail: novotny@phil.muni.cz*

Abstrakt

Příspěvek prezentuje teoretickou analýzu tématu „učení pro pracoviště“. K vyjasnění konceptu učení pro pracoviště je třeba zodpovědět teoretické otázky, především tu nejzásadnější: Existuje teorie učení pro pracoviště? Nebo – s přihlédnutím k multiparadigmatickému charakteru sociálních věd a v jejich rámci i věd pedagogických – lépe řečeno s užitím plurálu: Existují teorie učení pro pracoviště? Jde o teorii pedagogickou/andragogickou? Pojmenování teorie nebo teorií učení pro pracoviště, zvláště pedagogické/andragogické, je cílem příspěvku.

Klíčová slova učení pro pracoviště, teorie, andragogika

Abstract

The paper presents the theoretical analysis of the topic of workplace learning. To clarify the concept of workplace learning consistently, theoretical questions of workplace learning need to be resolved, for example one fundamental question needs to be asked and answered: Is there an existing theory of workplace learning? Or – regarding the multiparadigmatical nature of the social sciences and within their framework also the educational sciences – even better said by using the plural: Are there any theories of workplace learning? And does workplace learning have its pedagogical / andragogic theory? Naming the theory or theories of workplace learning, especially the pedagogic / andragogic is the aim of this paper.

Key words workplace learning, theory, adult education

Úvod a cíl

Tato práce předkládá čtenáři některé teze týkající se teoretické analýzy k tématu, jež je zde pojmenováno jako učení pro pracoviště a jehož označení je výsledkem úsilí o české pojmenování konceptu workplace learning. Zde prezentované pojetí „učení pro pracoviště“ se odvíjí od dvou v principu jednoduchých tezí. První teze říká, že pracoviště je učebním prostředím a místem, které zpravidla spoludefinuje komunitu, v níž učení probíhá. A přestože je učení až na výjimky pouze vedlejším procesem na pracovišti, je bytostně

spojeno s výkonem práce coby procesem primárním a s mnoha aspekty fungování pracoviště jakožto součásti organizace, např. s úsilím o efektivitu práce či s inovačními procesy. Druhá teze pak doplňuje, že učení pro pracoviště se neodehrává pouze na pracovišti, ale může probíhat i mimo ně (např. ve vzdělávacích institucích), případně v prostorách „mezi“ pracovištěm a vnějším světem (např. v rámci sociálních kontaktů příslušníků pracoviště mimo pracoviště samotné). Klíčem k vymezení učení pro pracoviště tedy není prostor, ale funkční vazba procesu učení k dění na pracovišti.

K důslednému vyjasnění konceptu učení pro pracoviště je třeba položit si a zodpovědět několik otázek: Existuje teorie učení pro pracoviště? Nebo – s ohledem na multiparadigmatický charakter sociálních věd a jejich rámci věd pedagogických – ještě lépe řečeno s použitím plurálu: Existují teorie učení pro pracoviště? A má učení pro pracoviště svou pedagogickou/andragogickou teorii? Pojmenování zakázky na teorii či teorie učení pro pracoviště, a to především teorie pedagogické/andragogické, je cílem následujícího textu.

Výklad pojmu učení pro pracoviště

Výklad pojmu učení pro pracoviště u různých autorů osciluje od jakéhokoliv učení spojeného s prací a profesním uplatněním, kde se učení setkává s pojmem odborné vzdělávání, až po učení omezené na pracoviště při samotném výkonu práce, kde se zase objevuje vedle učení při práci. Reprezentantem prvního přístupu je např. Holliday (1994), který definuje učení pro pracoviště jako procesy a výsledky učení, jež zaměstnanec nebo skupina zaměstnanců podstupují proto, aby mohli vykonávat určitou pracovní činnost. Cílem takového učení je změna vědomostí, dovedností, postojů a prožívání, které jsou potřebné pro výkon povolání a přispívají k žádoucím změnám ve fungování organizace. Obvyklá vymezení odborného vzdělávání přesahuje zmíněný autor vyjádřením víry v dobrovolnost učení v rámci činnosti podporované a koordinované podnikem. Ačkoliv tedy Holliday (tamtéž) hovoří o učení pro pracoviště, ve skutečnosti pracoviště paradoxně není pro jeho definici klíčové. Příkladem druhého přístupu je definice, v níž je učení pro pracoviště chápáno jako „učení nebo trénink probíhající na pracovišti, obvykle v práci, včetně tréninku při práci za normálních pracovních podmínek a tréninku na jiném místě, které probíhá mimo běžný pracovní proces“ (Workplace, 2003). Ani v tomto vymezení není zřetelný důvod, proč bychom měli hovořit o učení pro pracoviště. Žádný z těchto extrémních pólů není sám o sobě nosný pro další výklad. Oba nutně přinášejí nižší citlivost vůči tématu pracoviště, které je v prvním případě překryto tématy odbornosti, profesionality a expertízy, ve druhém pak obsahem pracovní činnosti. Proto musí být učení pro pracoviště lépe definováno mezi těmito krajními body škály.

Při hledání vlastní definice učení pro pracoviště se lze přiklonit k širšímu pojetí učení pro pracoviště jako celku skládajícího se z **učení na pracovišti, pro pracoviště a prostřednictvím pracoviště** (Evans a kol., 2006). Toto chápání označuje jako učení pro pracoviště všechny druhy učení, které buď vycházejí z potřeb pracoviště, nebo jsou pracovištěm přímo podporované (Kersh, Evans, 2007). Tato definice velmi dobře vystihuje **účel** celé diskuse o učení pro pracoviště. Tím je otočení perspektivy, z níž je téma učení se a vzdělávání v pracovním a profesním kontextu nahlíženo tak, aby byla pozornost soustředěna namísto obvyklých ohnisek zájmu andragogiky (interakce jedinec – obsah učení) či managementu (jedinec – výkon)

na interakci jedinec – pracoviště. V tomto smyslu jde o posun, který můžeme vnímat dokonce jako změnu paradigmatu, což je velmi ambiciózní projekt.

Je ovšem nutné také říci, že při realizaci tohoto projektu často dochází k situaci, kdy je koncept učení pro pracoviště užíván jako střešní kategorie pro různé aplikace rozmanitých východisek. Podstatné pro rozlišení relevance takových pokusů o koncept učení pro pracoviště je, zda by bylo možné tyto pokusy realizovat i bez výše zmíněné posunuté perspektivy. Pokud si totiž představíme vztah mezi pracovníkem a organizací ve schématu organizace a její formální struktury fungování – jedinec uvnitř formálních struktur, tedy když budeme ignorovat neformální rovinu styků, spontaneitu interakce a komunikace, sociální struktury, spontánní učení, tzn. skutečnosti, na které koncept učení pro pracoviště klade důraz, pak koncept učení pro pracoviště vůbec není třeba (srov. Solomon a kol., 2006).

Koncept učení pro pracoviště totiž jednoznačně předpokládá, že když se zájem soustředí pouze na formální struktury a formalizované učení, vzniká chybný obraz o tom, jak se lidé v pracovním a profesním kontextu učí.

Nebylo by ovšem vhodné přejít k opačnému extrému a přeceňovat aspekt informální. Přiřazovat k učení pro pracoviště adjektiva informální či nahodilé otevírá prostor pro sporný status tohoto typu učení (Billett, 2001) a posiluje vnímání učení pro pracoviště jako nesouvislého a nestrukturovaného procesu s vysoce specifickými výsledky danými konkrétním pracovištěm. V případě obou uvedených extrémů hrozí riziko opomenutí komplexního charakteru učení pro pracoviště: „(. . .) učení pro pracoviště je komplexní proces, jenž stojí na celé šíři faktorů, které zahrnují, co lidé na pracovišti vědí, k čemu potřebují znalost, kolik úsilí věnují dosažení cílů své organizace, jaké hodnoty a postoje vyznávají a jak se tyto postoje projevují v jejich pracovní aktivitě, a konečně jak prostředí a kultura pracoviště přispívají nebo nepřispívají k učení pro pracoviště“ (Castleton, 2004, s. IX). V tomto rámci se učení pro pracoviště odehrává zdaleka nejen v organizovaných a formalizovaných podobách, ale objevuje se především jako aspekt „každodenního myšlení a jednání“ (Billett, 2001, s. 6).

Také Chappel a kol. (2003) podávají podobný obraz učení pro pracoviště. Odmítají specifické vymezení učení pro pracoviště místem či časem a zdůrazňují prvek učení se PRO pracoviště. Proto v jejich představě (viz schéma 6) není vymezení učení pro pracoviště vázáno na žádnou z konkrétních rovin učení. Důraz je zde položen na informální učení, ale nevylučuje se ani vzdělávání, a to jak formální, tak neformální. Při rozkrývání tématu učení pro pracoviště autoři (podobně jako např. Forrester, McTigue, 2004; Solomon, Boud, Rooney, 2006) dospívají k otázce, zda v tomto kontextu členění učení na formální a neformální (případně informální) spíše nezastírá samotnou podstatu učení. To otevírá otázku, zda není vhodnější uvažovat o „formalitě“ a „neformalitě“ jako o attributech přítomných v každém učení. Členění učení do roviny formální, neformální a informální je v tomto smyslu „pouhou“ myšlenkovou abstrakcí (srov. rámeček 4), která je ovšem cenná tím, že upozorňuje na potřebu neopomíjet žádnou z těchto rovin při uvažování o celku.

Klíčem k definování učení pro pracoviště je důraz na interakci mezi jedincem a pracovištěm – sem tedy mohou spadat procesy od zácviků pro konkrétní činnost na konkrétním pracovišti až po reflektovanou praxi v rámci vysokoškolského kurzu. Zkušenost, kterou pracoviště umožňuje zažít, představuje „kurikulum“

učení pro pracoviště. Kershová a Evansová (2007) považují za tři základní typy učení pro pracoviště výcvik a kurzy odehrávající se v organizaci, ale mimo pracovní dobu, dále krátkodobé činnosti při práci s výslovným záměrem něco se naučit a konečně běžnou práci, ve které samotný pracovní proces vytváří kontext učení. Učení pro pracoviště se tak může vztahovat prakticky ke všem variantám učení se a vzdělávání vztaheným k pracovnímu místu, od zaškolení pro práci (tam je vztah samozřejmě nejsilnější) až po přípravu na opuštění pracoviště.

Zakázka na teorii učení pro pracoviště

Knowles (1973) v kontextu diskuse o andragogických teoriích připomíná, že každá taková teorie v sobě nutně nese předpoklady o lidské přirozenosti, účelu vzdělávání a žádoucích hodnotách. Když tato slova přeložíme do teoretičtějšího jazyka, znamená to, že nelze očekávat, že teorie, kterou hledáme – v tomto případě teorie učení pro pracoviště, může být pouze „technologická“, či dokonce hodnotově neutrální. Hodnoty jsou v každé myslitelné teorii zastoupeny už tím, jaká očekávání k příslušné teorii vztahujeme. Následující formulace zakázky to přesvědčivě dokládá.

Snahy o formulaci zakázky na teorii učení pro pracoviště jsou už v literatuře zaznamenány. K nejkomplexnějším patří formulace Billettova (2001, s. 8 a n.), který navrhuje postavit teorii na následujících východiscích:

- učení je součástí každodenní zkušenosti pracovníka a formuje jeho myšlení a jednání;
- učení pro pracoviště je spoluformováno podmínkami pracoviště;
- pouze strukturovaná a reflektovaná zkušenost získaná na pracovišti přispívá k tomu, aby pracovníci dokázali „vyhovět novým úkolům na pracovišti a přenášet svou odbornost do jiných situací“ (Billett, 2001, s. 9);
- pracoviště jsou soupeřivým prostorem, kde jsou reprezentovány rozmanité zájmy jednotlivců a skupin, které jsou dané formální pozicí, odborností, věkem, pohlavím apod.;
- vzdělávací instituce mohou významně přispět k rozvoji odborných znalostí.

Takto formulovaná východiska jsou stále ještě poměrně hrubá. Proto nyní následuje poněkud hlubší rozpracování základních tezí. Základní principy zakázky na funkční teorii učení pro pracoviště lze formulovat zhruba následujícím způsobem (srov. Billett, 2001). Učení pro pracoviště je koncept výrazně spojený se současným vývojem ekonomiky a společnosti. Pokud se hovoří o učení pro pracoviště, pak je tím vyjádřena potřeba ujasnit vztah mezi zkušeností nabývanou na pracovišti a způsobem fungování jedince v ekonomické realitě. Je zde zjevný kontrast: zatímco požadavky na zvládnání pracovních a profesních rolí jsou teoreticky v principu neomezené a prakticky v současnosti širší a hlubší než kdykoliv dříve (viz diskuse v kapitole první a druhé), zkušenost nabývaná na pracovišti je omezená, a to fyzickým prostorem pracoviště, sociálním světem pracoviště a časem, který pracovník na pracovišti v určité roli tráví. Práce, kterou jedinec vykonává, je navzdory všem teoriím o „obohacování práce“ omezena na limitovanou sadu operací a činností. Zkušenost nabytá v tomto limitovaném prostoru není automaticky přenosná a kumulace zkušenosti neznamena vždy

pro pracovníka a organizaci automatický zisk; rutina může jednotlivce spíše svazovat a bránit organizační změně. Určité znalosti, případně i dovednosti se tedy nelze učit pouze pobýváním na pracovišti, a pak je třeba, aby učení bylo pedagogicky zprostředkováno, aby proces učení byl facilitován a znalosti byly zpřístupněny všem pracovníkům (srov. Castleton, 2004, s. IX).

Podobně je zkušenost limitovaná také na organizační úrovni. „Nejkritičtější rozhodnutí, která se v organizacích přijímají, mají celosystémové důsledky, jejichž působení se rozprostírá na celé roky a na celá desetiletí“ (Senge, 2007, s. 41). Senge (tamtéž) tento problém označuje za „základní dilema učení, před nímž organizace stojí“ – přímá zkušenost je na jedné straně neefektivnějším zdrojem učení, na druhé straně mnohá důležitá rozhodnutí a chování organizace se ukáží být (ne)efektivní, (ne)smysluplná a (ne)racionální teprve s významným časovým odstupem. Mezitím mohou být rozhodnutí a chování chybně vyhodnocena, a mohou se tak stát součástí organizační zkušenosti či organizační rutiny bez skutečné znalosti podstaty věci.

Odtud plyne požadavek kladený na praxi učení pro pracoviště nejen pracovat se zkušeností nabytou při pracovním procesu, ale tuto zkušenost dále rozvíjet a obohacovat. A odtud vychází také první požadavek na teorii učení pro pracoviště: měla by pokrýt přítomnost nahodilého učení stejně jako učení organizovaného a řízeného, či ještě lépe, teorie by měla řešit otázku organizovaného zprostředkování a doplňování zkušenosti.

Kromě již řečeného se teorie učení pro pracoviště musí vyrovnat ještě nejméně s jedním významným aspektem. Učení na pracovišti se odehrává v rovině individuální, skupinové a organizační. Dalším požadavkem na teorii tedy je nabídnout takovou interpretaci učení pro pracoviště, která tyto tři roviny bude reflektovat a vyrovná se i s teoreticky poněkud problematickým jevem kolektivního učení.

Teorie by také měla integrovat skutečnost, že učení je jen jedním ze způsobů, jak pracovníci i organizace řeší situace, ve kterých se na pracovišti ocitají. Řešení situací učním není samozřejmé a navíc to pro pracovníka nemusí být řešení nejvýhodnější. Rutinní řešení může být psychologicky bezpečnější (vede k uspokojení z vlastních kompetencí), zatímco řešení prostřednictvím učení vytváří nejistotu. Rutinní řešení také – a to je velmi významné – může být přinejmenším krátkodobě mnohem efektivnější z pohledu pracovního výkonu. Pracovník však může tvářit v tvář novým a neobvyklým situacím volit i strategii úniku.

Také organizace mají k dispozici i jiné strategie k řešení nových či neobvyklých situací. Například změny v požadavcích na kompetence pracovníků spojené se změnami či inovacemi mohou řešit reorganizací lidských zdrojů, přesuny pracovníků či změnou organizační struktury tak, aby méně kompetentní pracovníci pracovali na dílčích a méně náročných úkolech pod dohledem pracovníků kompetentnějších (srov. Dietzen, 2008). Organizace volí mimo jiné podle odhadu, které z možných řešení vyvolá nejmenší rezistenci; tlak na učení pracovníků je v tomto kontextu riskantní, protože může vést k odporu či rezistenci zaměstnanců. Odtud tedy plyne další požadavek na teorii učení pro pracoviště: teorie by měla umět vysvětlit, za jakých okolností je učení výhodnou volbou pro jedince i organizaci a jak je možné učení navodit tak, aby nebylo vnímáno jako ohrožující okolnost a jako takové nebylo odmítáno.

Hledá se tedy teorie učení pro pracoviště, která je bude interpretovat jako cestu k řešení určitých situací na pracovišti prostřednictvím obohacování zkušenosti jednotlivce, skupiny i organizace. Podobně

formulovaná „zakázka“ na tvorbu či rozvoj teorie učení pro pracoviště může samozřejmě vést k mnoha rozmanitým výsledkům. Někteří autoři např. požadují, aby šlo o „na důkazech postavenou“ (evidence-based) teorii odvozenou od reality pracoviště (Billett, 2001, s. 8). Jiní autoři však tento názor nesdílejí a obracejí se k rozmanitým teoretickým východiskům humanitních a sociálních věd.

Z možných teoretických východisek k vystavění konceptu učení pro pracoviště lze zmínit (zde pouze naznačuji, pro podrobný výklad viz Novotný, 2009) následující tři klíčová: konstruktivismus (v podobě reflektivní praxe i v podobě sociálního konstruktivismu), skupinová dynamika a organizační učení. Konstruktivismus – při vědomí nesmírné pestrosti teoretických přístupů – představuje pravděpodobně nejčastější obecné teoretické východisko uvažování o učení pro pracoviště. Reflektivní praxe v konstruktivistické perspektivě je zde zastoupena pro interpretaci individuální roviny učení pro pracoviště. Sociální konstruktivismus je prezentován pro svou sílu interpretace učení pro pracoviště jako sociální konstrukce reality: jedinec a pracoviště jsou v interakci zprostředkované komunikací s druhými a v této komunikaci vzniká a je přijímána představa o adekvátním jednání a chování pracovníka. Sociální konstruktivismus tedy pomáhá porozumět trajektorii vývoje jedince na pracovišti. Skupinová dynamika (a především skupinová konformita) je zvolena pro značný potenciál interpretovat mechanismy ovlivňování jedince sociálním prostředím; spojení výkonu a tlaku skupiny je doloženým výsledkem zkoumání sociální a pedagogické psychologie.

A konečně poslední východisko, organizační učení, se dotýká samotné podstaty učení pro pracoviště z pohledu paralelního rozvoje jedince a organizace. Jde o koncept cenný (a zřejmě proto tak populární) tým, že usiluje o propojení tří velmi zásadních témat do jednoho logického celku: témata učení, organizace a současného vnějšího kontextu fungování organizací. Logika tohoto propojení je zřetelná a srozumitelná: pro úspěch organizace je nezbytný její neustálý rozvoj, rozvoj organizace stojí na připravenosti lidí v organizaci kontinuálně se vyrovnávat se změnami a inovacemi, zvládání změn předpokládá schopnost se učit a přizpůsobovat, k podpoře učení připravuje organizace vhodné podmínky a učení v organizaci je podporováno a řízeno jako samozřejmá součást jejího fungování.

Závěr

Vyřešení otázky, co je vlastně učení pro pracoviště a jak mu správně rozumět, se potýká se dvěma základními problémy:

(1) Na jaké bázi lze v teoretické rovině interpretovat v rámci jednoho konceptu rovinu individuálního učení s rovinou kolektivního učení. Při řešení tohoto problému byly užity odkazy na sociální konstruktivismus jako potenciální teoretickou bázi přemostující úroveň učení vyjasněním procesu legitimizace vědění.

(2) Na jaké bázi lze propojit reprodukci a tvorbu znalostí, což je jedním z hlavních témat konceptu organizačního učení, přičemž teoretická báze je v tomto případě ve výše zmíněných řešeních tohoto problému méně zřetelná.

Definitivní a zcela vyčerpávající teoretické řešení je u obou těchto problémů ještě stavu vědeckého poznání vzdálené. Na tom se shoduje i většina autorů, kteří se konceptem učení pro pracoviště intenzivně zabývají; je zjevné, že největší výzvou je sladění celé škály teoretických východisek, která jsou na poli

učení pro pracoviště využívána: není snadné teoreticky sladit interpretace „individuálně-skupinově-organizačně“ zakotvených procesů (Bratton a kol., 2004, s. 171). I přesto už toto bádání odhaluje mnohé podstatné aspekty těchto procesů a odkrývá podstatu procesů, které jsou předmětem jeho zájmů.

Literatura

- BILLETT, S. *Learning in the Workplace. Strategies for effective practice*. Crows Nest : Allen & Unwin, 2001. 221 s. ISBN 1-86508-364-X.
- BRATTON, J., MILLS, J. H., PYRCH, T., SAWCHUK, P. *Workplace Learning. A Critical Introduction*. Aurora : Garamond Press, 2004. 196 s. ISBN 1-55193-047-1.
- CASTLETON, G., GERBER, R., PILLAY, H. (eds.). *Improving Workplace Learning: Emerging International Perspectives*. New York : Nova Science Publishers, 2004. 292 s. ISBN 1-59454-566-9.
- EVANS, K., HODKINSON, P., RAINBIRD, H., UNWIN, L. (eds.). *Improving Workplace Learning*. London : Routledge, 2006. 210 s. ISBN 0-415-37120-1.
- FORRESTER, K., McTIGUE, P. Workplace learning. In FOLEY, G. (ed.). *Dimensions of Adult Learning. Adult education and training in a global era*. Maidenhead : Open University Press, 2004. 335 s. ISBN 0-335-21448-7.
- HOLLIDAY, R. R. *Teachers as learners: a case study of conditions that promote teachers' professional learning*. University of New England, 1994. 67 s.
- CHAPPELL, C. a kol. *Reconstructing the Lifelong Learner*. London: RoutledgeFalmer, 2003. 198 s. ISBN 0-415-26348-4.
- KERSH, N., EVANS, K. Competence development and workplace-learning in the UK and Ireland: an overview. In CHISHOLM, L., FENNES, H., SPANNRING, R. (eds.). *Competence Development as Workplace Learning*. Innsbruck : Innsbruck University Press, 2007. ISBN 978-3-902571-25-0. s. 127-146.
- KNOWLES, M. *The Adult Learner: A Neglected Species*. Madison : American Society for Training and Development, 1973. 207 s. ISBN 0-87201-005-8.
- NOVOTNÝ, P. *Učení pro pracoviště. Prostor pro uplatnění konceptu workplace learning v českém prostředí*. Brno : Masarykova univerzita, 2009. 152 s. ISBN 978-80-210-5116-4
- SENGE, P. M. *Pátá disciplína. Teorie a praxe učící se organizace*. Praha : Management Press, 2007. 439 s. ISBN 978-80-7261-162-1.
- SOLOMON, N., BOUD, D., ROONEY, D. The in-between: Exposing everyday learning at work. *International Journal of Lifelong Education*, 2006, roč. 25, č. 1, s. 3–13.
- Workplace learning* [on-line]. Australian National Training Authority, 2003, nestr. [cit. 2008-07-03]. Dostupný na: www.ncver.edu.au/research/core/cp0207.pdf.

Pedagog v záplavě informací

The Pedagogue in the Floud of Information

JIŘÍ POTÁČEK

*Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, Česká republika, tel. 545 13 26 78
e-mail: potacek@mendelu.cz*

Abstrakt

Množství informačních zdrojů, které má pedagog v dnešní době k dispozici, na něj klade vysoké nároky při posuzování jejich relevance a ověřování kvality. V tomto prostředí se nedokáže každý správně orientovat. Příspěvek se zabývá aspekty správného využívání informačních zdrojů a jejich uplatněním ve vyučovacím procesu.

Klíčová slova pedagog; informační zdroje; vzdělávání

Abstract

The quantity of information sources, which the pedagogue has now available, puts a heavy demand on him/her when evaluating their relevancy and checking their qualities. In this environment not everybody can get oriented well. This article solves the aspects of correct exploitation of information sources and their application in education process.

Key words pedagogue, information sources, education

Úvod

Z vlastní zkušenosti při přípravě výuky může každý pedagog uvést, že výběr vhodných informačních zdrojů a jejich následné zpracování s využitím didaktických pravidel a principů do podoby vhodné pro výuku konkrétního předmětu a rozvržení do jednotlivých lekcí, a to včetně jejich doplnění vhodnou prezentační technikou, není jednoduchou záležitostí. Navíc je třeba si uvědomit, že nejen obsahy odborných předmětů, ale také formy výuky musí být neustále aktualizovány s ohledem na nové poznatky, které se v příslušném oboru objevují, a také na technické prostředky, jež má pedagog pro výuku k dispozici. Pedagog na střední i vysoké škole si musí uvědomovat, že vychovává odborníky pro praxi, do které absolventi vstoupí po ukončení studia za několik let – středoškoláci a učni za 3 až 4 roky, vysokoškoláci za 3 až 5 let. Vývoj v jakémkoli oboru nelze zastavit, a není možné připustit, aby při příchodu do praxe měli absolventi zastaralé informace o svém oboru. Jen tak, že pedagogové budou průběžně sledovat rozvoj ve svém oboru a získané informace z různých informačních pramenů budou aplikovat do odborných předmětů výuky, může být zabezpečena potřebná úroveň absolventů (Potáček, 2002).

Cíl

Pedagogové si uvědomují, v jaké záplavě informací se nacházejí a jak obtížně se v nich orientují tak, aby ve výuce využívali aktuální a ověřené informace z klasických i elektronických zdrojů. Cílem příspěvku jsou rady a doporučení pedagogům pro využívání disponibilních informačních zdrojů, a to na základě praktických zkušeností.

Materiál a metody

Článek vychází z analýzy současného stavu informačních zdrojů, které mohou pedagogové využívat ke svému vlastnímu vzdělávání a doplňování výuky aktuálními informacemi ve vyučovaných předmětech a v příslušné odbornosti. I když existuje relativně málo literárních pramenů, které se touto problematikou zabývají, jsou v příspěvku využity zkušenosti získané z citovaných pramenů. Popis pak tvoří souhrn materiálů a obecně používaných metod v oblasti informační výchovy.

Výsledky a diskuse

Pedagog a informační zdroje

Pedagog potřebuje informační zdroje ke svému osobnímu vzdělávání v určitém oboru, pro který získal vlastní kvalifikaci. Nestačí však špičkové zaměření na tento obor. Pedagog musí být vzdělán i všeobecně a jeho povinností je nejen sledovat obory příbuzné jeho profesi, ale také mít všeobecný rozhled, kterým prokazuje svůj inteligenční potenciál. Hlavní potřebou informačních zdrojů u pedagoga je však jeho odborná profese, v níž se musí neustále vzdělávat, doplňovat a aktualizovat znalosti o dosažených výsledcích v oboru. K tomu účelu pak musí sledovat různé odborné klasické i elektronické zdroje. Zde je ovšem třeba na základě vlastních zkušeností dokázat hodnotit relevanci a spolehlivost informací, které ze zdrojů získává. Ani tímto informační potřeby pedagoga nekončí. Jeho úkolem a cílem je především získané odborné informace třídit, zpracovat je pro potřeby výuky a vhodnými metodami je uplatnit ve vyučovacím procesu, ať již v přímé výuce nebo ve zpracování studijních textů, příruček, tabulek, grafů a dalších forem názorné výuky (Potáček, 2003).

V současné době se pedagog neobejde bez spolehlivých informačních zdrojů, které se mu nabízejí. Dnes nevystačíme s knihami, učebnicemi, skripty, sborníky z konferencí a dalšími tištěnými zdroji. Můžeme je považovat za základní výchozí materiály, u nichž se lze spolehnout i na jejich serióznost. Avšak k jejich vytvoření, lektorování a vydání bylo třeba určité doby, a proto nemusí být vždy již aktuální. Při nynějším rozvoji techniky a technologií lze tyto zdroje považovat za využitelné, pokud nejsou starší pěti let nebo pokud mají obecnou platnost, jako například určité předpisy, normy či tabulky. Aktuálnějšími zdroji jsou však články v odborných časopisech, včetně jejich elektronické podoby, audiovizuální dokumenty, zprávy na internetu, případně záznamy z přímé účasti na odborných seminářích, konferencích, poradách, workshopech, kulatých stolech a dalších prezentačních akcích. Zde však musíme vždy ověřovat spolehlivost získávaných

informací, které mohou být ovlivněny zejména autory, případně i anonymitou projevující se zvláště na internetu.

Nikdo si v dnešní době nemůže stěžovat, že nemá dostatek informačních zdrojů, přesto být v některých případech může být problém s jejich dostupností, respektive s přístupem k nim, a to vlivem vazby na placené licence. Pedagog se tak skutečně ocitá v záplavě informací z nejrůznějších zdrojů a jeho úkolem je dokázat z nich čerpat, posuzovat jejich důležitost, pravdivost a spolehlivost, provádět jejich výběr vzhledem k charakteru a schopnostem svých studentů a volit vhodné metody k prezentaci ve výuce.

Orientace v záplavě informací

Jakým způsobem se tedy má pedagog orientovat v množství informačních zdrojů, které se mu nabízejí? Na tuto otázku není jednoduchá odpověď, neboť podmínky, ve kterých se pedagog nachází, nejsou obecně definovatelné a nikdy nejsou stejné. Také každý člověk je jistým individuem, jež má své vlastnosti, zkušenosti, praxi a ověřené metody, které používá. Pokusíme se tedy alespoň částečně zobecnit některé podmínky a vytvořit model jak s informačními zdroji pracovat.

Tištěné informační zdroje

Při zabezpečování podkladů pro pedagogickou práci se zpravidla obracíme nejdříve ke klasickým tištěným zdrojům, které máme k dispozici většinou z dřívějšího období, ať již z vlastního studia nebo z předchozí výuky vlastní či svých kolegů. Orientace v tištěných zdrojích nebývá obtížná, jelikož jsme na ni „historicky“ zvyklí. Vycházíme obvykle ze sekundárních zdrojů, tj. různých katalogů nebo referátových časopisů a přehledů literárních pramenů, z nichž pak vybíráme potřebné primární, tedy plně textové dokumenty. Není pak problém vyhledat, shromáždit a fyzicky si opatřit řadu knih, učebnic, časopisů, výpisků a dalších tištěných dokumentů, které se určité problematiky týkají (Potáček, 2003).

Kvalita těchto informačních zdrojů je relativně vysoká, protože tištěné dokumenty procházejí před vydáním recenzním procesem, kterým se prostřednictvím posudků ověřuje stupeň vědecké, odborné nebo obecné úrovně. Tento proces však prodlužuje čas mezi vytvořením díla a jeho zveřejněním prostřednictvím tisku. Proto můžeme tištěné informační zdroje považovat za vysoce spolehlivé, avšak musíme brát v úvahu, že nemusejí být časově aktuální, a to zvláště v oborech, kde dochází k častým změnám vlivem novelizace zákonů a předpisů nebo vlivem rozvoje techniky a technologií.

Potíže potom může činit výběr a třídění informací ze získaného množství dokumentů, ale to je již úkolem pedagoga, aby využil svých schopností vytvářet zajímavé vyučovací hodiny, ve kterých využije informace z klasických tištěných zdrojů a dokáže je transformovat se svými didaktickými a pedagogickými schopnostmi do vhodné podoby pro přímou výuku.

Elektronické informační zdroje

Aktuálnější a pohotovější informační prameny může pedagog získat z elektronických zdrojů, kde je však obtížnější ověřování kvality. Na tyto informace se musíme dívat z pohledu, že cokoliv najdeme na internetu, nemusí být vždy kvalitní, spolehlivé, přesné a pravdivé. Zde je nutno rozlišovat původ zdrojů. Pokud využijeme elektronickou formu tiskem vydávaného periodika nebo jiného tištěného dokumentu, platí pro něj údaje, které jsou uvedeny u tištěného dokumentu, kde je nám znám autor i zdroj. Tím je v jisté míře ověřena spolehlivost a kvalita informací. Stejně tak můžeme považovat za spolehlivé informace získané z oficiálních databází, většinou licenčně získaných. V ostatních případech, kdy neznáme autora ani místo uložení zdroje na internetu, musíme sami informace ověřovat. K tomu většinou používáme křížový způsob – snažíme se stejnou informaci získat z jiného zdroje nebo zjistit původ a autora zveřejněné a vystavené informace. Pedagog patří mezi profesionální pracovníky, kteří mají jisté zkušenosti a dokáží již v první fázi vyloučit nesmyslné nebo záměrně matoucí informace. Každopádně je vhodné vyhledat stránky oficiálních institucí, jako jsou např. vysoké školy nebo výzkumné ústavy, vědecké a odborné knihovny, kde lze nalézt srovnatelné informace (Pavlicová, 2001).

Mezi elektronické zdroje patří také multimediální dokumenty vydávané na nosičích CD ROM, DVD, Blue-ray, video a audio kazetách, případně jako e-books (elektronické knihy). U těchto zdrojů, pokud jsou získány legálně, existuje vždy tiráž, z níž jsme schopni získat údaje o autorovi, vydavateli i stáří dokumentu, a tím ověřit spolehlivost a aktuálnost informačního pramene. Pedagog by však neměl nikdy získávat nelegální elektronické kopie a z nich čerpat informace (Potáček, 2003).

Jistými kvalitními encyklopedickými informačními zdroji, které najdeme nyní i v elektronické podobě, jsou například Encyclopedia Britannica, Diderot, Ottův slovník naučný a další. Vedle nich se v poslední době objevila elektronická encyklopedie nazývaná Wikipedie, do níž může vkládat informace a doplňovat je prakticky kdokoli. Proto musíme dávat velký pozor na tyto informace, které mohou být ovlivněny úmyslnými nebo neúmyslnými chybami, zvláště když je autor anonymní. Nesnižujeme sice hodnotu této informační pomůcky, ale z hlediska přesnosti a spolehlivosti tohoto zdroje musíme být opatrní a využívat Wikipedii spíše jako orientační a obecně platný informační zdroj, na který se nemůžeme v pedagogické činnosti vždy spoléhat.

Citování

Autorský zákon (zákon č. 121/2000 Sb. ve znění pozdějších změn a doplňků) v § 31 odst. 1 uvádí: „Do práva autorského nezasahuje ten, kdo..... c) užije dílo při vyučování pro ilustrační účel nebo při vědeckém výzkumu, jejichž účelem není dosažení přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu, a nepřesáhne rozsah odpovídající sledovanému účelu, vždy je však nutno uvést, je-li to možné, jméno autora, nejde-li o dílo anonymní, nebo jméno osoby, pod jejímž jménem se dílo uvádí na veřejnost, a dále název díla a pramen.“ Z toho vyplývá, že informační zdroje, které se získávají z klasických i elektronických informačních zdrojů, musí pedagog při využití ve výuce vždy citovat.

Využití informačních zdrojů pro výuku

Získané informace musí být podrobeny nejen výběru a třídění, ale také hodnocení. Pedagog si musí uvědomit, že informaci, již ve výuce použije, vlastně šíří mezi studenty, kteří ji pak mohou dále rozšiřovat nebo využívat. Je zde proto velká odpovědnost, které si musí být pedagog vědom, aby nešířil nesprávné, chybné, matoucí, zmanipulované nebo jinak zkreslené informace. Pedagog musí být vzdělán též v informační gramotnosti, do které patří i schopnost vybrat, třídit a ověřovat spolehlivost šířených informací. Je třeba zdůraznit, že v přípravě pedagogů ve všech formách vzdělávání musí být zařazen předmět, ve kterém pedagog získá informační gramotnost.

Pro ověření kvality a spolehlivosti informací však neexistují žádná jednotná posuzovací kritéria ani knihovnicko-informační služby, které by pedagogovi tuto činnost usnadnily. V záplavě informací se proto musí orientovat sám a využívat svého vzdělání, zkušeností a znalosti odborné problematiky. Zpravidla se proto zaměříme na:

- odbornost autora, zdroje (vydavatele knihy, časopisu, sborníku);
- čas a aktuálnost – kdy byly informace nebo dokumenty zveřejněny nebo vydány;
- existenci dalších zdrojů, kterými můžeme informace ověřovat (Pavlicová, 2001; Informační . . . , 2007).

Teprve po ověření všech hodnoticích kritérií můžeme přikročit k využití získaných informací pro výuku. Uvažujeme také o způsobu a formě jak využitelnou informaci prezentovat, kam ji zařadit. Pokud zpracováváme úplně nové podklady pro výuku odborného předmětu, musíme k uspořádání informací využívat didaktické principy a budeme také pracovat s relativně velkým počtem informačních zdrojů. V případě, že budeme pouze doplňovat a aktualizovat již dříve připravené podklady pro výuku, bude situace jednodušší. Pedagog však musí sledovat novinky průběžně po celý školní nebo akademický rok, a jestliže objeví existenci nových informací, které považuje za vhodné, aby jimi doplnil nebo aktualizoval již přednesenou látku, musí tak učinit i v průběhu výuky daného předmětu. Právě tímto způsobem dokazuje, že sleduje vývoj oboru.

V rámci aktivizace výuky může pedagog studentům zadat i úkoly pro samostudium, kdy vyžaduje vyhledávání informačních zdrojů k zadanému tématu, a tím si poněkud usnadnit vlastní vyhledávání v záplavě informačních zdrojů. Lze předpokládat, že studenti naleznou kromě mnoha známých a snadno dostupných informací také jisté, i když někdy malé procento, nových dokumentů, které se týkají zadané problematiky. Ty pak zadavatel posoudí a může dále využít při doplnění výuky.

Závěr

V jakékoliv autorské tvorbě existuje nutnost čerpat z různých informačních zdrojů. S touto problematikou se setkává i pedagog, který připravuje výuku odborného předmětu. Přestože vychází z existujících dokumentů, které již byly dříve vytvořeny, je třeba respektovat potřebu vzdělávat budoucí odborníky tak, aby v době, kdy budou působit v praxi, měli odborné základy na nejvyšší dosažené úrovni daného oboru. Proto je

povinností pedagogů neustále sledovat pokračující rozvoj po technické a technologické stránce a promítat získané informace do výuky. Ocitají se tak v záplavě informací, která poskytuje podstatné údaje, ale také mnoho informačních šumů. Orientovat se v informačních zdrojích a zveřejněných informacích není snadný úkol, ale je nutné se zkušenostmi a vzděláním v informační gramotnosti podstoupit výběr, třídění a hodnocení informací, tyto pak zpracovat a využít ve vyučovacím procesu, aby studenti dostali vždy aktuální a ověřené informace. To patří mezi hlavní úkoly pedagogů při přípravě výuky a její realizaci.

Literatura

- Informační etika a hodnocení informací: Kurz práce s informacemi. Masarykova univerzita v Brně [online]. 2007, 1, [cit. 2010-06-17]. Dostupný na:
http://is.muni.cz/elportal/estud/ff/js07/informace/materialy/pages/etika_opora.pdf.
- PAVLICOVÁ, Libuše. Elektronické zdroje: Jak hodnotit?. *Ikaros* [online]. 2001, 5, 7, [cit. 2010-06-17]. Dostupný na: <http://www.ikaros.cz/node/787>. ISSN 1212-5075
- POTÁČEK, J. *Informační technologie pro řízené samostudium v doplňujícím pedagogickém studiu*. Skriptum MZLU v Brně. Brno 2002. ISBN 80-7157-587-X.
- POTÁČEK, J. *Informační výchova učitelů*. In Sborník z konference Inforum 2003. Praha, 2003. Dostupný na: <http://www.inforum.cz/archiv/inforum2008/>
- POTÁČEK, J. *Informační výchova středoškolských učitelů*. Sborník z konference 29. 1.2004, Brno : Moravská zemská knihovna, 2004.

Ke koncepci studia učitelství praktického vyučování a odborného výcviku

On the Concept of Teaching Practical Lessons and Vocational Training

JIŘÍ SEMRÁD

*Katedra inženýrské pedagogiky, Masarykův ústav vyšších studií, České vysoké učení technické v Praze,
Horská 3, 128 00 Praha 2, Česká republika, tel. 224359142
e-mail: semrad@muvs.cvut.cz*

MILAN ŠKRABAL

*Katedra inženýrské pedagogiky, Masarykův ústav vyšších studií, České vysoké učení technické v Praze,
Horská 3, 128 00 Praha 2, Česká republika, tel. 224359122
e-mail: skrabal@muvs.cvut.cz*

Abstrakt

Uplatnění techniků v učitelské profesi vychází jak z tradic výchovně vzdělávací praxe, tak z požadavků současného školství. Cílem tohoto příspěvku je informovat o zásadách záměru uskutečnit novou verzi studijního programu Specializace v pedagogice a jeho součástí, studijního oboru Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku. Akreditovaný studijní program a obor jsou v současnosti uváděny do praxe vysokoškolské výuky Českého vysokého učení technického v Praze. Zaměření se týká přípravy učitelů-techniků, s cílem jejich uplatnění zejména ve středním a vyšším odborném vzdělávání v souladu s požadavky danými platnou legislativou i zásadami uskutečňované kurikulární reformy v České republice.

Klíčová slova

pedagogické vzdělávání učitelů středních a vyšších odborných škol; učitelství praktického vyučování a odborného výcviku; student praktického vyučování a odborného výcviku; učitel praktického vyučování a odborného výcviku; specifika výchovně vzdělávacího procesu v praktickém vyučování a odborném výcviku

Abstract

Asserting engineers in the teaching profession is based on both the traditions of educational practice and the requirements of contemporary education. The aim of this paper is to inform of the implementation of a new version of the programme Specialisation in pedagogy, and its component, Teacher Training in practical teaching and vocational training. The accredited degree program and field are currently put into practice, university teaching at the Czech Technical University in Prague. Focus will be on training of teachers-technicians. with the aim of their asserting in particular in middle

and higher vocational education in accordance with the requirements given by current legislation and the implemented policy of curricular reforms in the Czech Republic.

Key words

pedagogical training of teachers of secondary and higher vocational schools; teaching practical lessons and training, student teaching and practical training; practical teaching and teacher training; the specificities of the educational process in practical teaching and vocational training

Úvod

Stále se učící, vzdělanostní a informační společnost 21. století značně rozšířila spektrum profesí, jejichž nositelé přicházejí do výchovně vzdělávacích institucí, aby se podíleli ve funkci manažerů, učitelů a vychovatelů na výchovně vzdělávacím procesu mladé generace. V důsledku velké dynamiky sociálně ekonomické sféry, zejména průmyslu a obchodu přichází v ČR do škol stále více techniků.

Uplatnění techniků v učitelské profesi je podmíněno jak platnou školskou legislativou, tak potřebou rozšířit spektrum možností uplatnění absolventů technického vysokoškolského vzdělání i v praxi školství, ale i obecným nedostatkem (kvalifikovaných) učitelů na základních a středních školách. Proto má dnes řada přírodovědně technicky orientovaných vysokých škol akreditované studijní programy směřující k doplnění pedagogické kvalifikace tak, aby i technici, ekonomové, zemědělci, lesníci aj. byli plně kvalifikovanými učiteli.

Cíl

V oblasti technických oborů uskutečňuje Masarykův ústav vyšších studií Českého vysokého učení technického v Praze (MÚVS ČVUT), katedra inženýrské pedagogiky studijní program Specializace v pedagogice. Program zahrnuje dva studijní obory. Prvním je studijní obor Učitelství odborných předmětů, který je realizován s řadou méně i více významných aktualizací i koncepčních a strukturálních inovací již od šedesátých let dvacátého století a je určen studujícím magisterských programů ČVUT, resp. absolventům magisterského studia na technických univerzitách a vysokých technických školách. V současné etapě je zahajována realizace nově akreditované součásti tohoto studijního programu, studijní obor Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku. Cílem studia je získat předepsané kvalifikační požadavky pro výkon funkce pedagogického pracovníka. Záměrem tohoto sdělení je informovat o východiscích koncepce inovace programu či o zásadách záměru uskutečnit uvedený studijní program a studijního obor.

Materiál a metody

Bakalářský studijní obor Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku je určen pro absolventy vyššího odborného vzdělání nebo úplného středního odborného vzdělání s maturitou (strojní, elektrotechnické,

stavební a další technické a související obory), kteří vykonávají nebo perspektivně uvažují o kvalifikovaném uplatnění ve výkonu funkce pedagogického pracovníka – učitele praktického vyučování nebo učitele odborného výcviku. Absolventi studijního programu a studijního oboru získávají odbornou kvalifikaci pro tzv. přímou pedagogickou činnost.

Bakalářský studijní program Specializace v pedagogice, studijní obor Učitelství odborných předmětů i studijní obor Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku se opírají o platné zákony a normy, které vymezují předpoklady a požadavky pro výkon činnosti pedagogických pracovníků a kariérního systému ve školství. Jedná se zejména o příslušná ustanovení zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, dále o příslušná ustanovení vyhlášky 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků a související předpisy.

Studium ve studijním oboru Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku je organizováno ve formě kombinované. Zohledňuje se tak skutečnost, že studia se účastní především uchazeči, kteří aktivně vykonávají výchovně vzdělávací praxi, vesměs již zastávají funkce učitelů praktického vyučování a učitelů odborného výcviku. Dále pak ti, kteří splňují kvalifikační předpoklady odborného technického vzdělání s maturitou, mají za sebou výkon praxe a připravují se na kvalifikované uplatnění ve vzdělávací oblasti.

Koncepce studijního programu zachycuje změny v rozvoji a uplatňování školské politiky České republiky i dalších vyspělých zemí, zejména EU, v rozvoji vědních oborů v oblasti techniky a oblastí souvisejících s výchovou a vzděláváním. Náplň studijního programu navazuje na dosahovanou úroveň technického vzdělání jako nedílné součásti profesního profilu učitele odborných škol, především v oblasti středního a vyššího odborného vzdělávání.

Struktura studijních předmětů zahajovaného studijního oboru, i když vychází ze zkušeností se studijním oborem Učitelství odborných předmětů, je nově koncipována, modernizována a specifikována. Důvodem je nezbytný odraz vývoje vědního poznání v oblasti humanitních a technických věd v obsahu studia. Struktura studijních předmětů a jejich obsahové zaměření tak zachovávají specifika jednotlivých oblastí přípravy především učitelů středních odborných, resp. vyšších odborných škol. Zejména respektuje zásadní strategie rozvoje výchovně vzdělávacího systému jak v ČR, tak ve vyspělých zemích, především v Evropské unii. V této strategii je pro současnou etapu i další vývoj profilujícím faktorem, daným pojetím zahájené školské reformy, zvýraznění podílu pedagogických pracovníků na implementaci a tvorbě kurikulárních dokumentů jako nové role učitele. Týká se to především oblasti rozpracování rámcových vzdělávacích programů (RVP) pro příslušné typy škol a obory vzdělávání, dále navazující tvorby školních vzdělávacích programů (ŠVP), procesu jejich následné realizace ve výchovně vzdělávací praxi, procesu průběžné inovace kurikula atd. Dalším důvodem je přepokládaná zainteresovanost učitelů na vnitřní evaluaci školy a jejich vlastní sebeevaluace. Profesní profil učitele i v tomto směru je tedy jedním z hlavních zřetelů aktualizace zaměření studijního programu a specifikace studijních oborů.

Druhá pohnutka ke změnám vychází z objektu výchovně vzdělávacího působení. Objektem je žák v oblasti středního vzdělávání (učení). Učitelé praktického vyučování a odborného výcviku na středních odbor-

ných školách (nebo chceme-li užít určitého tradičního označení – mistři) i vychovatelé v domovech mládeže, pracují s mladými lidmi ve věku 15–19 let, tedy s adolescenty, tj. s mladými lidmi, kteří završují svoje dozrávání po stránce biologické, mentální i sociální. Toto období se vyznačuje výraznými zvláštnostmi jak po stránce tělesné, tak duševní. Velmi intenzivně se v tomto období profiluje životní pole mladého člověka, jeho složka biologická, mentální a sociální. Období je náročné obecně, neboť probíhá završení první fáze socializace. V současných společenských a ekonomických podmínkách však vzdělavatelé a vychovatelé mnohem více narážejí na problémy vlivů prostředí, které jsou mnohdy tak intenzivní, že dovedou naprosto negovat vlivy výchovné a vzdělávací. Snaha překonat důsledky tzv. totality vedou často k pseudohumanistickým snahám a prosazování podbíživých tendencí vůči mladému člověku, které ve svém výsledku mladým lidem jednoznačně více škodí nežli prospívají. Učitelé a vychovatelé jsou bohužel neuváženými společenskými kroky postiženi nejvíce, protože tráví s mladými lidmi nejvíce času a jsou odpovědní za jejich vzdělanostní a výchovný profil. Výchovné problémy často ve výchovně vzdělávacím procesu odborných škol dominují a jsou příčinou i nižších studijních výsledků a menší efektivity vzdělávání. Zvláštnostem vyplývajícím z procesů adolescence i vlastního výchovně vzdělávacího působení v praktickém vyučování a odborném výcviku je proto třeba věnovat mimořádnou pozornost. Jejich přehlížení a podceňování by mohlo vést k vážným poruchám nejen fyzického, ale i psychického, mentálního i sociálního zdraví učňů a ke značným výchovným i sociálně ekonomickým obtížím.

Inovace struktury studijních předmětů v úpravě pro studijní obor Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku byla rovněž řízena předpokladem menších zkušeností a znalostí vědního profilu pedagogických disciplín účastníků studia. Základní struktura respektuje profilové předmětové specializace, zejména jsou to pedagogika, psychologie, didaktika odborných předmětů (oborové didaktiky), které jsou zároveň položkami státních závěrečných zkoušek. Předměty však byly rozpracovány do několika okruhů, dílčích studijních předmětů. Jejich názvy byly stanoveny rovněž se snahou usnadnit studentům v tomto studijním oboru orientaci v problematice a také s ohledem na jejich předchozí přípravu. Názvy studijních předmětů byly voleny nikoli ve vědním pojetí, ale tak, aby se přiblížily obsah jednotlivých součástí. Bylo dbáno i na integritu poznatků studentů. V tomto studijním oboru je vzhledem k profilu studentů více zohledněna potřeba syntézy poznatků „napříč“ vědními disciplínami, respektive jednotlivými studijními předměty. Jednalo se o to, aby student, hovoří-li se např. o kategorii podmínek, dovedl využít při práci s vnitřními podmínkami poznatků biologie dítěte, obecné, vývojové a pedagogické psychologie apod. Již v názvu některých předmětů je rovněž zdůrazněna specifika výchovně vzdělávacího předmětu, například v didaktice se hovoří o vyučování a výcviku.

Důležitý je podle našeho názoru i přístup ke koncipování studijního oboru. Proto navzdory některým trendům ve společnosti, obdobně jako např. K. Liessemann, J. Keller nebo V. Bělohradský, nepojímáme vzdělání jako zboží a učitelství jako jakoukoli jinou profesi, ale jako poslání.

Studijní předměty oborového zaměření pedagogika jsou označeny názvy dílčích součástí této předmětové skupiny a se zřetelem na harmonogram postupu uvádění obsahu tohoto oborového zaměření zařazovány postupně do praxe výuky. V tomto konceptu začínáme předmětem Obecné otázky výchovy a vzdělávání, dále navazuje předmět Vyučování a výcvik v odborném vzdělávání. S ohledem na skutečnost, že řada středních

či vyšších odborných škol působí rovněž v roli vzdělávacích středisek pro rekvalifikace, další, celoživotní vzdělávání, uplatňuje formy doplňkové činnosti pro kontakt s veřejností, dále že učitelé praktického vyučování a učitelé odborného výcviku se v rámci výkonu profese setkávají s různými věkovými a profesními skupinami, je zařazen studijní předmět Výchova a vzdělávání dospělých.

Nelze pominout ani současné trendy týkající se integrace žáků, jejichž osobnostní předpoklady jsou ovlivněny řadou specifíků. Týkájí se jak nadprůměrných schopností žáků a nadání žáků, pro něž je škola v souladu s trendy školské reformy povinná vytvářet programové možnosti, ale i připravenosti učitelů přispět ke kvalifikovanému naplnění jak obecně nastavených požadavků (RVP aj.), tak jejich zapracování do školních vzdělávacích programů, programů individuálně profilovaných. Obdobně se učitel v běžné praxi setkává s řadou hendikepovaných žáků (zdravotně, mentálně), s jejich omezeními v různém spektru postižení. Netřeba dodávat, že se to týká ve vysoké míře učitelů uvedeného oborového zaměření, jejichž výkon pedagogické činnosti se uskutečňuje nejen v teoretické přípravě žáků, ale převážně v praktických činnostech, ve větší míře s aplikací individuálně profilovaného přístupu. S ohledem na tyto skutečnosti zařazujeme do programu kromě jiného i studijní předmět Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Máme také na zřeteli, že studia se účastní převážně studující s řadou životních zkušeností, spíše ovšem praktického charakteru, s různorodým zaměřením těchto praxí, včetně praxe mistrů ve výrobních a praktických procesech. Jejich dosavadní osobnostní a profesní vývoj obvykle nebyl prioritně zaměřen na studium, řízené sebevzdělávání atp. Rovněž věkové hledisko hraje roli v přístupu ke studiu, kterého se účastní. S ohledem na tyto i další skutečnosti zařazujeme do programu přípravu učitelů povinně volitelný předmět Výchova a vzdělávání seniorů, který má za cíl seznámit se specifiky přístupu ke vzdělávání osob zejména s dosavadní převahou praktických zkušeností. Zohledňujeme rovněž skutečnost, že dnes nevystačíme v pojetí socializace pouze s fází přípravnou a realizační. V souvislosti se stále se zvyšujícím procentem seniorů ve společnosti musíme hovořit i o fázi postrealizační. Senioři, i když nejsou v produktivním věku, nechtějí ztratit kontakt se svým proměňujícím se okolím a prostředím, se společností a její dynamikou a my jim v tom jako vzdělavatelé, vychovatelé, sociální pedagogové aj. musíme pomáhat. Také je sledován cíl využít studijní předpoklady budoucích studentů Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku k jejich funkčnímu zhodnocení v přípravě na učitelství, a to se zřetelem k nezbytnosti posilovat podíl teoretické přípravy, s důrazem na rozvoj schopností a dovedností analýzy a syntézy, zobecňování poznatků atp., tedy na obecný intelektový rozvoj jako základ specifiky pedagogického myšlení.

Obdobně byl zvolen postup u studijních předmětů oborového zaměření psychologie. Zde se začíná předmětovou specializací Obecná psychologie a Psychologie osobnosti, navazuje předmět Pedagogická psychologie, tj. předmět patřící ke stěžejnímu jádru učitelského studia.

Jak v případě pedagogických, tak rovněž v oblasti psychologických disciplín sledujeme aspekt, že učitelé praktického vyučování a učitelé odborného výcviku jsou v rámci výchovně vzdělávacího procesu právě těmi, kdo se nejbližší setkávají s dopady sociálního vývoje na osobnost nastupující generace, pracují více s menšími skupinami či jednotlivci. Z tohoto zřetele vycházejí také předměty zařazené do studijního plánu, a to Sociální výchova, Sociální psychologie, jakož mj. i jeden z povinně volitelných předmětů – Sociálně

psychologický trénink.

Program je zabezpečen a bude plně podporován rozsáhlým potenciálem ČVUT, co se týče výukových a kancelářských prostor, sítí IT, knihoven a ostatních podpůrných služeb. Výukové prostory i kanceláře jsou vybaveny didaktickou a výpočetní technikou požadované úrovně (tabule, zpětný projektor, dataprojektor, televize, monitor, promítací plátno, počítače, připojení výpočetní techniky na internet atp.). Toto vybavení plně odpovídá požadavkům na vybavení pro daný typ studia. Týká se to např. i záměru využít zařízení počítačové laboratoře, a to včetně využívání zařízení tohoto typu v koordinaci s dalšími fakultami z důvodu co nejefektivnějšího využití techniky. Je tak sledován cíl připravovat rovněž učitele praktického vyučování a odborného výcviku k aktivní účasti na využívání metod a prostředků ICT na požadované profesní úrovni.

V sledovali i otázku modelového, přitom reálně využívaného vybavení soudobou didaktickou technikou a technologiemi. Jak pro konkrétní témata výuky, např. v oborových didaktikách, propedeutice pedagogické praxe atp., tak i v oblasti individuální přípravy je nezbytnou podmínkou mít k dispozici soubor nových zařízení a instalací, jako např. interaktivní tabule. Jsou uskutečňovány kroky k dalšímu technickému vybavení k využívání moderních technologií pro potřeby výuky studijních oborů učitelství.

Výsledky a diskuse

Jak již bylo uvedeno, příspěvek vychází z etapy koncepce varianty studijního programu Specializace v pedagogice, studijního oboru Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku, a to se zaměřením na přípravu techniků. Výsledky jsou tedy ve fázi očekávání, se zřetelem na etapu současného zavádění akreditovaného studijního programu a oboru do praxe. Realizace tohoto programu v praxi vysokoškolské výuky ukáže na možnosti uplatnění východisek koncepce studijního programu při profilování profesí učitelů především technických oborových specializací. S ohledem na potřeby uskutečňování zásad školské, kurikulární reformy v podmínkách českého školství jsou sledovány potřeby uplatnění absolventů v souladu s platnou legislativou v pozicích pedagogických pracovníků – učitelů praktického vyučování a odborného výcviku.

K diskusi východiskových záměrů, zmiňovaných v předchozích částech příspěvku, bychom rádi odkázali i na některé z inspirací vycházející z úspěšných koncepcí a programů vzdělávání učitelů pro přírodovědně technické obory, realizovaných v některých vyspělých evropských zemích, které se zároveň vyznačují dlouhodobými tradicemi uplatňování školské politiky jako jedné ze společenských priorit.

Hovoříme-li o strategii přípravy učitelů technických předmětů, pak si připomínáme v našich podmínkách obtížně dosažitelný trend uplatňovaný v některých vyspělých zemích. Uvedme příklad střední technické školy Lyceé classique de Diekirch (LCD) v Lucembursku zaměřené mimo jiné na sdělovací a mediální techniku a technologie, na přípravu techniků pro sdělovací prostředky. Vedení školy ve spolupráci se zřizovatelskou sférou a s oporou o státní školskou politiku sleduje vybavenost školy moderní technikou. Souběžná a průběžná příprava učitelů na její využívání je pak samozřejmostí. Takto je uplatňována koncepce, kdy škola nemůže mít techniku využívanou pro provoz médií (televize, rozhlas atd.) starší než čtyři roky. Je to zdůvodněno tím, že absolvent školy musí být ve své profesi kvalitně připraven na stav techniky užívané, či spíše teprve zaváděné v médiích, a to v době, kdy nastupuje do technických provozů sdělovacích

prostředků. Protože se však sleduje komplexnější příprava absolventů, je integrální součástí školního vzdělávacího programu i rozhlasové a televizní studio obhospodařované žáky školy pod vedením učitelů, kdy pravidelně vstupují s programy do regionálního i celostátního vysílání. Ač se tento záměr jeví, že je nad rámec profilu absolventa školy, má za cíl, aby byli obeznámeni nejen s technickou stránkou provozu médií, ale i s redakční i hlasatelskou praxí, přípravou a vedením rozhovorů, psaním scénářů atp. Mají tak být připraveni rozumět náplni i výkonu profesí, pro něž v praxi zabezpečují podmínky. Ve stejném duchu je pak sledován i aspekt komplexní připravenosti učitelů, včetně učitelů technických profesí.

Inspiraci k profilování a uchopení nového studijního programu jsme hledali i v dalších vyspělých zemích. Příklad přístupu ke koncepci přípravy učitelů – mistrů odborné přípravy nás zaujal ve Švédsku. Konkrétně prestižní univerzita v Linköpingu (LiU – Linköping University/Linköpings universitet) v jižní části Švédska uskutečňuje vysokoškolský studijní program pro uvedenou cílovou skupinu. S ohledem na dosavadní vzdělání a typ praxe budoucích studentů a s přihlédnutím k nezbytnosti realizovat studium tohoto typu na odpovídající úrovni vysokoškolského studia koncipuje příslušné pracoviště univerzity studium v několika fázích. Jako velmi důležitá a neopomenutelná je uskutečňována fáze předcházející vlastní realizaci studijního programu. Adepti učitelství praktického vyučování a výcviku, mistři jsou povinni absolvovat minimálně dva semestry přípravného studia, které ve svém profilu obnáší převážně práci s odbornou literaturou, psaní a obhajobu odborných prací, a to s cílem kvalifikovaně zvládnout odbornou terminologii (oborů pedagogických, psychologických) jak po teoretické stránce, tak v praktickém uplatnění. Základním cílem je tedy ovlivnit jejich pedagogické myšlení, dosáhnout kompetence odborně komunikovat, rozumět obsahu pojmů a mít schopnost je ve studiu a v praxi používat. Na základě dosažení této požadované úrovně je pak zahájena realizace vlastního studijního programu. Dodejme k tomu, že například završení studia se neděje formou závěrečné zkoušky v našem slova smyslu, ale je postaveno na obhajobě (s širším záběrem oborových specifik) závěrečné, absolventské práce. Kromě vedoucího práce a oponenta pak jeden z odborných recenzních posudků vypracovává a předkládá také student učitelství (tedy jinak řečeno, odborně obhajuje svoji recenzi).

Závěr

Důležitý je samozřejmě celkový profil učitele praktického vyučování a odborného výcviku, vzdělavatele a vychovatele. Mluvíme-li o vlastnostech, které má výchovný pracovník mít, neznamená to, že by před žákem, „učněm“ měl stát nějaký dokonalý typ člověka, který by působil neživotně. Jde však o to, aby se výchovně vzdělávací pracovník sám vychovával, sám na sobě neustále pracoval v duchu pedagogického zákona o celoživotnosti vzdělávání, aby před svými svěřenci neustále odborně i osobnostně rostl. To předpokládá být náročný na sebe, na vlastní chování a jednání, na svou řeč, způsob života, hodnotovou orientaci (tvořivý vztah ke skutečnosti), na trávení volného času. Bude-li učitel tyto požadavky naplňovat, je předpoklad, že navzdory všem obtížnostem, které provázejí výchovně vzdělávací proces v podmínkách současného školství, se jeho pověřená autorita změní v autoritu neformální a jeho výchovně vzdělávací působení najde odezvu i u žáků. Asi jako u vysokoškolského učitele, má-li přesvědčit vysokoškolské studenty o své opodstatněnosti

být vysokoškolským učitelem, musí být jeho výkon postaven vedle lidských předpokladů na jednotě pedagogického a vědeckého výkonu, u pracovníků v oblasti praktického vyučování a odborného výcviku, mistrů se musí opírat o jednotu výkonu odborného a pedagogického.

Literatura

- BĚLOHRADSKÝ, V. Hoře z hojnosti, Takoví normální blázni. Dědictví let šedesátých I a II. In *Salon*. Literární a kulturní příloha Práva. 14. srpna 2008 a 4. září 2008. Postkomunistický manifest. In *Salon*. Literární a kulturní příloha Práva 8. ledna 2009.
- DOLEČEK, J.; ŘEŠÁTKO, M.; SKOUPIL, Z. *Teorie tvorby a hodnocení učebnic pro odborné školství*. Praha : VÚOŠ, 1975.
- CHMELA, L. Pedagogové bez pedagogického vzdělání a modernizace vysokoškolské výuky technických předmětů. In *Modernizace vysokoškolské výuky technických předmětů*. Hradec Králové : Gaudeamus UHK, 2009. ISBN 978-80-7041-611-2.
- CHMELA, L. Experience from Sweden Higher Education and the Development of Higher Education Pedagogy at Czech Technical Universities. In *SCHOLA 2009*. Trnava : MTF STU – AlumniPress, 2009. ISBN 978-80-8096-106-0.
- JANKOVCOVÁ, M.; PRŮCHA, J.; KOUDELA, J. *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha : SPN, 1988.
- JANOUSEK, J. Sociálně psychologické předpoklady a důsledky změn ve vysokoškolské přípravě techniků. In *Příprava techniků na vzdělávání a řízení lidí*. Praha : ČVUT, 2008. ISBN 978-80-01-04046-1.
- JECH, K.; JÁNYŠ, B. *Metodika odborných předmětů*. Praha : SPN, 1961.
- KELLER, J., TVRDÝ, L. Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna. Slon. Edice studie. Praha : Slon, 2008. ISBN 978-80-86429-78-6.
- LIESSEMAN, K. P. *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. Praha : Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1677-5.
- Lyceé classique de Diekirch, Lucembursko, <http://www.lcd.lu/>.
- SEMRÁD, J.; ŠKRABAL, M. Pedagogické studium na technické vysoké škole jako faktor zvyšování kultury univerzity. In *Příprava techniků na vzdělávání a řízení lidí*. Ed. J. Semrád, M. Škrabal. Praha: ČVUT v Praze, Česká technika – ČVUT, 2008, s. 52–66. ISBN 978-80-01-04046-1.
- SEMRÁD, J., ŠKRABAL, M., MAREŠ, J. Koncepční a legislativní východiska systému kurikulární reformy. In *Další vzdělávání pedagogických pracovníků odborných škol na podporu přípravy a realizace školních vzdělávacích programů – expertní činnost*. Praha : NÚOV, 2007.
- SEMRÁD, J.; ŠKRABAL, M. Strategie výuky. Realizace výchovně vzdělávacího procesu v kontextu kurikulární reformy. In *Další vzdělávání pedagogických pracovníků odborných škol na podporu přípravy a realizace školních vzdělávacích programů – expertní činnost*. Praha : NÚOV, 2007, 34 s.
- SEMRÁD, J.; ŠKRABAL, M. Vědomostní základ pedagogické kompetence techniků (studentů učitelství odborných předmětů). In *Pedagogický výzkum jako podpora proměny současné školy*. Sborník 16. konference ČAPV a Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové. Hradec Králové : Gaudeamus UHK, 2008. ISBN 978-80-7041-958-8.
- SEMRÁD, J.; ŠKRABAL, M. Od aktivizačních metod k aktivizačním koncepcím v přípravě učitelů odborných předmětů v zahraničí (Zkušenosti ze SRN, Švédska a Francie). In *Příprava techniků na vzdělávání a řízení lidí II*. Praha : České vysoké učení technické v Praze, 2008, s. 71-84. ISBN 978-80-01-04261-8.
- SEMRÁD, J.; ŠKRABAL, M. Vědomostní základ pedagogické kompetence techniků (studentů učitelství odborných předmětů). In *Příprava techniků na vzdělávání a řízení lidí II*. Praha : České vysoké učení technické v Praze, 2008, s. 204–217. ISBN 978-80-01-04261-8.
- SEMRÁD, J.; ŠKRABAL, M. Odkaz Komenského sociální pedagogice. In *Jan Amos Komenský. Odkaz kultuře vzdělávání*. Praha: ACADEMIA, nakladatelství AV ČR, 2009. s. 177–186. 827 s. ISBN 978-80-200-1700-0.
- SEMRÁD, J.; ŠKRABAL, M. On Preparation of Engineers for Pedagogical Activity / Příprava techniků na pedagogickou činnost. In *ICOLLE 2009*. Sborník z Mezinárodní vědecké konference celoživotního vzdělávání 2009 konané ve dnech

8. – 9. 9. 2009, pořadatel Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání. Brno : MZLU v Brně a Ircaes, 2009. s. 129. ISBN 978-80-254-5330-8.
- SEMRÁD, J.; ŠKRABAL, M. *Příprava techniků na vzdělávání a řízení lidí v podmínkách integrující se Evropy*. Závěrečná zpráva o řešení grantu GA ČR 406/06/1414. Praha : ČVUT, 2009. ISBN 978-80-01-04287-8.
- SKALKOVÁ, J. Společenskovědní poznání v sítích technického vzdělávání. Brno : Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-173-7.
- SINGULE, F. a kol. *Výchova učňů*. Praha : SPN, 1963.
- ŠTEFANOVIČ, J. *Psychológia a metodika pracovného a výrobného vyučovania*. Bratislava : SPN, 1963.
- ŠVANDA, I. *Specifika žáků jednotlivých druhů středních škol*. Praha : VÚOŠ, 1989.

Kurz komunikačních dovedností v přípravě pedagogických pracovníků

Cours in Communication Skills in Training of Educators

ALENA ŠPAČKOVÁ

*Husitská teologická fakulta, Univerzita Karlova v Praze, Pacovská 350/4, P. O. BOX 56, 140 21 Praha 4,
Česká republika
e-mail: retorika@sytebarvy.cz*

Abstrakt

Príspevek se zabývá opodstatněností a obsahem předmětu Komunikační dovednosti v přípravě středoškolských a vysokoškolských učitelů. Autorka v něm předkládá výsledky výzkumu mezi učiteli vybraných pražských gymnázií a vysokých škol a srovnává je s vlastními návrhy. Ty opírá o zkušenosti ze tří realizovaných kurzů komunikačních dovedností pro studenty na katedře psychosociálních studií a etiky Husitské teologické fakulty UK.

Klíčová slova

komunikační dovednosti, pozitivní program v jednání, vedení rozhovoru, prevence konfliktu

Abstract

The paper deals with the position of the course in communication skills in the curriculum of future secondary school and university teachers. It analyses the reasons for existence of such courses and their contents. The author presents the results of a survey she had conducted among teachers of selected grammar schools in Prague and compares them with her own proposals. The proposals are based on her experience with three courses of communication skills that she has given at the Department of Psychosocial Studies and Ethics at the Hussite Theological Faculty at Charles University in Prague.

Key words

Communication competence, positive negotiation programme, dialogue techniques, conflict prevention

Úvod

Rétorikou, vědou a uměním přesvědčovat druhé se profesionálně v roli lektorky zabývám dvacet let. Před třemi lety mě profesorka Husitské teologické fakulty Beáta Krahulcová vyzvala, abych pro studenty katedry

psychosociálních věd a etiky připravila kurz komunikačních dovedností, který by jim usnadnil praktický život v pomáhající profesi.

Vystavěla jsem tedy dvousemestrální kurz, v jehož průběhu účastníci získávají a prohlubují komunikační schopnosti pro sociální práci s různými skupinami klientů. Seznamují se s problémy kompetence v práci s lidmi, v modelových situacích si uvědomují vlastní roli a osobní dispozice v pomáhání, stejně jako hranici osobní a profesní role. Součástí průpravy je poznávání sebe sama včetně svých komunikačních bariér v jednání s druhými lidmi, hledání nástrojů a strategií pro účinné vykonávání pomáhající profese. Adepti se učí, jak vykonávat práci s lidmi, aby přinášela užitek klientovi i uspokojení pracovníkovi. Tento kurz jsme zatím zrealizovali třikrát, vždy s pozitivním ohlasem.

Možná shodou náhod mě během uplynulých tří let nezávisle na sobě oslovili čtyři středoškolští učitelé a tři moji mladí kolegové z fakulty. Se dvěma z nich jsem pracovala v řádném kurzu rétoriky, ostatní žádali jen radu nebo jednorázovou konzultaci. Přitom u jedné z účastnic kurzu jsem zřetelně pozorovala, jak ji její nevybavenost komunikačními dovednostmi brání uplatnit kvalitu své odbornosti a dokonce ji psychicky poznamenává.

Připomněla jsem si, že učitelství patří k pomáhajícím profesím stejně jako činnost sociálního pracovníka. Napadlo mě tedy předložit návrh konkrétního obsahu předmětu Komunikační dovednosti pro učitele. Vycházím z uvedených zkušeností s kurzem pro budoucí sociální pracovníky. Ačkoli kurz pro studenty psychosociálních věd a etiky ve svém závěru obsahuje příklady modelových situací s různě postiženými klienty a jejich rodinnými příslušníky, většina učiva je aplikovatelná v každodenních komunikačních situacích, poskytuje tedy dobré základy pro všechny pomáhající profese bez rozdílu.

Na podporu svého návrhu přikládám i výsledky anketního zjišťování potřeb učitelů v praxi.

Cíl

Cílem tohoto příspěvku je doporučit konkrétní obsah předmětu Komunikační dovednosti zařazeného do přípravy pedagogických pracovníků na základě tří realizovaných kurzů a výsledků výzkumu mezi učiteli vybraných středních a vysokých škol.

Materiál a metody

Témata předmětu

Poté, co si studenti ozřejmí, že komunikace je předmětem lingvopragmatiky, a ověří si, jak silně podléhají předsudkům v komunikaci, zaměřují se na konkretizaci a praktické využití pojmů sebepojetí, sebeuvědomění a sebeodhalení v intrapersonální, interpersonální komunikaci a v komunikaci ve skupině. Rozkrývají svůj temperamentový, motivační a kvalifikační osobní profil, hledají nejvýhodnější metodu sebepoznání, aby došli k vyváženému sebehodnocení. Teoretickou základnou pro téma *vlastní já* je pro zúčastněné publikace Základy mezilidské komunikace (DE VITO, J. A. *Základy mezilidské komunikace*. 6. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008, 502 s. ISBN 978-80-247-2018-0).

Inspirativní problematikou je trénink osobního *členění promluvy*, kdy si každý adept prožije možnosti síly a melodie svého hlasu, stejně jako vliv tempa, frázování a umístění větného důrazu na působivost svého sdělení.

V budoucí praxi předejdou studenti nedorozumění a ušetří čas a energii, když se seznámí s jednoduchými komunikačními pravidly *osobního marketinku*, která se sice v detailech v jednotlivých institucích liší, ale v základě jsou stejná a mají jediný cíl – navazovat a udržovat pracovní kontakty – ať už k nim patří péče o vzhled, komunikace pomocí navštívenek, dobrovolná práce nebo popularizační akce vzdělávací instituce.

Protože pojem, příčiny vzniku, příznaky, fáze i léčbu *syndromu vyhoření* studenti teoreticky probrali, soustředíme se na *antistresové techniky*. Rozdělíme je na preventivní (a zdůrazníme jejich důležitost) a akutní. Lektor samozřejmě ozřejmí podstatu jednotlivých metod a pak se studenty vybrané techniky prakticky ověřuje (soustředění pozornosti, fyzická aktivita, dechová cvičení, meditace, jóga, využití představitivosti, mentální aerobik, arteterapie). Připomene, že k antistresovým technikám patří i definování cílů (proto sebepoznání v úvodu kurzu) a aplikace asertivního jednání (jedno z pozdějších témat kurzu).

Základním tématem v mezilidské komunikaci je i tzv. *pozitivní program*. Jedná se o psychické vyladění účastníků rozhovoru prostřednictvím konkrétních komunikačních nástrojů, kdy komunikující ve svém partnerovi vzbuzuje vstřícné postoje a sám se udržuje v optimistickém naladění. Studenti sami jmenují vhodné prostředky a lektor při nácviku upozorňuje na nuance provedení. Zaměřujeme se nejen na verbální prostředky, ale i na tzv. „zrcadlení“. Trénink této techniky obohatíme pomocí her s říkankami o „zrcadlení“ dechově rytmické.

Téma *řeč těla* v rozhovoru je velice široké, proto trénujeme především důslednou souhru neverbálních signálů při vstřícném jednání, soulad volního neverbálního sdělení a techniky tzv. „přesilových her“ – jednak obranu proti nim, a jednak jejich využití jako obranu proti nepříjemnému partnerovi.

Vnímání jako proces uspořádání a interpretace smyslových vjemů se učíme zpřesňovat konkrétními příklady percepčních klíčů a cíleným cvičením pro zvýšení jeho přesnosti. Osvojení tohoto tématu je spolehlivým startem pro všechny další komunikační postupy.

Porovnáme pojmy slyšet, poslouchat, naslouchat a aktivně naslouchat. Pak teprve v rozhovorech a jedné studii ověřujeme funkčnost technik *aktivního naslouchání* – parafráze, vyjádření pochopení pocitů a kladení otázek, které partnera ke svěřování povzbuzují. Problematiku doplňujeme praktickým rozlišením „skákání do řeči“ a „přerušování řeči“ a tréninkem obrany proti nezdvořilému přerušování.

Na příkladech (i pouze poslechových) rozvíjíme schopnost výhodně využít principů přesvědčovacího projevu, logických, motivačních a pozitivně-manipulativních výzev v *argumentaci* i citlivost na tzv. „*pseudo-argumentaci*“ svých komunikačních partnerů. Učíme se dokazovat pravdu poctivě a bez (byť bezděčně) pokřivených tvrzení.

Lektor se odkáže na teoretické zázemí studentů stran kořenů, principů a práv asertivního jednání. Metody však probere názorně na příkladech. Nejvýznamnější částí *tréninku asertivity* jsou pohotovostní reakce na partnerovo slovní vyjádření a receptář kontramaniplativních vět. Pro studenty je užitečný i trénink přijetí a udělení pochvaly či kritiky.

Na tuto problematiku navazuje nácvik *taktického jednání* – jedná se např. o aplikaci kombinovaných postupů, jako je „UUUZ“ nebo „Yes set“. Taktické jednání trénujeme i při sdělení nepříjemné zprávy, v hovoru o nepříjemném tématu či v hodnotícím rozhovoru.

Možností rozhovoru lépe využijeme a úskalím předejdeme, respektujeme-li *zdvořilostní princip* jednání. Proto jsem zařadila do kurzu i téma rovin a kontextu rozhovoru a modelové situace, ozřejmující vypěstlost účastníků v oblasti etikety vztahující se k profesi učitele.

Téma *Otázky a odpovědi v rozhovoru* otevřeme připomínkou, jak jednoduché je členění otázek i základní rozdělení reakcí na ně. Ve cvičeních si pak ukazujeme, jak jejich výhodným užitím zbrzdíme mnohmluvného partnera, potvrdíme porozumění, předejdeme riziku „výslechu“, povzbudíme nemluvného partnera, zjistíme širší informace apod. Také se upozorníme na rizikovou otázku začínající „obviňujícím“ slůvkem „proč“ a doporučíme si výhodnou otázku začínající „inspirujícím“ obratem „co kdyby“. Trénujeme aplikaci alternativních otázek a osvojujeme si kombinovanou techniku „bilanční otázky“. V reakcích na otázky se učíme základním postupům (např. její zopakování), ale trénujeme hlavně reakce na nepříjemné otázky zvané „námitky“.

Jestliže jsme v předchozích seminářích vedli studenty, aby si uchovali vědomí hodnoty své osobnosti, naučili je jednat asertivně a dopřáli jim čas na orientaci v problematice otázek a odpovědí, pak jeden seminář věnujeme ochraně hranice osobní a profesní role. Soustředíme se na dešifrování tzv. „nefér“ otázek, navození pocitu fyzické síly při tzv. „přesilových hrách“, na závazné formulování namísto neosobních výroků a samozřejmě na konkrétní trénink slovní sebeobrany. Seminář o obraně *hranice osobní a profesní role* uzavíráme základními doporučeními pro rozhovor s reprezentanty médií.

Profesionální chování při telefonování si osvojujeme nejprve procvičením jednotlivých fází telefonátu, teprve potom provádíme kompletní rozhovor, kdy pozorovatelé posuzují i nepřímé prostředky ovlivnění.

Název *strategie průlomů* i základní návod pro překonání nesouhlasu či pozitivního vyjádření nesouhlasu jsem si vypůjčila od mezinárodně uznávaného vyjednavče Williama Uryho (Ury, 1998).

Tento způsob vyjednávání postihuje celý proces komplexně, představuje nejen doporučení vnější techniky, ale i vnitřní zdůvodnění. V semináři už neprocvičujeme jednotlivé komunikační nástroje nebo dovednosti, učíme se vědomě aplikovat komunikační strategii. Strategie průlomu nezaručuje, ale maximalizuje šanci domluvit se. Není v souladu s intuitivním jednáním. Podstatou je nepřímá akce, ne přímý nátlak. Partnera vnímáme jako člověka, nikoli jako objekt. Nepřítele porazíme tím, že z něj uděláme přítele. Příklady k jednotlivým částem průlomové strategie dosazujeme ve spolupráci se studenty v semináři. Lektor jako vždy respektuje studentské návrhy, vychází z nich a hledá variantní řešení.

S problematikou *konfliktních komunikačních typů* se seznamujeme pomocí krátkých nahrávek z praxe. Jedná se o přehled nejběžnějších problematických typů našich spoluobčanů. Lektor každou ukázkou okomentuje a zpracovává i konkrétní zkušenosti adeptů.

Celý seminář *koučování* je jen „ochutnávkou“ specifického vedení lidí. Vybrala jsem metodu GROW a ke způsobu praktického ověřování se inspirovala v publikaci Trénink sociálních a manažerských dovedností (Jarošová a kol., 2005) Během případové studie si všichni účastníci ověří, jakými vlohami ke koučování disponují a jak rychle se podle instrukcí dokážou v nové situaci zorientovat. S ohledem na to, že pro

většinu účastníků je koučovací způsob vedení rozhovoru spíše novinkou, lektor skutečně důsledně využije všechny postřehy pozorovatelů a doplní je svými konkrétními doporučeními.

V obsahu kurzu jsou samozřejmě zařazeny rozhovory typické pro pedagogickou praxi. I když příklady a cvičení v předchozích částech průpravy se k učitelské profesi také vztahovaly, v závěru kurzu se jedná o ucelené *specifické přesvědčovací dialogy*. Příklady: motivační rozhovor nebo řeč před skupinou, rozhovor s nátlakovými rodiči, rozhovor s nekomunikativním žákem, napomenutí staršího podřízeného, komunikace s útočným kolegou, vymáhání splnění požadavků, komunikace se sluchově postiženým studentem. Účastníci kurzu si ověří svou schopnost navázat kontakt se studentem, zacházet s problematickými projevy, poskytovat prostor v rozhovoru partnerovi a uhájit si svůj, vnímat své projevy a postupy během rozhovoru, citlivě reagovat na neverbální projevy a postupy během rozhovoru, analyzovat a pozitivně ovlivňovat paraverbální signály, vymezovat a chránit své osobní hranice i hranice své profesní role, být přítomen u toho, co dělám, vnímám, prožívám.

Anketa

Vážený(á) kolego (kolegyně),

děkuji Vám, že vstřícně zareagujete na následující otázky. Odpovědi jsou anonymní a vyhodnotím je sama. Výsledků využiji ve prospěch především začínajících kolegů při věcném jednání o vzdělávání vysokoškolských pedagogů.

- 1) V kterých letech jste studoval(a) na vysoké škole?
- 2) Kterou vysokou školu (fakultu) jste absolvoval(a)?
- 3) Jakého kurzu komunikačních dovedností jste se zúčastnil(a) během studia?
- 4) Jakého kurzu komunikačních dovedností jste se zúčastnil(a) mimo studium na vysoké škole?
- 5) Pokud jste se kurzu komunikačních dovedností zúčastnil(a), co považujete za největší přínos?
- 6) Pokud jste se kurzu komunikačních dovedností zúčastnil(a), co považujete za největší minus?
- 7) Co byste do kurzu komunikačních dovedností určité zařadil(a)?
- 8) Číslem stupnice 1–10 uveďte důležitost zařazení výuky komunikačních dovedností do přípravy vysokoškolských učitelů (1 = minimální, 10 = maximální význam).
- 9) V případě, že by Váš zaměstnavatel zorganizoval kurs komunikačních dovedností, zúčastnil(a) byste se?
- 10) Pokud ano, za jakých podmínek? (např. čas. rozsah a rozvrh kurzu, velikost skupiny, prostředí, metodika průpravy, účastnický poplatek, osobnost lektora, typ tréninkových situací, způsob absolutoria či vyhodnocení účasti, platové zvýhodnění po absolutoriu...)
- 11) Uveďte příklad konkrétní situace, kterou byste rád(a) konzultoval(a) s odborníkem na komunikační dovednosti.
- 12) Označte okruhy, které byste si pro rozvoj komunikačních dovedností vybral(a), případně vypište očekávaná témata:
 - a) hlasová technika

- b) prezentační dovednosti
- c) pozitivní vedení rozhovoru

Byli osloveni pedagogové dvou vysokých škol – Husitské teologické fakulty UK a VŠEM Praha a dvou středních škol – Arcibiskupského gymnázia v Praze 2 a přírodovědného gymnázia Ústavní v Praze 8.

Nespokojena s nízkou účastí v anketním průzkumu jsem na Arcibiskupském gymnáziu v Praze 2 zorganizovala besedu, během níž jsem navázala především s mladšími učiteli osobní kontakt a díky tomu se dozvěděla informace nad rámec dotazníku.

Na *Husitské teologické fakultě UK* z 37 oslovených učitelů odpovědělo 19.

Potřebnost kurzu: na stupnici 1–10 vidí kurz komunikačních dovedností jako důležitý (tzn. čísla 6–10) 17 respondentů. Dva respondenti uvedli číslici 3.

Účast na kurzu: případného kurzu by se zúčastnilo 10 respondentů, z toho tři pouze tehdy, jednalo-li by se o tréninkovou průpravu.

Témata: o hlasovou techniku projevilo zájem 6 respondentů, o prezentační dovednosti 8 a o vedení rozhovoru 9 respondentů.

Požadavky: starší pedagogy zajímá styl promluvy k současné dospívající mládeži, věkově mladší trápí gramatika a syntax jazyka, nedostatečné porozumění vlastní emocionalitě a nejistota při reakcích na nevhodné dotazy studentů. Objevil se i názor, že problémy studentů nesouvisejí s úrovní komunikačních dovedností pedagoga.

Z *Vysoké školy ekonomie a managementu* se mi do uzávěrky přijímání příspěvků nevrátil ani jediný dotazník. Ankety rozesílalo vedení školy.

Na *Arcibiskupském gymnáziu v Praze 2* z 57 oslovených učitelů odpovědělo 20 z nich.

Potřebnost kurzu: na stupnici 1–10 vidí kurz komunikačních dovedností jako důležitý (tzn. čísla 6–10) 17 respondentů. Dva respondenti uvedli číslici 5, jeden pak 3.

Účast na kurzu: případného kurzu by se zúčastnilo 17 respondentů, přičemž tři neochotní jsou jiní než tři z předchozí otázky.

Témata: o hlasovou techniku projevilo zájem 8 respondentů, o prezentační dovednosti 6 a o vedení rozhovoru 11 respondentů.

Požadavky: umění naslouchat, komunikace na facebooku, konflikt před obecnstvem, vedení skupiny, nízký účastnický poplatek, komunikace s problémovým žákem, asertivita.

Na *gymnáziu Ústavní v Praze 8* z 35 oslovených zareagovalo 25 učitelů.

Potřebnost kurzu: na stupnici 1–10 vidí kurz komunikačních dovedností jako důležitý (tzn. čísla 6–10) 21 respondentů. Čtyři respondenti uvedli číslici 5.

Účast na kurzu: případného kurzu by se zúčastnilo 20 respondentů.

Témata: o hlasovou techniku projevilo zájem 10 respondentů, o prezentační dovednosti 5 a o vedení rozhovoru 18 respondentů.

Požadavky: kurz pouze tříhodinový, obrana proti manipulaci, vedení besedy, neverbální komunikace, kvalitní lektor, zvýhodnění po absoloriu.

Metody

Program kurzu jsem rozdělila do 24 devadesátiminutových seminářů, zápočet uděluji za aktivní účast. V prvním semestru vedu svěřené studenty k prohloubení praktického poznání vlastní osobnosti a k osvojení základních kooperativních komunikačních technik, ve druhém pak k praktickému ovládnutí principů vedení dialogu a k úspěšnému řízení rozhovorů s konfliktně laděným komunikačním partnerem.

Protože připravuji kurz pro studenty posledních ročníků vysoké školy, teoretický výklad program kurzu skutečně jen doplňuje a připomíná problematiku teoreticky již probranou v předmětech psychologie, pedagogika apod. Těžiště práce spočívá v jednoduchých i kombinovaných cvičeních. Jedná se o etudy mluvní, nikoli písemné. Některé úkoly plní studenti bez přípravy, jiné zpracovávají po krátké přípravě, výjimečně se jedná o cvičení s domácí přípravou (např. specifický rozhovor ze studijní praxe). Střídají se zadání pro jednotlivce, dvojice a skupiny. Při skupinové práci poskytují zpětnou vazbu vždy kromě pedagoga i kolegové zúčastněného, tzv. pozorovatelé. Příležitostně je partnerem v rozhovoru učitel sám, vhodnou pomůckou, i když jinak nepravidelně používanou, je kamera nebo diktafon.

Výsledky a diskuse

1. Většina dotázaných během studia ani po jeho ukončení žádný kurz komunikačních dovedností neabsolvovala.
2. Polovina respondentů nemá určitější představu o tom, co by měl kurz komunikačních dovedností nabídnout.
3. Učitelé sami žádné kurzy rozvíjející schopnost dorozumět se s druhými lidmi nevyhledávají.
4. Brání jim v tom finanční nedostupnost a pracovní přetíženost.
5. Lektor takového kurzu by měl být mladý a vtipný.
6. Skupina by měla mít maximálně 15 členů.
7. Kurz by měl být tréninkový (nikoli přednáška).
8. Absolventi kurzu komunikačních dovedností na MTF UK považují za největší přínos tohoto kurzu jazykolamy.
9. Kurzy komunikačních dovedností zmírňují nejistotu účastníka díky pocitu „nejsem v tom sám“.
10. Kurz komunikačních dovedností by měl zlepšit vážnou komunikaci a zmírnit tzv. „šumy“ mezi pedagogy vzájemně.
11. Poslední studenti kurzu komunikačních dovedností na HTF UK vyjádřili uspokojení s obsahem i způsobem výuky, až na dva adepty ze 30 studentů doporučují tento kurz jako povinný pro všechny.

12. Na Pedagogické fakultě UK v Praze běží kurz Komunikační výchova, což je vlastně kurz prezentačních dovedností. Tento kurz však nemá pevný rámec, tvoří ho ukázky vystoupení a doplňují příležitostné komentáře, je nepovinný. Pokud by se měl konat kurz komunikačních dovedností pro učitele z praxe, měl by být zdarma a lektor by měl být sám aktivním učitelem. Kurz komunikačních dovedností by měl být doplněn kurzem time managementu, protože učitelé jsou přetíženi povinnostmi a denně zažívají časový stres. Učitelé by se měli naučit rovněž rychlému psychofyzickému naladění, protože je předpokladem každé tvůrčí práce, a tou komunikace v psychicky náročných situacích určitě je.

Závěr

Jak vyplývá z odezvy anketního průzkumu i zpětné vazby od účastníků kurzu komunikačních dovedností na HTF UK, kurz komunikačních dovedností považují studenti i učitelé za přínosný. Anketní odpovědi se nelišily podle toho, zda se jednalo o školu humanitně, technicky, či přírodovědně zaměřenou.

V diskusi vůbec nezaznělo, že kurz komunikačních dovedností je nástrojem prevence proti syndromu vyhoření.

Většina by se podobného kurzu dobrovolně účastnila při splnění následujících podmínek:

- účast zdarma,
- skupiny do 15 osob,
- organizace respektující časové možnosti učitelů,
- největší zájem o problematiku vedení rozhovoru,
- forma průpravy tréninková s odkazy na literaturu,
- lektor kurzu sám aktivním učitelem,
- kurz komunikačních dovedností doplnit kurzem time managementu,
- součástí kurzu i psychofyzické naladění – předpoklad tvůrčí práce.

Ve svém příspěvku jsem předložila návrh kurzu pro úspěšné vedení rozhovoru. Kurz prezentačních dovedností by měl kurzu komunikačních dovedností předcházet. Učitelé žádanou techniku mluveného projevu do takového kurzu zařadit nemůžeme, protože hlasová technika se s úspěchem může vyučovat pouze v individuálních lekcích. V konfrontaci zpětné vazby studentů kurzů komunikačních dovedností a výsledků ankety mezi učiteli z praxe se jasně ukazuje, že navržený program kurzu komunikačních dovedností pro pedagogické pracovníky odpovídá praktickým potřebám dnešních učitelů.

Literatura

- DE VITO, J. A. *Základy mezilidské komunikace*. 6. vyd. Praha : Grada Publishing, 2008, 502 s. ISBN 978-80-247-2018-0.
- JAROŠOVÁ, E., KOMÁRKOVÁ, R., PAUKNEROVÁ, D., PAVLICA, K. *Trénink sociálních a manažerských dovedností*. 2. vyd. Praha : Management Press, 2005, 267 s. ISBN 80-7261-135-6.
- URY, W. *Jak překonat nesouhlas*. 2. vyd. Praha : Management Press, 1998, 128 s. ISBN 80-85943-68-9.

Další odborné vzdělávání v oblasti metodiky měření emisí ze stacionárních spalovacích zdrojů

Further expert education in the procedure of emission measurements from a stationary combustion sources

PETR TRÁVNÍČEK

*Ústav zemědělské, potravinářské a environmentální techniky, Agronomická fakulta, Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, Česká republika, tel. 545132374
e-mail: petr.travnicek@mendelu.cz*

PETR JUNGA

*Ústav zemědělské, potravinářské a environmentální techniky, Agronomická fakulta, Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, Česká republika, tel. 545132375
e-mail: petr.junga@mendelu.cz*

JAN MAREČEK

*Ústav zemědělské, potravinářské a environmentální techniky, Agronomická fakulta, Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, Česká republika, tel. 545132306
e-mail: jan.marecek@mendelu.cz*

Abstrakt

Podle zákona č. 86/2002 Sb., o ochraně ovzduší, je měření emisí u příslušných kategorií stacionárních spalovacích zdrojů povinné. Ke kvalifikovanému výkonu činnosti musí mít absolventi všech stupňů vysokoškolského studia, jež s danou problematikou souvisí, nejen teoretické vědomosti, ale i praktické zkušenosti z reálných měření pomocí analyzátoru spalin. Pro studenty je velmi důležité pochopit vazby konstrukcí stacionárních spalovacích zdrojů a termodynamiky spalovacích procesů ve vztahu k množství a nebezpečnosti emisí ze stacionárních spalovacích zdrojů. Klíčovým a limitujícím faktorem je však často nedostačující připravenost některých pedagogických pracovníků a to především v oblasti metodiky měření emisí u stacionárních spalovacích zdrojů.

Klíčová slova měření emisí; stacionární spalovací zdroj; odborné vzdělávání; ochrana ovzduší

Abstract

The emission measurement of stationary combustion sources is obligatory by the Act no. 86/2002 Sb., on protection of atmosphere. University graduates must have not only theoretical knowledge, but also practical skills in measurements with using a gas analyser. For students it is important to understand links between construction of a stationary combustion source and thermodynamics of the combustion process in relation to the amount and danger of emissions. The key limiting factor is

insufficient preparedness of university teachers, especially in procedure of emission measurements of a stationary combustion sources.

Key words

Emission measurement; stationary combustion source; expert education; protection of atmosphere

Úvod

Ochrana ovzduší je neoddělitelnou součástí politiky ochrany životního prostředí České republiky. Základním právním předpisem pro ochranu ovzduší je zákon č. 86/2002 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Tento zákon upravuje mimo jiné povinnosti provozovatelů stacionárních spalovacích zdrojů ve vztahu k ochraně ovzduší. Jednou z těchto povinností je i měření emisí u stacionárních spalovacích zdrojů, které probíhá v určitém intervalu stanoveném vyhláškou. Měření emisí dle požadavků právních předpisů může probíhat kontinuálně měřicím zařízením, případně mobilním analyzátozem spalin. Požadavek praxe je, aby absolvent oborů Mendelovy univerzity v Brně, které se této problematice dotýkají, měl nejen teoretické znalosti, ale i praktické zkušenosti s reálným měřením emisí dle požadavků právních předpisů. Za účelem zkvalitnění výuky Ústav zemědělské, potravinářské a environmentální techniky při Mendelově univerzitě v Brně pořídil za přispění FRVŠ (projekt FR2100271/1102/227) analyzátor spalin. Vznikla tedy potřeba vytvořit koncepci pro další odborné vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti metodiky měření emisí ze stacionárních spalovacích zdrojů, kteří nemají doposud příliš velké zkušenosti s reálným měřením emisí.

Cíl

Cílem tohoto příspěvku je popsat koncepci dalšího odborného vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti metodiky měření emisí ze stacionárních spalovacích zdrojů. Snahou autorů přitom je, aby tato koncepce byla zaměřena především na aplikaci nabytých teoretických znalostí v praxi a to tak, aby pedagogický pracovník dokázal tyto nové zkušenosti předat svým studentům. Jedním z výstupů bude poté plán cvičení pro předmět vysokoškolského studia, jež se danou problematikou zabývá.

Materiál a metody

Popis koncepce byl vypracován v souladu s právními předpisy a danými technickými normami. Jedná se především o zákon č. 86/2002 Sb., o ochraně ovzduší, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška č. 205/2009 Sb., o zjišťování emisí ze stacionárních zdrojů a o provedení některých dalších ustanovení zákona o ochraně ovzduší. Z technických norem se jedná především o technickou normu ČSN EN 15259 Kvalita ovzduší – Měření emisí ze stacionárních zdrojů – Požadavky na měřicí úseky, stanoviště, plán měření a protokol o měření. Při popisu koncepce bylo také využito dalších souvisejících právních předpisů a technických norem.

Výsledky a diskuse

K úspěšnému zvládnutí autorizovaného měření emisí stacionárních spalovacích zdrojů je třeba, aby osoba, jež měření provádí, byla seznámena především s právními předpisy, technickými normami, a metrologií měření emisí. Musí být ale také dokonale obeznámena s technickým zařízením, kterým bude prováděna analýza spalin, a s metodikou měření emisí. V praxi se můžeme setkat se třemi způsoby měření emisí stacionárních spalovacích zdrojů:

1. kontinuální měření emisí;
2. periodické měření emisí pomocí přenosného analyzátoru spalin;
3. periodické měření emisí pomocí vzorkování a následné analýzy v laboratoři.

Způsob, jakám se dané emise budou měřit, druhy měřených emisí a periodicitu měření, jsou dány zákonem. Metodika měření emisí je potom stanovena technickými normami. Příspěvek bude zaměřen především na periodické měření emisí pomocí přenosného analyzátoru spalin, který se využívá při měření emisí při spalování plyných paliv nebo lehkého topného oleje. Tento druh měření je v souhrnu nejčastějším využívaným způsobem.

Je velmi důležité, aby se pedagogický pracovník dokonale seznámil jak s příslušnými právními předpisy, tak i s technickými normami, které se v praxi měření emisí stacionárních spalovacích zdrojů běžně používají. Je to důležité z toho důvodu, aby mohl své znalosti uplatnit při teoretickém výkladu i praktickém měření a úspěšně předal znalosti a dovednosti studentům. Koncepce dalšího odborného vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti metodiky měření emisí stacionárních spalovacích zdrojů musí obsahovat popis souvisejících právních předpisů a technických norem, popis technického vybavení a metodiky měření.

Právní předpisy a technické normy

Pro účel měření emisí stacionárních spalovacích zdrojů je třeba znát zejména tyto právní předpisy:

1. zákon č. 86/2002 Sb., o ochraně ovzduší, ve znění pozdějších předpisů;
2. vyhláška č. 205/2009 Sb., o zjišťování emisí ze stacionárních zdrojů a o provedení některých dalších ustanovení zákona o ochraně ovzduší;
3. vyhláška č. 13/2009 Sb., o stanovení požadavků na kvalitu paliv pro stacionární zdroje z hlediska ochrany ovzduší;
4. nařízení vlády č. 146/2007 Sb., o emisních limitech a dalších podmínkách provozování spalovacích stacionárních zdrojů znečišťování ovzduší.

Tyto právní předpisy vymezují povinnosti fyzických a právnických osob ve vztahu k ochraně ovzduší. Jednou z těchto povinností pro provozovatele stacionárních spalovacích zdrojů je dle § 9 zákona zjišťování znečišťujících látek pomocí měření emisí.

Pro ukázkou praktického měření emisí stacionárních spalovacích zdrojů jsou velmi důležité také technické normy, které určují metodiku měření podle druhu znečišťující látky, podle způsobu měření apod. Pro účely tohoto příspěvku byly vybrány normy, které souvisejí s periodickým měřením emisí pomocí přenosného analyzátoru spalín. Jedná se zejména o tyto technické normy:

1. ČSN P CEN/TS 15675, Kvalita ovzduší – Měření emisí ze stacionárních zdrojů – Použití EN ISO/IEC 17025:2005 pro periodická měření emisí;
2. ČSN ISO 4226, Kvalita ovzduší – Obecná hlediska – Jednotky měření;
3. ČSN ISO 8756, Kvalita ovzduší – Používání údajů o teplotě, tlaku a vlhkosti;
4. ČSN EN ISO 20988, Kvalita ovzduší – Pokyny pro určení nejistoty měření;
5. ČSN ISO 10849, Stacionární zdroje emisí – Stanovení hmotnostní koncentrace emisí oxidů dusíku – Charakteristiky automatizovaných měřicích metod;
6. ČSN ISO 10396, Stacionární zdroje emisí – Odběr vzorků pro automatizované stanovení koncentrací plyných složek;
7. ČSN EN 15259, Kvalita ovzduší – Měření emisí ze stacionárních zdrojů – Požadavky na měřicí úseky, stanoviště, cíl měření, plán měření a protokol o měření.

Technické vybavení

Důkladné seznámení s technickým vybavením, jež se využívá k měření emisí, je základním požadavkem pro úspěšné zvládnutí měření. V současné době existuje na trhu celá řada přenosných analyzátorů spalín. Ústav zemědělské, potravinářské a environmentální techniky při Mendelově univerzitě v Brně získal pro potřeby výuky za přispění FRVŠ (projekt FR2100271/1102/227) analyzátor spalín firmy M.R.U. (viz obrázek 1), typ Sigma. Tento typ analyzátoru se v praxi běžně využívá k autorizovanému měření emisí a je vhodný k měření spalovacího zdroje o jednotkovém výkonu do 5 MW. U tohoto typu analyzátoru je měření plynů založeno na elektrochemickém principu.

V praxi se kromě analyzátorů využívá i jiných zařízení a prostředků, které jsou nutné pro úspěšné měření emisí. Jedná se například o digitální barometr, tlakovou láhev s technickým plynem pro kalibraci analyzátoru, pumpu s Bacharachovou stupnicí tmavosti kouře nebo software, který je nutný pro vyhodnocování výsledků měření. Se všemi těmito zařízeními a prostředky je třeba studenty příslušných předmětů seznámit.

Reálné měření emisí ze stacionárních spalovacích zdrojů – metodika měření

V praxi se měření emisí znečišťujících látek provádí v místě před vyústěním odpadního plynu do ovzduší nebo na jiném místě, jestliže je v něm složení odpadního plynu stejné, jak je uvedeno v odpovídající legislativě. U spalovacích zdrojů o jmenovitém tepelném výkonu do 5 MW včetně spalujících výhradně lehký topný olej, zemní plyn, zkapalněný zemní plyn nebo zkapalněné ropné plyny lze hmotnostní koncentrace oxidu

uhelnatého a oxidů dusíku zjišťovat také potenciometricky přímým měřením přístroji s elektrochemickými články. Provedení měření je poté následující:

- tři jednotlivá měření, každé v trvání minimálně 15 minut nepřetržitě s periodou ukládání měřené hodnoty rovnou nebo kratší než 30 sekund u zdroje s neměnnými provozními podmínkami, provedená v časovém intervalu minimálně 45 minut;
- šest jednotlivých měření, každé v trvání minimálně 15 minut nepřetržitě s periodou ukládání měřené hodnoty rovnou nebo kratší než 30 sekund u zdroje s proměnnými provozními podmínkami, provedených v časovém intervalu minimálně 90 minut.

Plán cvičení pro odborný předmět vysokoškolského studia

Na základě nabytých znalostí z oblasti právních předpisů ochrany ovzduší a metodiky měření emisí může pedagogický pracovník sestavit plán přednášky a cvičení pro odborný předmět, jenž se dané problematiky dotýká. Tento plán by měl obsahovat:

1. přednáška

- seznámení s právními předpisy týkajícími se ochrany ovzduší
- seznámení s technickými normami souvisejícími s měřením emisí stacionárních spalovacích zdrojů
- metrologie emisí (fyzikální veličiny, jednotky)
- principy měření (kontinuální měřicí systémy, vzorkování, periodické měření)
- určování odchylek měření

2. cvičení

- exkurze do teplárenského provozu s praktickou ukázkou měření emisí
- vyhodnocení výsledků měření
- tvorba protokolu o měření emisí

Závěr

Pedagogický pracovník, jenž by předmět dotýkající se problematiky ochrany ovzduší a měření emisí vedl, musí být dokonale seznámen se všemi výše uvedenými aspekty měření emisí stacionárních spalovacích zdrojů a také absolvovat několik praktických měření. Základním předpokladem však je, aby pedagogický pracovník byl vybaven základními znalostmi fyziky a metrologie. Pro vedení cvičení by byla ideální osoba, která je autorizovanou osobou pro oblast měření emisí. Tento požadavek ale v pedagogické praxi ale často naráží na různé překážky, jako jsou například nedostatek finančních prostředků, nedostatek času ze strany autorizované osoby nebo i strach z potenciální konkurence. Proto je důležité, aby pedagogičtí pracovníci, kteří se danou problematikou zabývají, byli dále odborně vzděláváni. Vzdělávání však musí být koncepční

s jasně vymezeným rámcem. Tento příspěvek nastínil koncepci dalšího odborného vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti metodiky měření emisí stacionárních spalovacích zdrojů v přímém kontextu s výukou studentů odborných předmětů vysokoškolského studia, a to s důrazem na sjednocení teoretických znalostí s praktickými zkušenostmi. Jen tak může být absolvent vysoké školy konkurenceschopný.

Literatura

Platné právní předpisy v oblasti životního prostředí [on-line]. [cit. 2010-05-11]. Dostupné na:
<http://www.mzp.cz/www/platnalegislativa.nsf>.

Obrázek 1: Přenosný analyzátor spalín



Foto: autor

Vzdelávanie ako nástroj aktivizácie seniorov

Education As a Senior's Activation Instrument

MONIKA ZIMERMANOVÁ

*Katedra pedagogiky, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Drážovská cesta 4, 949 71 Nitra, Slovenská republika, tel. 00421 908 48 37 29
e-mail: monika.zimmermanova@ukf.sk*

Abstrakt

Predkladaná práca je venovaná aktuálnej problematike seniorov. Vzdelávanie seniorov považujeme za jeden z prostriedkov aktivizácie starších ľudí. Uvádzame teoretické východiská vzdelávania seniorov a možnosti aktivizácie starších ľudí edukáciou spolu s aktivizačnými programami.

Kľúčové slová

geragogika; senior; edukácia; sociálny andragóg; motivácia seniorov; aktivizačné programy

Abstract

The submitted work deals with current problems of the senior citizens. Senior's education is one of facilities for activation old people. Theoretical grounds of education and activation possibilities for senior older people based on education and activation programmes are submitted.

Key words

geragogics; senior citizen; education; social andragogue; motivation of senior citizens; activation; programmes

Úvod

Slová najväčšej antickej osobnosti, známeho rímskeho rečníka Marcusa Tulliusa Cicera znejú: „Ničoho sa staroba nesmie vystríhať väčšími ako nečinnosti“.

Za jeden z prostriedkov boja proti nečinnosti seniorov možno považovať edukáciu, teda výchovu a vzdelávanie seniorov. I pre neustále zvyšovanie počtu „šedivej generácie“ je nesmierne dôležité vytvárať a plnohodnotne zabezpečovať erudovanú edukáciu pre ľudí v postproduktívnom veku. Andragogika ako samostatná veda nám môže zodpovedať otázky typu, či je vôbec dospelý človek vychovávateľný a vzdelávateľný. Jednoznačne potvrdzuje fakt, že osobnosť dospelého jedinca je vychovávateľná/ vzdelávateľná, je možné ju formovať avšak v prípade, že má na to dostatočný dôvod (motív). V danej myšlienke nám môže byť nápomocná vedná disciplína geragogika, ktorá preberá zodpovednosť za edukáciu starších ľudí. Možno sa zamýšľať, či edukácia poskytovaná našim starším ľuďom je kvalifikovaná, či je dostačujúca a či sú

dostačujúce edukačné impulzy edukátorov prostredníctvom ktorých sa starší človek vôbec dá motivovať k akejkoľvek edukačnej činnosti. Ak by sme sa však mali skutočne pridržať myšlienok uznávaného rímskeho rečníka Cicera, mali by sme apelovať na rôzne inštitúcie a zariadenia pre seniorov, ktoré by mali ponúkať širokú škálu (podľa potrieb a záujmov seniorov) edukačných programov, najmä však preto, aby sa seniori vyhýbali nečinnosti.

Teoretické východiská vzdelávania seniorov

Pri pohľade do histórie možno na úvod uviesť štyri základné funkcie edukácie v starobe a k starobe, ktoré vymedzil Livečka (1979).

1. *Preventívna* – v priebehu dospelosti vykonávať také opatrenia, ktoré dokážu pozitívne ovplyvniť priebeh starnutia bez chronických ochorení a duševných ťažkostí. Inými slovami prevencia proti starnutiu. Možno sem zaradiť celkový životný štýl človeka.
2. *Rehabilitačná* – celoživotne a trvale venovať pozornosť udržaniu a posilňovaniu fyzických a duševných schopností. Nezanedbávať aktivity zamerané na posilnenie tela i duše. Vhodným námetom môže byť *Program aktívneho štýlu života pre seniorov* (Štilec, M., 2004).
3. *Posilňovacia* – nájsť voľnočasové aktivity, prebudiť záujem o nové veci, naučiť sa poznať svoje potreby a vedieť ich naplniť. Nebáť sa požiadať druhých o pomoc a prijať svoje obmedzenia. Myslieť na využívanie voľného času, napĺňanie svojich záujmov, mať záujem kráčať s dobou, informovať sa, jednoducho existovať a tvoriť i v postproduktívnom veku.
4. *Anticipačná* – vedieť sa pripraviť na budúce zmeny, nájsť nový životný štýl. Myslieť na starnutie a starobu v predstihu a pripraviť sa na dôchodkový vek, t.j. vedieť si „pripraviť náhradný plán“, myslieť na budúcnosť. (in Klevetová a Dlabalová, 2008, s. 52).

Možno uviesť i členenie edukačných aktivít z hľadiska generačno-cielovej orientácie edukácie, a to podľa Čornaničovej (1998, 2007):

1. *Vlastná seniorská edukácia* – ide o výchovu vzdelávanie a výcvik, ktoré sa dostávajú človeku v seniorskom veku. Primárne je zameraná na udržiavanie, rozvíjanie somatickej, psychickej, sociálno-afektívnej, emocionálnej a duchovnej stránky osobnosti seniora. Jej a priori cieľom je naučiť seniorov aktívne starnúť a využívať svoj potenciál aj v starobe.
2. *Preseniorská edukácia* – ide o prípravu človeka na starobu a starnutie. Je dôležité, aby človek dokázal očakávať zmeny osobnosti a organizmu v starobe, prípadne im akýmkoľvek spôsobom predchádzať, resp. ich eliminovať. R. Čornaničová (2007, s. 229-230) rozčleňuje preseniorskú edukáciu na nasledovné časové horizonty:

– *dlhodobá príprava na starobu* – sa má realizovať počas celého života.

- *strednodobá príprava na starobu* – ide o časový interval od 40 do 60 roku života.
- *krátkodobá príprava na starobu* – sa má začať asi 5 rokov pred dosiahnutím penzijného veku).

3. *Proseniorská edukácia* – ide o celoživotné formovanie pozitívneho vzťahu k starobe, starnutiu i k starším ľuďom. Je určená všetkým vekovým kategóriám a rieši problémy seniorskej populácie v transgeneračnom kontexte.

Z uvádzaného možno konštatovať, že maximálny možný rozvoj osobnosti seniora možno realizovať prostredníctvom vlastnej seniorskej edukácie.

Határ (2008, s. 59-60) uvádza nasledovnú typológiu seniorskej edukácie:

1. *Formálna edukácia dospelých v dôchodkovom veku* – ide o zámerné inštitucionálne edukatívne pôsobenie na osobnosť dospelého človeka napr. prostredníctvom štúdia (školenia) na akadémiách a univerzitách tretieho veku, na akadémiách vzdelávania, cez kurzy prípravy na starorodičovstvo, jazykové kurzy, kurzy informačnej prípravy a pod.

2. *Neformálna edukácia v treťom veku* – vychádza z potrieb a záujmov seniorov, pričom sa realizuje v ich voľnom čase napr. v rôznych osvetových, kultúrnych, náboženských a iných mimovládnych organizáciách.

3. *Informálna edukácia dospelých* – učenie dospelých na základe životných skúseností, ktoré nadobudli a neustále nadobúdajú vykonávaním určitých sociálnych rolí (napr. rola rodiča, starého rodiča, manžela či manželky, člena združenia, klubu a pod.)

Edukácia seniorov má svoje špecifiká, ktoré uvádza aj Balogová (2005, s. 125). Vzdelávanosť seniorov podľa autorky závisí od vnútorných podmienok (schopnosť kognitívnych funkcií, motivácia, umenie učiť sa, zdravotný stav, doterajšia úroveň vedomostí) a od vonkajších podmienok (prístup k vzdelaniu, umenie učiť sa, zdravotný stav, doterajšia úroveň vedomostí). Vnútorné podmienky vzdelávanosti seniorov ovplyvňuje starnutie, jednotlivé biologické, sociálne a psychické zmeny sprevádzajúce starobu.

Klevetová a Dlabalová (2008) uvádzajú niektoré veľmi dôležité zásady pri vzdelávaní seniorov, ktoré považujeme pri práci s touto cieľovou skupinou za zvlášť inšpiratívne.

- *Starší človek potrebuje k pochopeniu nového svoj vlastný spôsob a vlastné tempo.* Rešpektujeme preto hoci i to najpomalšie tempo účastníka vzdelávacieho procesu.
- *Potrebuje mať k dispozícii prehľadné a názorné písomné informácie.* Myslíme teda na častokrát zhoršený zrak seniorov.
- *Príliš mnoho informácií naraz nezvládne senior prijať. Je potrebné ich rozdeliť na niekoľko častí.* Edukácia by mala byť realizovaná na jednej strane erudovaným pracovníkom, avšak na druhej strane ľudsky zmysľajúcim jedincom, ktorý sa vie vžiť do „kože“ seniora.
- *Pri výchove a vzdelávaní seniorov je potrebné objaviť ich schopnosti a opierať sa o ich možnosti a skúsenosti.* Edukácia či už dospelých alebo seniorov by mala byť založená resp. by mala vychádzať zo skúseností dospelého.

- *Je potrebné vyjadrovať sa pomaly a zrozumiteľne, pýtať sa, či nám účastníci edukácie rozumejú.* Edukáciu je nutné prispôbiť účastníkom i svojim prejavom (t.j. verbálnou a neverbálnou komunikáciou).
- *Pri nácviku používania nových pomôcok je nutné jednotlivé kroky opakovať a dbať na to, aby ich senior sám skúšal. Jedine tak ich odnaučíme chybám v prvopočiatku. Každý krok má svoj význam, je potrebné ho poriadne objasniť, aby jednotlivé úlohy na seba logicky nadväzovali.* Edukácia musí mať prirodzenú svoju štruktúru, je však potrebné edukačný obsah vždy prispôbiť danej skupine účastníkov edukácie.
- Nie je vhodné dávať seniorovi príliš mnoho úloh naraz.
- Nazdávame sa, že edukácia seniorov, by mala prebiehať hravou, prirodzenou – nenútenou formou, pri ktorej by účastníci vzdelávania, nepociťovali stres z edukácie, nátlak zo strany edukátora.
- *Od staršieho človeka nemôžeme chcieť, aby sa učil naspamäť. Naučené je nutné opakovaním uložiť do dlhodobej pamäti.* V postproduktívnom veku sú prínosom edukačné cvičenia zamerané na cvičenie pamäti (záleží od zloženia účastníkov edukácie), avšak akési memorovanie u staršieho človeka môže viesť k práve spomínanej nútenej forme edukácie.
- *Starší človek potrebuje poznať limity svojich možností, vedieť prečo niečo robí a k čomu to vedie.* Poznatok o tom, prečo je nutné vzdelávať sa i v postproduktívnom veku, aký ma edukácia prínos, a kde je možné jednotlivé nadobudnuté poznatky využiť, je zároveň motivačným faktorom k edukácii seniorov.
- *Senior potrebuje byť za svoju snahu a usilovnosť ocenený. Pocit úspechu prináša motiváciu k zvládaniu ďalších úloh.* Každý chce byť za svoju snahu ocenený, preto na daný fakt nezabúdajme ani pri edukácii seniorov. Je dôležité oceniť hoci i ten najmenší pokrok, či snahu pre podporu edukácie.
- *Ak zvolíme správny postup, senior sám v sebe objaví nové schopnosti a presvedčenie, že nikdy nie je neskoro chcieť niečo dokázať.* Nazdávame sa, že zvoliť správny edukačný postup, môže byť náročnejšia úloha pre edukátora než samotná edukácia účastníkov.

Pri organizovaní edukačných programov je dôležité poznať psychické, vekové a individuálne zvláštnosti účastníkov edukácie. Jednotlivé i typické špecifiká duševných a telesných zvláštností seniorov, ktoré vystupujú ako základné determinanty procesu učenia, musí rešpektovať aj edukačný proces. Pre oblasť edukácie seniorov sú dôležité výsledky výskumov, ktoré poukazujú na možnosti vzdelávania ľudí v staršom veku s využitím možností ich skúseností, slovnej zásoby, asociácií a i. (Balogová, 2005, s. 125).

Porubská a Határ (2009) uvádzajú, že pri edukácii dospelých účastníkov je nutné prispôbiť edukáciu individuálnym vekovým a iným špecifikám; vedomostiam; schopnostiam; potrebám; záujmom; aspiráciám; požiadavkám – očakávaniam a i. Taktiež je dôležité uvedomiť si endogénne a exogénne vplyvy na dospelého človeka pri edukácii. Zároveň je nutné poznať spôsob myslenia, chápania (kvalitu pamäti, pozorovania, obrazotvornosti...) dospelých. Pri edukácii by sme mali vychádzať z už spomínaných životných či pracovných skúseností, taktiež z dosiahnutej praxe účastníkov edukácie.

Veľmi dôležité je tiež uvedomiť si špecifickú odlišnosť dospelého človeka od detí a mládeže, resp. uvedomiť si odlišnosť edukácie detí i mládeže a dospelých i seniorov. Už len samotné postavenie edukátora

detí i mládeže je odlišné od postavenia edukátora dospelých i seniorov. Edukátor dospelých môže zvoliť podľa spomínaných autorov *partnerský* alebo *pomáhajúci vzťah*. Nazdávame sa, že i kombinácia uvádzaných prístupov, môže byť vhodnou cestou edukátora k účastníkom edukačného procesu. A ak má byť andragogika (ako veda o výchove a vzdelávaní dospelých) vedou i o animácii, oduševňovaní, nikdy nekončiaciej sa humanizácii dospelého človeka, potom prístup edukátora dospelých či seniorov je determinovaný i humanizačnými prístupmi a tendenciami.

Možnosti aktivizácie starších ľudí edukáciou a terapeuticko-rehabilitačnými programami

Seniori žijúci v inštitucionálnom prostredí zväčša nemajú záujem o „akúsi edukáciu“. Možno práve pre daný fakt je nutné realizovať v zariadeniach sociálnych služieb rôznorodé *edukačno – aktivizačné a rehabilitačné programy pre seniorov*, prostredníctvom ktorých by starší ľudia boli motivovaní i k samotnej edukácii.

Nasledovné *edukačno – aktivizačné a rehabilitačné programy* je možné realizovať v zariadeniach sociálnych služieb prostredníctvom sociálnych andragógov. Žiaľ domnievame sa, že dané programy často zlyhávajú pre finančné, materiálne a tiež priestorové vybavenie daného zariadenia. Pritom význam pre rozvoj osobnosti seniora, jeho adaptáciu v zariadení a následnú existenciu v ňom je nesporný. Podľa R. Čornaničovej (1998, s. 114) komplexné edukačno-aktivizačné a edukačno-rehabilitačné programy vychádzajú „z chápania aktivizujúcej funkcie starostlivosti aj o nesebestačného seniora a z celostného chápania osobnosti každého človeka“.

Aktivizačno-rehabilitačný program môže byť zameraný na nasledujúce oblasti:

- *Jogoterapia* – obsahuje rôzne dychové a relaxačné cvičenia. Štilec (2004) uvádza, že jogové cvičenia sú vhodné pre všetky vekové kategórie. Udržujú telesný i duševný stav a podporujú správne fungovanie vnútorných orgánov a činnosť žliaz s vnútorným vylučovaním. Prispievajú taktiež k výraznejšiemu pretiahnutiu skrátených svalov. To vedie k zväčšeniu kĺbovej pohyblivosti a pružnosti svalstva.
- *Muzikoterapia* – „používa vhodnú relaxačnú hudbu pri cvičení, ale aj s aktívnym spevom, s tancom a s vibráciami, ako i počúvanie hudby rôznej zameranosti“ (Čornaničová, 1998, s. 115).
- *Ergoterapia* – definuje sa ako akákoľvek vhodne vybraná telesná alebo duševná činnosť, ktorá v sebe zahŕňa rôzne liečebné ciele. Jej úlohou je naučiť pacienta, aby fyzické schopnosti, ktoré získal v rámci pohybovej liečby, využíval pri praktických denných činnostiach. Na to využíva svoje zložky: kondičnú a cieľenú ergoterapiu, liečebný výcvik sebestačnosti, predpracovnú ergoterapiu a ergodiagnostiku (Kociová a Peregrínová, 2003).
- *Ekoterapia* – „zahŕňa v sebe zdravotné prechádzky, turistiku, poznávanie prírody, zber liečebných rastlín, kultúrno-poznávaciu činnosť“ a pod. (Čornaničová, R., 1998, s. 115).
- *Psychoterapia* – je to vedomý plánovaný proces na ovplyvnenie porúch správania. Cieľom je minimalizácia symptómov a súčasne zmena štruktúry osobnosti. Psychoterapia prináša pozitívnu skúsenosť či emočnú podporu. Cieľom je zlepšenie komunikácie a socializácie jednotlivca (Ondriášová, 2005).

- *Preterapia* – vychádza z tradície humanistickej psychológie. Zakladateľom je žiak C. Rogersa G. Prouty. Táto terapia umožňuje nadviazať kontakt a budovať vzťah s ľuďmi, ktorí ťažko komunikujú alebo nemôžu komunikovať vôbec. Je dokázané, že personál zo zdravotnej alebo sociálnej oblasti venuje málo pozornosti tým ľuďom, ktorí nekomunikujú alebo komunikujú s ťažkosťami (Matoušek, Koláčková, a Kodymová, 2005). Sociálny andragóg by mal práve vyhľadávať také introvertné typy seniorov, ktoré z akýchkoľvek príčin nekomunikujú.
- *Spomienková (reminiscenčná) terapia* – daná terapia môže prebiehať formou skupinových stretnutí, ale predovšetkým pri každodennom individuálnom kontakte sociálneho andragóga so seniorom. Táto technika využíva spomienky starších ľudí na terapeutické účely. Reminiscenčná terapia zlepšuje psychický, funkčný a zdravotný stav seniorov (Matoušek, Koláčková a Kodymová, 2005). Akákoľvek terapia sociálneho andragóga pre pomoc starším ľuďom realizovaná s láskou k nim a k danej profesii / poslaniu má nesmierny význam pre život seniora v inštitucionálnej starostlivosti.
- Podľa Kociovej a Peregrínovej (2003, s. 47–56) možno uviesť terapie, ktoré súvisia s pohybovou aktivitou seniorov. Ide o *Kinezioterapiu* a nadväzujúcu *Liečebnú výchovu k sebestačnosti*. Hlavným cieľom kinezioterapie je aktivizácia pacienta, vzbudenie jeho záujmu o činnosť, odpútanie chorého od choroby, zapojenie pacienta do diania v jeho okolí. Kinezioterapia sa robí individuálne alebo v skupinách s 3–4, prípadne so 4–8 pacientmi (seniormi). Využíva sa pri ochoreniach kardiovaskulárneho systému, pri neurózach a stareckej demencií, pri ochoreniach dýchacieho systému, pri diabetes mellitus u seniorov. Danú terapiu dávame do popredia aj vzhľadom k našej skúsenosti s obyvateľmi DSS, ktorí majú problémy s oporno – pohybovým systémom. Liečebná výchova k sebestačnosti patrí medzi základné a najdôležitejšie zložky rehabilitácie starších ľudí. Sebestačnosť bezprostredne vplýva na pacientovu psychiku, a tak sa liečebný výcvik sebestačnosti stáva aj istým druhom psychoterapie seniorov. Uvádzaná liečebná výchova je síce jednou zo zložiek ergoterapie, ale musí ju ovládať a v praxi realizovať každý fyzioterapeut a zdravotnícky pracovník. Určitým smerodajným bodom pri tejto práci sú testy sebestačnosti.

V uvádzaných terapiách je veľmi dôležitá práca sociálneho andragóga, ktorý by danú terapiu či ich súbor mal vhodne implementovať do práce so seniorom či skupinou seniorov. Daný terapeutický program by mal presne kopírovať potreby obyvateľa daného zariadenia a taktiež by mal spĺňať svoj účel. Ak sociálny andragóg nevie presne odhadnúť, aký typ programu by vyhovoval seniorovi, mal by mu dať možnosť vyjadriť sa k aktuálnej ponuke. Seniorov je nutné učiť k samostatnosti a podporovať ich tak k nezávislosti. V opačnom prípade v zariadeniach pre seniorov vychováваме pasívnych ľudí, ktorí príjmu všetko čo im sociálny či iný pracovník ponúkne. V rámci *preterapie* je nesmierne dôležité naučiť seniorov vzájomne sa počúvať a rešpektovať rozdielnosť názorov pri komunikácii. Pozitívne výsledky preterapie sa následne dajú efektívne využiť pri iných terapiách, ktoré si vyžadujú prácu v skupinách, ako napríklad *ergoterapia*. V rámci *psychosociálnych výcvikov* by mal sociálny andragóg bázirovať na vytváraní vzájomných kontaktov a vzťahov medzi obyvateľmi daného zariadenia. Domnievame sa, že väčšina obyvateľov, ktorí sú uzavretí, môžu roky prežiť v istom zariadení bez toho, aby vôbec spoznali, kto býva oproti nim. A pritom môžu byť roky obyvateľmi toho istého zariadenia, na tom istom poschodí. Domnievame sa, že seniory sú

pri nadväzovaní nových kontaktov veľmi opatrní, preto úlohou sociálneho andragóga by mala byť snaha o vzájomné zoznámenie sa obyvateľov. Sociálny andragóg tiež môže v rámci rôznych terapií rozvíjať v senioroch pocit užitočnosti, môže prostredníctvom vhodne formulovaných úloh a programov pracovať na ich zníženom sebedomí, môže ich učiť asertivite alebo môže v rámci psychosociálneho výcviku pracovať na riešení rôznych konfliktov medzi obyvateľmi.

Záver

Na záver chceme vyzdvihnúť význam *bazálnej terapie*- terapie dotykom, ktorá by sa nemala využívať len pri ležiacich obyvateľoch zariadení sociálnych služieb, ale aj u mobilných seniorov. Daná terapia v sebe skrýva množstvo techník, z ktorých najzákladnejšiu možno vnímať prostredníctvom ľudského dotyku.

Pohladenie, či obyčajný stisk ruky, má často pre staršieho človeka väčší význam, ako celý rad slov a odporúčaní od sociálneho andragóga. Ľudia pracujúci s ľuďmi by mali bazálnu terapiu využívať vo svojich pomáhajúcich profesiách čo najčastejšie primárne preto, že jej prvky a metódy považujeme za prejav ľudskosti a lásky voči blížnemu.

Je dôležité uvedomiť si, že edukácia seniorov a vôbec samotná motivácia k tomu, aby mali potrebu vzdelávať sa, by mala byť jednou z hlavných úloh ľudí pracujúcich so seniormi či už v inštitucionálnom, ale i domácom (neinštitucionálnom) prostredí. Starší ľudia majú množstvo nadobudnutých životných (pracovných) skúseností, ktoré by mali odovzdávať mladším generáciám. Spoločnosť by mala naplno využiť kapacitu „šedivej generácie“. Prostredníctvom starších ľudí máme možnosť dať príklad mladej generácii a zanechať čosi, čo sa nedá kúpiť, iba rokmi poctivo odžiť a nadobudnúť.

Stotožňujeme sa s myšlienkou istého čínskeho spisovateľa *Lina Yutanga*, ktorý uvádza: „*Na svete nie je nič krajšieho než zdravý múdry starý človek*“.

Literatúra

- BALOGOVÁ, B. *Seniori*. Prešov : Akcent Print, 2005. 158 s. ISBN 80-969274-1-8.
- ČORNANIČOVÁ, R. *Edukácia seniorov*. Bratislava : UK, 1998. 156 s. ISBN 80-223-1206-1.
- ČORNANIČOVÁ, R. Sociálnoandragogické aspekty edukácie seniorov a geragogiky. In PORUBSKÁ, G., PERHÁCS, J. (eds.). *Základy andragogickej pedeutológie a sociálnej andragogiky : zborník príspevkov z vedeckej konferencie*. Nitra : PF UKF, 2007, s. 222-244. ISBN 978-80-8094-086-7.
- HATÁR, C. *Edukácia seniorov v sociálnych zariadeniach*. Nitra : Effeta – Stredisko sv. Františka Saleského, 2008. 125 s. ISBN 978-80-89245-08-6.
- HOTÁR, V., PAŠKA, P., PERHÁCS, J. a kol. *Výchova a vzdelávanie dospelých. Andragogika. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava : SPN, 2000. 547 s. ISBN 80-08-02814-9.
- KLEVETOVÁ, D., DLABALOVÁ, I. *Motivační prvky při práci se seniory*. Praha : Grada Publishing, 2008. 208 s. ISBN 978-80-247-2169-9.
- KOCIOVÁ, K., PEREGRINOVÁ, Z. *Fyzioterapia v geriatrii*. Martin : Osveta, 2003. 63 s. ISBN 80-8063-132-8.
- MAGUROVÁ, D., MAJERNÍKOVÁ, L. *Edukácia a edukačný proces v ošetrovatelstve*. Martin : Osveta, 2009. 155 s. ISBN 978-80-8063-326-4.

- MATOUŠEK, O., KOLÁČKOVÁ, J., KODYMOVÁ, P., a kol. *Sociální práce v praxi. Specifika různých cílových skupin a práce s nimi*. Praha : Portal, 2005. 351 s. ISBN 80-7367-002-X.
- MÜHLPACHR, P. *Gerontopedagogika*. Brno : MU, 2004. 203 s. ISBN 80-210-3345-2.
- ONDRIÁŠOVÁ, M. *Psychiatria*. Martin : Osveta, 2005. 117 s. ISBN 80-8063-199-9.
- PIROHOVÁ, I. *Diagnostika v teórii a praxi edukácie dospelých*. Prešov : Akcent Print, 2006. 120 s. ISBN 80-969419-4-1.
- PORUBSKÁ, G., HATÁR, C. *Kapitoly z andragogiky pre pomáhajúce profesie*. Nitra : PF UK, F2009. 211 s. ISBN 978-80-8094-597-8.
- ŠTILEC, M. Program aktivního stylu života pro seniory. Praha : Portál, 2004. 135 s. ISBN 80-7178-920-8.
- VETEŠKA, J. a kol. *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. Praha : Educa, 2009. 344 s. ISBN 978-80-87306-04-8.
- WALSH, D. *Skupinové hry a činnosti pro seniory*. Praha : Portál, 2005. 204 s. ISBN 80-7178-970-4.



ICOLLE 2010

Sborník příspěvků z mezinárodní konference

Ve spolupráci s Institutem celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně vydalo nakladatelství KONVOJ, spol. s r. o., jako svoji 263. publikaci. Editoři Dana Linhartová, Pavel Máchal, Lenka Danielová. Grafický návrh potisku Lenka Malchrová. Sazba Tomáš Hála. Vydání první (CD). Brno 2010.

Adresa nakladatelství:

KONVOJ, spol. s r. o., Berkova 22, 612 00 Brno,
e-mail konvoj@konvoj.cz, <http://www.konvoj.cz>

ISBN 978-80-7302-154-2